

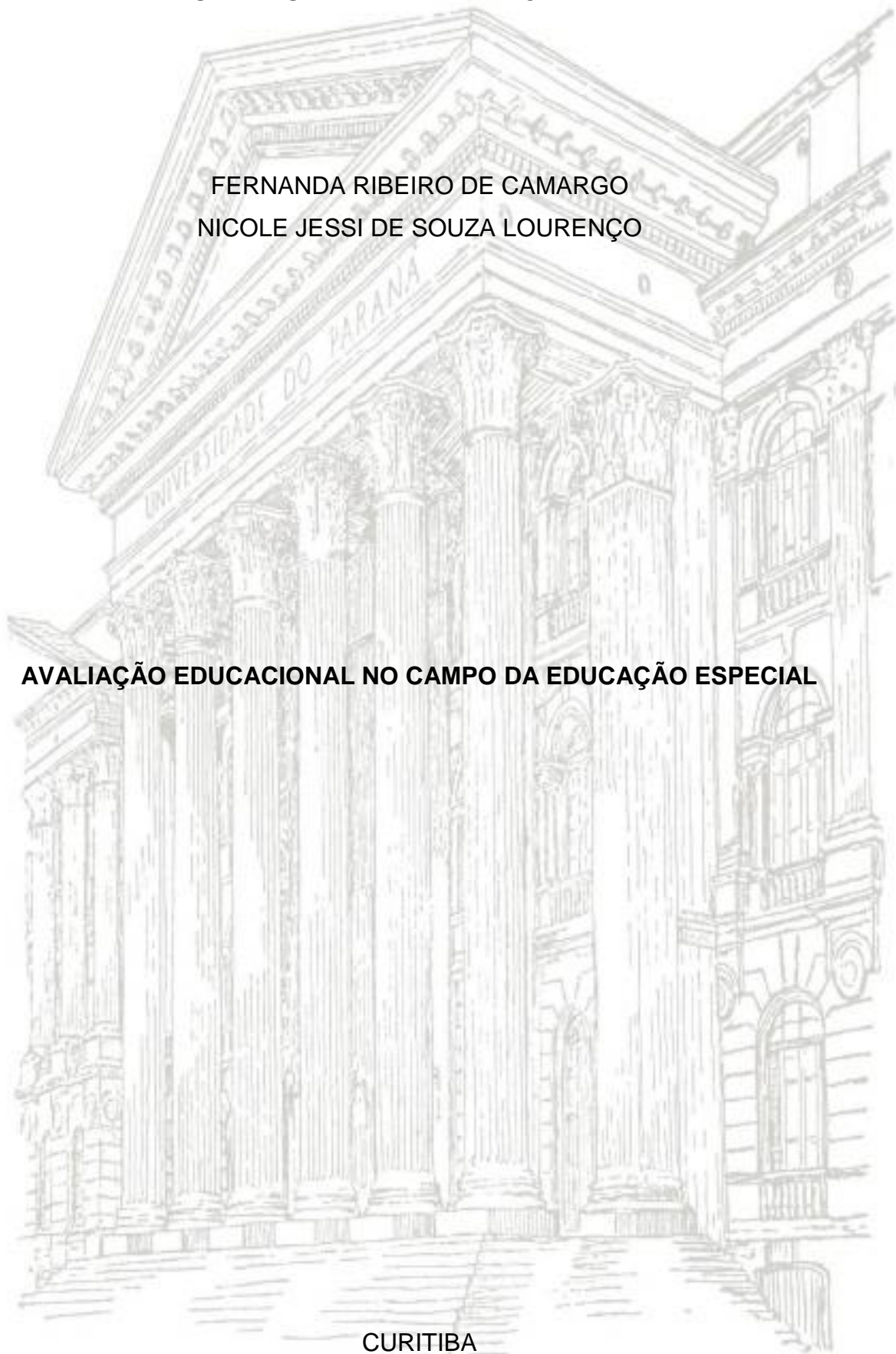
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA RIBEIRO DE CAMARGO  
NICOLE JESSI DE SOUZA LOURENÇO

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

CURITIBA

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
CURSO DE PEDAGOGIA

FERNANDA RIBEIRO DE CAMARGO  
NICOLE JESSI DE SOUZA LOURENÇO

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho apresentado à Coordenação do Curso de  
Pedagogia da Universidade Federal do Paraná como  
requisito para a conclusão do Curso.

Orientador: Dr. Odilon Carlos Nunes

CURITIBA

2020

## **DEDICATÓRIA**

Eu, Fernanda Ribeiro, dedico este trabalho acadêmico a todas as crianças especiais que estiveram comigo em algum momento da Graduação em Pedagogia, pois cada uma me motivou na escolha do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na elaboração e desenvolvimento da pesquisa, e principalmente, no interesse cada vez maior pela inclusão e pela escola inclusiva.

Eu, Nicole Souza, quero dedicar este trabalho de conclusão de cursos à minha mãe e aos meus avós e a todos aqueles que estiveram do meu lado durante essa caminhada de cinco anos, por toda compreensão e incentivo.

Dedico em especial ao curso de Pedagogia e à matéria de Educação Especial, que me despertou um amor por todas crianças especiais e pela inclusão, e levaram tema deste TCC.

## **AGRADECIMENTOS**

Eu, Fernanda Ribeiro, agradeço o orientador Odilon Carlos Nunes, por todo o acompanhamento remoto em tempos tão difíceis, por toda ajuda e direcionamento que nos ofereceu durante a construção do TCC e por toda a tranquilidade que nos ofereceu em relação ao andamento da pesquisa. Agradeço aos familiares pelo apoio não só durante este ano, mas por todos os cinco anos da Graduação em Pedagogia. Agradeço aos professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com quem tive a honra de estar em sala de aula, por serem sempre uma grande inspiração; Agradeço também à própria UFPR e ao Curso de Pedagogia por me transformarem na pessoa que sou hoje.

Eu, Nicole Souza, agradeço primeiramente a Deus, pois em todos os momentos que eu não acreditava em mim, Deus me mostrava que eu era forte e capaz de vencer.

Agradeço a minha mãe que sempre me apoiou em todas as minhas decisões, e está sempre do meu lado, além de ser a minha base para eu me tornar a pessoa que sou hoje, e por ser essa mãe e amiga que sempre esteve e está do meu lado em todos os momentos.

Agradeço aos meus avós que sempre acreditaram em mim, e sempre tinham uma palavra de esperança e de motivação. Eles foram fundamentais na minha caminhada acadêmica.

Agradeço às minhas amigas que eu ganhei durante o curso que me escutaram e proporcionaram momentos de felicidade inesquecíveis, sempre apoiando uma à outra.

Não posso deixar de agradecer ao nosso orientador Dr. Odilon Carlos Nunes que sempre esteve disposto a ajudar e orientar da melhor maneira possível mesmo em tempos tão difíceis, através das suas aulas no quarto ano de avaliação educacional tivemos a certeza que queríamos o senhor como nosso orientador.

“O portfólio tem como característica peculiar de ser construído pelo aluno. É o único procedimento pelo qual o aluno se responsabiliza inteiramente. Essa é a sua singularidade.”

Benigna Maria de Freitas Villas Boas

## RESUMO

A avaliação é um tema de estudo cheio de complexidades, e quando nos deparamos com as dificuldades de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência, necessidades especiais e/ou necessidades educacionais especiais, é importante conhecer as legislações vigentes para assegurar uma educação de qualidade, e entender referenciais teóricos-metodológicos para uma ação avaliativa acessível. Utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica, o objetivo deste trabalho é entender como o portfólio dentro do contexto escolar possui o potencial de ser um importante aliado dos professores no processo de ensino-aprendizagem. A justificativa do estudo revela-se na necessidade de buscar uma educação cada vez mais justa, tanto em perspectivas educacionais quanto avaliativas. Usando autores da área da avaliação, e partindo da concepção de que professores precisam compreender novas concepções, tanto de avaliação, como de educação, concluímos que é necessário uma relação de parceria com os educandos para tornar a escola um lugar cada vez mais inclusivo.

Palavras-chave: Processo de ensino-aprendizagem. Portfólio educacional.

Educação especial. Avaliação educacional. Avaliação inclusiva.

## **ABSTRACT**

Assessment is a subject of study full of complexities, and when we face difficulties in following the teaching-learning process of peoples with disabilities, special needs and/or special educational needs, It is important to know the laws in force to ensure an education quality, and understand theoretical-methodological references for an accessible action in school. Using the bibliographic research as a methodology, the objective of this work is to understand how the portfolio in the education context has the potential to be a very important ally of teachers in the teaching-learning process. The justification of this study reveals the need to seek an increasingly egalitarian education, both in educational and evaluative perspectives. Using authors from the evaluation field, and starting from the concept that teachers need to understand new concepts, both in evaluation and in education, we conclude that a partnership with students is necessary to make the school an inclusive place.

Keywords: Teaching-learning process. Educational portfolio. Special education.

Educational assessment. Inclusive assessment.

## **RESUMEN**

La evaluación es un tema de estudio lleno de complejidades, y cuando nos enfrentamos a dificultades en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de personas con discapacidad, necesidades especiales y/o necesidades educativas especiales, es importante conocer las leyes vigentes para asegurar una educación de calidad, y comprender las referencias teórico-metodológicas de una acción evaluativa accesible. Utilizando la investigación bibliográfica como metodología, el objetivo de este trabajo es comprender cómo el portafolio dentro del contexto escolar tiene el potencial de ser un aliado importante de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La justificación del estudio revela la necesidad de buscar una educación cada vez más justa, tanto en la perspectiva educativa como evaluativa. Utilizando autores del campo de la evaluación, y partiendo de la concepción de que los docentes necesitan comprender nuevos conceptos, tanto en evaluación como en educación, concluimos que una relación de colaboración con los estudiantes es necesaria para hacer de la escuela un lugar cada vez más inclusivo.

Palabras clave: Proceso de enseñanza-aprendizaje. Portafolio educativo.

Educación especial. Evaluación educativa. Evaluación inclusiva.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	12
<b>3 LEGISLAÇÃO</b> .....	16
3.1 LEI Nº 9.394/96.....	16
3.2 LEI Nº 13.146/2015.....	18
3.3 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº02/2001.....	21
<b>4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	26
4.1 AVALIAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.....	26
4.2 AVALIAÇÃO A PARTIR DE NOVOS SIGNIFICADOS.....	27
4.3 AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS.....	29
4.4 AVALIAÇÃO COMO INCLUSÃO NA ESCOLA.....	31
<b>5 PORTFÓLIO EDUCACIONAL</b> .....	32
5.1 O PORTFÓLIO NO CONTEXTO ESCOLAR .....	33
5.2 UMA PERSPECTIVA DO DIÁLOGO.....	38
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	48
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	51
<b>ANEXO 01 – DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	54

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação é um dos elementos que compõem a estrutura escolar. Todo mundo em algum momento da vida já teve experiência com a avaliação em suas várias perspectivas, instrumentos, procedimentos, de acordo com especificidades locais, regionais ou de sistema de ensino. Dito isso, o presente trabalho pretende realizar um estudo aprofundado para refletir sobre esse componente tão importante, como também buscar entender como se dá a avaliação de crianças com deficiência, necessidades especiais e/ou necessidades educacionais especiais.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001) são responsáveis por criar, delimitar e assegurar o direito à educação. Assim, toda criança e adolescente com deficiência, necessidades especiais e/ou necessidades educacionais especiais pode acessar a Educação Básica em qualquer nível de ensino, sendo amparado por essas tais legislações. Em conseqüente Estados, Municípios e Cidades dispõem de leis próprias, decretos ou parâmetros, com o intuito de promover a inclusão das referidas pessoas no sistema educacional público.

No que diz respeito à avaliação educacional cada Estado, Município, Cidade ou Instituição de Ensino possuem suas próprias formas, critérios e métodos a fim de avaliar o aprendizado de seus estudantes. Autores como Furtado (2007), Luckesi (2011), Depresbiteris (2007) e Romão (2007) refletiam, cada qual à sua maneira, sobre as dificuldades, as delimitações, os desafios e as inovações dentro do contexto escolar. Tais autores trazem questionamentos sobre a construção histórica da avaliação no Brasil, o papel na atualidade, problemas que podem ser encontrados nos métodos e instrumentos, nunca deixando de apontar sobre como ainda há muito debate necessário a ser feito dentro do assunto.

O livro “Portfólio, Avaliação e Trabalho pedagógico” de Villas Boas (2008) será utilizado como embasamento teórico para explicar o que é um portfólio. Além de explicitar os objetivos, as possibilidades educacionais, a própria construção e organização, discursa sobre como pode ser um instrumento avaliativo mais humanizado, sensível e acessível para todos os estudantes. Ainda que o livro seja focado na utilização do portfólio em cursos superiores de formação inicial de

professores, não se restringe a esta única modalidade de ensino. Instituições Educacionais podem criar grupos de estudos para investigar diferentes maneiras de se reinventar no quesito da avaliação, buscando cada vez mais preconizar a aprendizagem real e contínua à simples promoção ou reprovação anual.

Em concordância, as palavras de Hoffmann (2006) em “Avaliação Mediadora” retratam o papel do profissional de educação como sujeito fundamental na construção do processo de ensino-aprendizagem. O livro traz diversos questionamentos no sentido de como entender, observar e transformar as práticas avaliativas desconexas, tradicionais, insatisfatórias e insuficientes, em muito mais do que apenas provas, notas e boletins, muito mais do que a simples constatação e aprovação. Hoffmann (1998) publicou também “Avaliação: Mito e Desafio”, que é um complemento importante para se discutir concepções de avaliação e educação em uma nova perspectiva.

Toda essa bibliografia foi encontrada após a procura de um material mais completo referente à avaliação, a partir de buscas na internet, em sites como “Google Acadêmico” e na plataforma “SciELO”. Ao decorrer dos meses de desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, os três livros citados acima foram comprados, e alguns capítulos do livro “Avaliação na escola” (2007) foram usados para discutir o tema, visto que, quando estamos refletindo sobre crianças com deficiência, com necessidades especiais e/ou necessidades educacionais especiais, uma avaliação diferenciada é mais do que necessária. Compreender que a verdadeira aprendizagem só pode ser avaliada de forma contínua é um exemplo de como ainda temos um longo caminho a trilhar para um ensino inclusivo. Podemos refletir, igualmente, a respeito de propostas para flexibilização, reajustes e adaptações escolares a fim de garantir um desenvolvimento não apenas plausível, como também possível, levando em consideração potencialidades, limites e limitações de cada indivíduo.

Assim, a pesquisa especificamente utilizando o portfólio como uma forma abrangente, suficiente e acessível para as pessoas com deficiência, com necessidades especiais e/ou necessidades educacionais especiais é o objetivo principal deste Trabalho de Conclusão de Curso. Justifica-se pela vontade de encontrar um instrumento capaz de oferecer os subsídios necessários para essa avaliação cuidadosa do aprendiz. Da mesma forma, difundir nossa pesquisa com o intuito de oferecer possibilidades para professores, tutores, profissionais que estejam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e avaliação de pessoas com

deficiência, necessidades especiais e/ou necessidades educativas especiais também se integra como uma das finalidades a serem alcançados, bem como a propagação do conhecimento dos próprios livros, artigos e legislações vigentes relacionadas ao assunto.

Nossa metodologia de pesquisa é a pesquisa bibliográfica, definida principalmente por Severino (2007). Enquanto Teixeira (2015), Silva e Menezes (2005) explicitam componentes fundamentais da pesquisa acadêmica, as autoras Silva e Pereira (2012) refletem sobre os significados do Trabalho de Conclusão de Curso, mais conhecido como TCC, bem como sua importância acadêmica para os estudantes. Severino (2007) também possui algumas palavras para complementar sobre este modelo de trabalho científico. Já Gatti (2012) enuncia alguns desafios enfrentados na pesquisa no campo da educação. Todos estes autores possuem artigos publicados online, o que facilita encontrar as referências deste trabalho científico.

## 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

O que é uma pesquisa acadêmica? Para responder tal questionamento utilizamo-nos de Teixeira (2015) para fazer uma explicação inicial:

Pesquisa envolve produção de conhecimento e deve ser tratada com toda sua complexidade e potencialidade. Trata-se de um trabalho que requer muito estudo, planejamento e organização. (...) O caminho escolhido pelo pesquisador para obter respostas ao seu questionamento consiste na metodologia de pesquisa utilizada, que inclui métodos, técnicas e toda a atuação do pesquisador. A produção de uma pesquisa visa a contribuir para o avanço do conhecimento. Desta forma é essencial que seja realizada de forma consciente e responsável, para que, de fato, concretiza sua relevância científica e social. (TEIXEIRA, 2015, p. 16).

Toda pesquisa realizada em documentos escritos é denominada de pesquisa bibliográfica. Porém, primeiro, elabora-se um projeto de pesquisa com a escolha do tema, formulação de problema/ou questão norteadora, planejamento da investigação, levantamento de fontes bibliográficas, análise de resultados e elaboração de considerações finais. Então é feita a execução da pesquisa, ou seja, a leitura propriamente dita. Em seguida realiza-se a redação, ou construção textual, para atender aos objetivos inicialmente traçados.

Dito isso, para uma boa pesquisa Silva e Menezes (2005) explicitam que:

A elaboração de um projeto de pesquisa e o desenvolvimento da própria pesquisa, seja ela uma dissertação ou tese, necessitam, para que seus resultados sejam satisfatórios, estar baseados em planejamento cuidadoso, reflexões conceituais sólidas e alicerçados em conhecimentos já existentes. (SILVA E MENEZES, 2005, p. 9).

Assim, para as autoras Silva e Menezes (2005, p.10), "A pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível. Adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito".

Severino (2007) define a pesquisa bibliográfica como:

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Então, após toda a explicação sobre os significados da pesquisa acadêmica, pode-se ter uma noção básica do que representa um Trabalho de Conclusão de Curso. Ele é um componente curricular obrigatório em alguns cursos de Graduação,

Pós-Graduação, Especialização e tantos outros. É um trabalho de pesquisa que desenvolve senso crítico, capacidade de análise, envolvendo características como rigor teórico-metodológico, amadurecimento intelectual, reflexão constante.

É um constructo epistemológico<sup>1</sup>, consubstanciada na perspectiva de que, além de uma experiência solitária, configurada como dispositivo de avaliação e de validação da formação no final do curso, o TCC é uma produção de conhecimento e de experiências formativas em que o aluno se relaciona com diferentes pontos de vista e com estudos realizados anteriormente sobre seu tema de pesquisa. (SILVA E PEREIRA, 2011, p.2).

Geralmente é desenvolvido no último ano do curso. Um dos grandes benefícios é a relevância para a sociedade, visto que o currículo é uma construção social e histórica, e o conhecimento é dinâmico, permitindo assim que o momento da pesquisa seja uma etapa construtiva de busca, aprendizado, formação para a vida e para o trabalho.

O TCC se configura como um constructo epistemológico de grande relevância no currículo formação e este exerce incontornável influência sobre a elaboração e a vivência do aluno, em suas elaborações conceituais e metodológicas. Para tanto, o formando precisa ter adquirido ao longo da sua inerência acadêmica, saberes teóricos e da prática que possam contribuir para um trabalho final de qualidade e que se configure como uma iniciação na busca de outros saberes e de outras competências para a sua formação profissional. (SILVA E PEREIRA, 2011, p. 6).

Severino (2007) também relata sobre elementos fundamentais do referido trabalho científico:

O Trabalho de Conclusão de Curso é parte integrante da atividade curricular de muitos cursos de graduação, constituindo assim uma iniciativa acertada e de extrema relevância para o processo aprendizagem dos alunos. (...) Como vivência de produção de conhecimento, contribui significativamente para uma boa aprendizagem. (...) Articulado ao próprio conteúdo do curso, as disciplinas e o convívio com os professores, no ambiente acadêmico, o aluno terá oportunidades de formular o seu projeto e de desenvolvê-lo ao longo de alguns anos, cumprindo um cronograma articulado com o planejamento do próprio curso, de comum acordo com o orientador. Pode ser um trabalho teórico, documental ou de campo. Quaisquer que sejam as perspectivas da abordagem, a atividade visa articular e consolidar o processo formativo do aluno pela construção do conhecimento científico em sua área. (SEVERINO, 2007, p.202 - 203).

Gatti (2012) relata alguns desafios dentro da pesquisa na área educacional. Simplesmente usar a expressão anterior traz o pressuposto arraigado em um ponto

---

<sup>1</sup> Segundo dicionário online, a palavra *epistemologia* significa: Reflexão sobre a natureza, o conhecimento e suas relações entre o sujeito e o objeto; Teoria do conhecimento. Análise das premissas teóricas e práticas relacionadas com o conhecimento científico, de acordo com seu avanço histórico no desdobramento de uma sociedade.

de partida: os processos educacionais. É diferente das ciências da educação, que compõem vários campos de investigação, com conhecimentos oriundos e encaminhados de outras áreas, como filosofia, sociologia e psicologia. Revela-se uma diversidade, multiplicidade de abordagens, com especificidades associadas a diferentes campos, embora existam questionamentos de alguns cientistas sobre a condição da educação como campo de conhecimento. E como há um leque grande de estudos sobre/para a educação, torna-se difícil assumir um único eixo de identidade.

Pesquisadores são confrontados com indicadores de demanda e conhecimentos acumulados de investigações confiáveis, estes, componentes do campo de saberes em educação. A síntese feita a partir de análises é o que demonstra o avanço da pesquisa educacional. É pensando na consistência da construção de problemas e do exercício da crítica da liberdade que se delimitam os métodos mais adequados e validados.

Entre várias concepções possíveis como metodologia de pesquisa, a mais adequada à nossa pesquisa é o tipo de estudo que tem como objeto de estudo as ações educacionais em suas realidades sociais e escolares. Afinal, o conhecimento em educação nasce da prática e retorna à prática, sempre apoiado a uma determinada teoria. Então certos conhecimentos são mobilizados para compreender situações cotidianas e criar novos modos de ação. Por isso a necessidade de um aprofundamento teórico e metodológico específico, com pesquisadores que têm a possibilidade de olhar fatos, acompanhar acontecimentos entre os sujeitos da escola (estudantes, professores, diretores, funcionários, pais) dentro da comunidade em que convivem, dentro de um contexto exclusivo e significativo. (GATTI, 2012).

Em resumo os trabalhos no campo da educação surgem a partir de novas demandas problematizadoras, oportunizando uma gama de temas à investigação, criando uma nova busca e interpretação de dados em vista de uma diversidade com necessidade de diálogo entre grupos para enfrentar contradições e dilemas entre diferentes perspectivas.

Assim, pode-se concluir que a trajetória da nossa pesquisa deu-se pela busca constante de teóricos que trouxessem para a discussão o assunto da avaliação educacional, seus significados, desafios, impasses e conflitos, para encontrar um caminho possível para algumas considerações sobre a temática.

Na educação nem sempre existem soluções fáceis de serem encontradas e/ou aplicadas no dia a dia, pois a diversidade dos contextos escolares é infinita. Então o que podemos oferecer são possibilidades, novas perspectivas para um trabalho docente pautado na reflexão, e principalmente, para a construção de uma escola inclusiva.

### 3 LEGISLAÇÃO

Quando se trata do direito à educação é importante recorrer a determinadas legislações para encontrar o devido amparo relacionado com as garantias governamentais de acesso ao sistema educacional. Para pessoas com deficiência, com necessidades especiais/educativas especiais, e/ou com transtornos globais de desenvolvimento, é essencial conhecer a ampla legislação que assegure direitos básicos como moradia, saúde, lazer e trabalho, bem como entender como a Lei enquadra suas especificidades. Exatamente por tal, acreditamos ser importante conduzir nossa análise a partir de alguns referenciais legislativos, a seguir explicitados com mais detalhamento.

#### 3.1 LEI Nº 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, na última versão aprovada no ano de 1996, possui um capítulo exclusivo dedicado à “Educação Especial”. É uma das normativas mais utilizadas por conta de sua abrangência, por direcionar e por assegurar o necessário para uma educação igualitária. O referido capítulo, chamado "Capítulo V" da LDB, em sua íntegra, estabelece:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput**<sup>2</sup> deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

---

<sup>2</sup> Segundo dicionário online a palavra **caput** significa: enunciado, título ou termo, de um artigo legal, de um regulamento, geralmente contém sua ideia central.

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. \_O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Na Referida Lei, é definido quem são os alunos com deficiência, englobando as deficiências, os transtornos globais de aprendizagem e altas habilidades/ superdotação.

É previsto que escolas regulares tenham serviço de apoio especializado para atender tais alunos, pois é um direito previsto, e como tal, precisa ser atendido ainda que muitas escolas não tenham as condições necessárias para todas as reformas e adequações.

Outro ponto importante a ser mencionado é que a oferta da Educação Especial tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida, então essa oferta ocorre

desde o seu primeiro contato com a educação, se estendendo em todo seu período de ensino regular e público, sendo assegurado o direito do educando ter o acompanhamento especializado seja via tutor individual ou do próprio docente de classe. Sendo assim é de responsabilidade do poder público providenciar as devidas condições para uma oferta de ensino que contemple e efetive os direitos proferidos e garantidos sob a Lei.

Igualmente, o sistema de ensino deverá oferecer um material adequado à especificidade do aluno, o currículo para esse público precisa ser diferente para atender às necessidades desses alunos, sendo importante a escola disponibilizar esse material para o professor, pois assim o professor terá como auxiliar melhor esses alunos, um exemplo que podemos colocar é um aluno com problema de visão que não consegue visualizar muito bem o alfabeto com letras menores, então a escola deve disponibilizar letras maiores a esse aluno e assim irá desenvolver sua aprendizagem.

### 3.2 LEI Nº 13.146/2015

Enquanto isso a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, intitulada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (igualmente conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência), também possui um capítulo próprio, o capítulo IV, intitulado “Do Direito à Educação”, que consagra:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu

pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva<sup>3</sup>;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

---

<sup>3</sup> Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT): "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social".

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras. (Vigência)

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Vigência)

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

A legislação é de extrema importância, pois é um tema que deve ser abordado com todos da sociedade sendo necessário entender que a pessoa com deficiência também têm seus direitos, como a garantia da educação, e que tais crianças e jovens devem estar dentro da escola assim como todos os outros, sendo dever do estado e da família, da escola e sociedade garantir uma educação de qualidade, longe de

qualquer discriminação, tornando seu aprendizado inclusivo, para que se sinta parte da escola, da sala de aula e da sociedade.

Contudo, ainda nos deparamos com profissionais despreparados, sem conhecimento sobre o que fazer com o aluno dentro da sala de aula, qual o melhor método de ensinar, qual atividade passar, no caso quando esse profissional for criar uma atividade ele deve pensar nesses alunos com especificidades e então desenvolver uma atividade que respeite suas dificuldades e que atenda suas necessidades, esse profissional pode fazer a mesma atividade com algumas mudanças para que esse aluno desenvolva uma atividade adequada. É importante a escola no seu todo ter conhecimento sobre a Lei que está sendo citada acima para tornar a educação desses alunos com qualidade que leve em conta suas necessidades.

Outro ponto a ser destacado neste documento é a família ter esse conhecimento, por que tem o direito de participar e acompanhar esse aluno dentro da escolas, nos seus diversos espaços e assegurar uma educação justa para aquele aluno, observando e cobrando o que é de direito. Um exemplo são os alunos surdos que necessitam do acompanhando de um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois o aluno que necessita tem o direito de ter esse profissional do seu lado na sala de aula o auxiliando durante o ano letivo.

### 3.3 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº02/2001

Outra normativa a ser conhecida é a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento na íntegra está no ANEXO 1 enquanto recortamos os artigos referentes ao sistema educacional e suas responsabilidades na formação no contexto educacional:

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

(...)

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

(...)

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

(...)

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o

encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Pode-se considerar que todo o conteúdo da legislação é de grande importância para a inclusão e crescimento daqueles que têm necessidade especiais de aprendizagem, independentemente de quais déficits ou necessidades possuam. Contudo, vemos que esse documento abarca desde a entrada da criança na escola até ao seu desenvolvimento como um todo, o processo de aprendizagem, a adaptação, os métodos de ensino e os ambientes.

O acompanhamento realizado pela instituição de ensino frente às indicações acima tratadas é de extrema importância por entender-se que a escola deve estar preparada para receber os alunos e fornecer a educação especializada. Além disso é imprescindível que os professores e o núcleo interdisciplinar da escola estejam

preparados e orientados a receber esse público, tendo a formação e o preparo necessário para lidar com situações presentes e posteriores que venham a ocorrer com esses alunos para que assim todos estejam em consonância e prontos a realizar um ótimo trabalho com os alunos com necessidades especiais.

De modo infeliz, é visível a falta recursos que diversas escolas possuem para assegurar todas os artigos e parágrafos que prevê a Resolução CNE/CEB nº02/2001, o ambiente nem sempre é adequado, o atendimento psicológico muitas vezes é escasso, conseqüentemente os alunos acabam prejudicados e não obtendo o desenvolvimento potencializado, uma das característica da inclusão dentro do âmbito escolar e social.

Como foi possível compreender após a reflexão acerca das legislações anteriormente citadas, o direito à educação é assegurado em qualquer nível de ensino. Em conseguinte, há normativas Estaduais, Municipais e Regionais mais específicas em determinados sentidos, igualmente sendo encontradas para consulta com facilidade, a maioria em formato online. Pedagogos, professores, estudantes e familiares nem sempre estão à par dos conhecimentos legais, por isso um estudo profundo se faz importante a fim de assegurar o acesso, avaliação e aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, necessidades especiais e/ou necessidades educativas especiais.

## 4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação educacional pode ser entendida por diversos olhares. Cada Estado, Município, Cidade ou Instituição de Ensino possui normativas, critérios, métodos e objetivos próprios para realizar a avaliação do aprendizado dos estudantes. Não é possível encontrar uma única explicação que englobe todo o processo, que é mais do que complexo. De tal maneira, levantar questionamentos e posicionamentos de outros autores é um começo para pensar e repensar os desdobramentos deste assunto.

### 4.1 AVALIAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Furtado (2007) em "Avaliação e Mudança: Necessidades e Resistências" relembra as raízes que fundaram a avaliação. O conhecido *Ratio Studiorum* documento de 1599 recomendava aos professores da época impedir que os alunos consultassem seus colegas durante a aplicação de provas, bem como não prolongasse o tempo para realizar os exames. Há a *Didática Magna de Comenius* em 1632 aconselhando os profissionais a avisar aos estudantes que todo o conteúdo de uma determinada aula acabaria por "cair na prova", pois assim mesmo as crianças iriam prestar atenção e teriam empenho em estudar para conseguir boas notas. É inegável como ainda há fortes semelhanças com a avaliação na atualidade, perante a comparação com ambos os documentos considerados históricos.

Uma avaliação que só constata através do sistema de exames é fruto de uma sociedade onde operações como constatar, classificar e excluir são fundamentais para garantir sua própria permanência. A classificação nada mais é do que a separação entre o sucesso e fracasso, considerando uma avaliação não apenas excludente, como sem compromisso com o futuro do estudante. Para quebrar tais estigmas deve-se pensar sobre a avaliação sendo um processo existente para alcançar determinados objetivos. Quando se investiga e se percebe falhas na aprendizagem a ação pedagógica é imediata, ocorrendo quando necessária, segundo o autor.

Outro ponto levantado por Furtado (2007) é em relação ao registro dos resultados, sejam em notas, relatórios, conceitos. Avaliar e registrar são coisas diferentes, independentes. Entretanto, a organização escolar exige o registro dos resultados. Assim, cria-se a ideia de nota como sendo inflexível, inquestionável, e uma

grande parte do histórico escolar do aluno. Quase um fardo que é carregado durante um longo período.

A real avaliação (...) não se preocupa em classificar sucessos e fracassos, mas em diagnosticar para agir, no sentido de que se obtenha somente sucesso. Deste modo, a real avaliação é inclusiva. Ela inclui os que ainda não sabem, sob o compromisso de que venham a saber. (FURTADO, 2007, p. 81).

A própria LDB aponta a necessidade de uma avaliação qualitativa na qual o ato de avaliar, aprender e incluir, estão interligados. Mudar a prática avaliativa está correlacionada com um modelo social mais justo e inclusivo em uma sociedade solidária, pacífica, sem preconceito ou discriminação.

#### 4.2 AVALIAÇÃO A PARTIR DE NOVOS SIGNIFICADOS

Luckesi (2011) em "A Aprendizagem da Avaliação" levanta o questionamento sobre como apenas a partir de 1930 houve a necessidade de que os educadores começassem a aprender como avaliar seus alunos. No Brasil práticas inovadoras começaram a ser implementadas entre as décadas de 1960 e 1970, pois o sistema educacional, muito focado em exames, demonstrava graves falhas em verdadeiramente acompanhar os educandos.

Examinar nada mais é do que classificar os estudantes. Já avaliar se caracteriza por seu caráter diagnóstico e inclusivo. A escola investe para que haja aprendizado de uma maneira efetiva, e em consequente, a aprovação.

Na atualidade é comum encontrar professores repetindo formas avaliativas que conhecem de suas próprias experiências de vida em sala de aula. O grande desafio se traduz em aprender conceitos teóricos sobre avaliação e praticá-los no dia a dia, seja através de pesquisas, experimentos, investigações, buscas de novas possibilidades. Exige tempo e atenção, reflexão contínua e mudança de condutas para construir hábitos em uma prática diária de autonomia e autenticidade na ação docente. As transformações decorrem de reflexões críticas da ação pedagógica, sempre com o intuito de compreender as necessidades dos educandos.

É inegável que a vida escolar, por muito tempo, esteve entrelaçada ao método do exame. A mudança só ocorrerá com a aprendizagem de um novo modo de ser, agir, pensar, estudar, tentar e falhar. Eventualmente cada um encontrará práticas docentes satisfatórias, e muito aquém do que vivenciou durante sua trajetória escolar.

O autor explicita ainda questões relacionadas ao cenário da prática da avaliação, geralmente autoritária e dominante na garantia de assegurar um modelo social liberal conservador e reprodutor da sociedade. No contexto da avaliação educacional esse modelo disseminou em três vertentes pedagógicas: a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada/escolanovista e a pedagogia tecnicista. Na pedagogia tradicional o professor é o detentor do conhecimento, os conteúdos são transmitidos de forma verticalizada, ou seja, o professor repassa determinado conteúdo e o aluno recebe a informação sem questionamento. Na pedagogia renovada/escolanovista a educação é realizada por meio do respeito às diferenças individuais e no seu processo de conhecimento. A pedagogia tecnicista é voltada ao processo de produção, repassando os conteúdos de forma técnica para a reprodução do trabalho. As três pedagogias têm a intenção maior de garantir a formação por igual, sendo que todas as pessoas têm o mesmo direito. Sendo assim, surgiu a pedagogia libertadora inspirada por autores como Freire (1975), que considera que a transformação social se dá por meio da emancipação da população, visto que a educação se dá além dos muros da escola.

Também há a pedagogia dos conteúdos socioculturais, que considera que os educandos devem aprender por meio de conteúdos transmitidos e assimilados, para serem transformadores da prática social.

De acordo com Freire (1975) existem duas vertentes pedagógicas: uma voltada para aos educandos, ou seja, reprodutores de saberes, e outra para o processo de humanização, para compreender o ser humano na sua singularidade. Uma se ajusta ao processo escolar e a outra transforma a sociedade.

A prática da avaliação acontece muitas vezes de forma classificatória e não diagnóstica. Ela classifica, por exemplo, em regular, bom e ótimo; Porém não diagnostica o que precisa ser melhorado, quais práticas deveriam ser revistas, o que deve ser feito para melhorar o processo de aprendizagem do aluno, do seu crescimento. Nesse sentido pode-se perceber questões de média para o aluno ser aprovado e ir para o ano subsequente ou ser reprovado. Nessa perspectiva o professor enquadra seus alunos nas caixas classificatórias, partindo muitas vezes da sua subjetividade. Assim, as avaliações são em forma de “pegadinhas”, de elaborar questões voltadas aos “indisciplinados”. A avaliação fica descaracterizada de sua real função, que é averiguar o que o aluno sabe e o que não sabe ainda para conduzir a construção do conhecimento. O aluno pode não acertar uma determinada questão

pelo enunciado não estar bem estruturado, explicado, objetivo, gerando ambiguidade. Com uma postura de professor autoritário, jamais admitirá um erro quando provém de sua própria atuação docente.

Na visão humanitária do professor, este percebe que seu papel é dialético, democrático, em constante preocupação com o crescimento do aluno e em sua transformação social. O professor precisa fazer a conversão da sua prática se conscientizando do que é necessário rever e agir para que isso aconteça em sua prática diária.

No processo de avaliação a prática diagnóstica é de extrema importância para que o professor possa ver o que precisa melhorar, perceber as limitações e potencialidades dos seus alunos, para trabalhar e desenvolver prática pedagógica de forma significativa.

Essas práticas avaliativas são validadas quando os instrumentos avaliativos possuem a intenção de relacionar os conteúdos com o contexto em que o aluno está inserido, conteúdos dados na avaliação realmente foram ministrados e aprendidos pelos alunos, clareza nas informações e exercícios que proporcionem articulação com a realidade.

Ao dar o feedback aos alunos, o professor precisa mostrar que quer ajudar e não expor o que o aluno errou e sim enfatizar aquilo que fez de certo, com incentivo, e pontuar com clareza o que para que o aluno perceba o que precisa ser melhorado. Tanto o educando quanto o docente serão beneficiados com uma prática de diálogo e compreensão, essa relação horizontal, sendo que o aluno precisa ter confiança em seu professor para tirar suas dúvidas, assim o professor consegue rever a maneira que está levando suas aulas, e pensar em maneiras de deixar suas aulas de uma forma mais clara e objetiva, pensando também no que pode melhorar e onde está sendo falho, por isso é necessário que exista uma boa comunicação, sendo o melhor para ambos.

#### 4.3 AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Depresbiteris (2007) em "Instrumentos de Avaliação: Reflexões sobre seu significado" discute como a avaliação é um integrante fundamental durante todo o processo de ensino-aprendizagem, não um momento final, geralmente no término de todo o ocorrido. É uma interligação entre o que se pretende alcançar (mais conhecido

como os objetivos) e as estratégias que viabilizem (nada mais que a metodologia) alcançar tais objetivos.

A avaliação fomenta ações no processo educativo para com seus resultados, a fim de construir e transformar nossa realidade, nossa sociedade, em justa, democrática, respeitosa diante de diferenças e adversidades. A autora se apropria do termo instrumentos como técnicas de avaliação.

Provas, portfólios, mapas conceituais, análise de casos, entre outros, todos são instrumentos que podem, caso sejam bem pensados e elaborados, fornecer aos educadores em geral e, em particular, aos professores, informações valiosas sobre o processo de ensino e de aprendizagem. (DEPRESBITERIS, 2007, p. 96).

Assim, o professor deve pensar para além dos instrumentos, pois é necessário existir uma intenção educacional na coleta de informações. Afinal, se não há análise dos resultados, das habilidades dos estudantes, sejam em quaisquer circunstâncias, será incrivelmente complicado entender sua ação docente e como esta se vincula à aprendizagem dos educandos. De tal forma, a avaliação além de somativa precisa ser diagnóstica, formativa, e mediadora.

Os diferentes instrumentos citados pela autora precisam ser utilizados durante todo o processo da aprendizagem, só assim o estudante não se sentirá surpreso, acuado, oprimido ou temeroso da sua avaliação. A diversidade permite ao educando obter maiores e variadas quantidades de informações, enquanto o estudante amplia os horizontes com tantas oportunidades de expressão, diferentes modalidades, desenvolvendo habilidades distintas, atuando como sujeito participativo.

A elaboração de instrumentos, definição de critérios, evidências e/ou indicadores servirão como base de referências a fim de garantir que seja possível entender e interpretar todos os dados, seus resultados e o processo de ensino-aprendizagem. Então o professor fará um uso consciente de uma avaliação mediadora. Ao realizar uma coleta de informações por meio de diferentes instrumentos a escola, a comunidade, seus discentes e docentes podem aprender a refletir em conjunto sobre os próprios dados recebidos, planejar o futuro, e entender como todos têm a possibilidade de alcançar os objetivos propostos.

#### 4.4 AVALIAÇÃO COMO INCLUSÃO NA ESCOLA

Romão (2007) oferece algumas reflexões sobre como crises do sistema educacional por causa da cobrança da sociedade em relação ao desempenho da educação formal, bem como as reformas educacionais por uma qualidade dos resultados da educação, foram responsáveis pela criação de legislações, pareceres e diretrizes que oferecem um grande amparo aos sistemas de ensino no sentido de avaliar o desempenho dos estudantes.

Entretanto, a avaliação, por muito tempo, e até mesmo hoje, ainda está profundamente ligada aos processos de exclusão e inclusão dentro do ambiente escolar. Primeiramente:

(...) Sempre fazemos julgamentos de qualidade sobre as pessoas, sobre as coisas e sobre os fenômenos, para tomar decisões a respeito de nosso posicionamento em relação a eles. Se aplicado este conceito no caso da educação, a avaliação nada mais seria do que a verificação dos desempenhos para a orientação de processos de tomada de decisão em relação ao que fazer, para melhorá-los ainda mais. (ROMÃO, 2007, p. 59).

Ou seja, a partir desta perspectiva a avaliação trata-se como uma forma de diagnóstico de dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem para decidir como e quando ajudar a fim de superar tais dificuldades, continuar com os estudos, com o intuito de todos os educandos estarem incluídos dentro do mesmo desempenho esperado.

Na contramão há a concepção de avaliação como classificação, separação entre competentes e incompetentes, dividir aqueles que não possuem um desempenho adequado, ou não apresentam condições satisfatórias no momento da verificação.

Quando professores da escola básica se reúnem para refletir sobre a avaliação da aprendizagem, na maioria das vezes não conseguem avaliar o quanto essas discussões são importantes e que repercussões elas têm para muito além das paredes das salas de aulas e dos muros da escola. Afinal, é por meio das prosaicas provas, trabalhos e verificações da aprendizagem da escola básica que se vai forjando, progressivamente, uma cultura da avaliação diagnóstica (inclusiva) ou a da classificatória (excludente). (ROMÃO, 2007, p. 60).

Por isso é tão necessário publicações, pesquisas, discussões e problematizações para a sociedade decidir que projeto, ou que projetos de avaliação é o mais adequado, qual deve fazer parte da experiência escolar. Uma avaliação onde pessoas com dificuldades são culposamente excluídas ou incluídas principalmente por suas necessidades, independentemente de quais sejam.

## 5 PORTFÓLIO EDUCACIONAL

Após a exposição sobre o que, por muito tempo, se configurou como avaliação escolar, os desafios enfrentados na atualidade e novas possibilidades, eis que surge um dos questionamentos norteadores da presente pesquisa: qual é a melhor forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem de crianças, especificamente crianças com deficiência, com necessidades especiais e/ou necessidades educativas especiais? Existe verdadeiramente um único instrumento capaz de englobar todas as necessidades avaliativas e oferecer informações suficientes para professores conduzirem o trabalho pedagógico?

Em “Avaliação por Meio do Portfólio” Villas Boas (2007) discursa sobre a necessidade de um trabalho pedagógico atualizado e inovador para diminuir o problema que muitos alunos enfrentam, o comum “estudar para tirar nota”, sendo que além de nada aprenderem, dificilmente obtêm resultados considerados satisfatórios em provas e exames.

(...) A educação básica brasileira necessita de revisão. Um dos componentes do trabalho pedagógico escolar que necessita de redimensionamento é a avaliação. Ela tem importância fundamental nesse trabalho: fornece informações para o seu início, para sua continuidade e sempre acontece em seu término. Portanto, [a avaliação] está sempre presente. (VILLAS BOAS, 2007, p. 24).

Ou seja, a avaliação para a verdadeira aprendizagem exerce um compromisso com seriedade, pois ao invés de noções como aprovação/reprovação se avalia para que todos os alunos aprendam, todos estejam incluídos no contexto educacional. Assim, possibilita-se a aquisição de instrumentos que permitam o acesso aos saberes como a linguagem escrita, linguagem matemática, linguagem poética, entre outros.

Em uma explicação mais breve o portfólio se encontra na categoria de avaliação formativa por promover o desenvolvimento do educando. Esse instrumento inclui a trajetória, o progresso, o desempenho, sendo uma criação única e exclusiva em que é possível considerar diferenças, valorizar conquistas, motivar a busca por diferentes formas de aprender, mostrando as capacidades e potencialidades de cada um.

Em educação, o portfólio apresenta várias possibilidades, uma delas é a sua construção pelo aluno. Neste caso, é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado pelo próprio aluno para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso. É um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar

da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar o seu progresso. (VILLAS BOAS, 2007, p. 26).

Depresbiteris (2001) em “Avaliação Educacional em três atos” discorre brevemente sobre um instrumento avaliativo que contém resumos de textos, projetos, relatórios, anotações, relatos de experiência, auto avaliações e diversos componentes, todos incluídos e construídos pelos estudantes.

O portfólio é um instrumento que reúne todos os trabalhos realizados pelos educandos durante um curso ou o estudo de uma determinada disciplina. Inclui, igualmente, ensaios auto reflexivos, que permitem ao educando discutir como a experiência no curso ou no estudo da disciplina mudou sua vida. A finalidade desse instrumento é auxiliar o aluno a desenvolver a capacidade de avaliar seu próprio trabalho, refletindo sobre ele, melhorando-o. Ao professor, o portfólio oferece a oportunidade de traçar referenciais da classe como um todo, a partir das análises individuais, com foco na evolução dos educandos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. (DEPRESBITERIS, 2001, p. 60 – 61).

## 5.1 PORTFÓLIO NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Villas Boas (2008) em seu livro “Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico” o portfólio é uma forma de avaliação responsável por oferecer diversas vantagens em sua aplicação no campo educacional.

Inicialmente a autora explica sobre como a avaliação escolar é intencional e sistemática gerando consequências que podem ser negativas ou positivas, dependendo de como é realizada durante o período letivo, além de ser capaz de perdurar por toda a experiência escolar como um aspecto marcante na memória de muitas pessoas. Pode ser dividida de duas formas: formal e informal. A primeira diz respeito a provas, atividades, relatórios, pesquisas, questionários, geralmente com atribuição de nota ou conceitos, realizadas em um determinado momento pelo professor para o estudante. Enquanto isso a segunda se configura nas interações entre sujeitos da escola, servindo para encorajar as crianças, conhecer seus interesses, suas necessidades, e por não ser planejada acontece em ambiente natural ou neutro. As duas podem ser usadas para complementar a outra, e assim, abranger a situação dos estudantes por diferentes perspectivas.

Avaliar influencia diretamente na auto estima e na auto imagem. Seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental muitos estão em fase de construí-las, por isso é necessário cautela para avaliar a aprendizagem, não o aluno em si, com suas características pessoais distintas. Não deve-se expor ninguém a situações constrangedoras, e as fragilidades de cada um não devem ser relatadas

publicamente, para não desestimular o frágil processo de ensino-aprendizagem ou constranger o aluno diante de suas dificuldades, ainda que seja necessário conversar com o intuito de superar tais dificuldades, fazendo isso com muita ética.

Em um contexto geral avaliação significa descobrir o que outra pessoa sabe e o que não sabe *ainda* para criar meios de se aprender o necessário para a continuidade dos estudos, promovendo a aprendizagem com parceria, respeito mútuo e seriedade.

Quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa, ou quando lhe pede ajuda, a interação que ocorre neste momento é uma prática avaliativa, isto é, o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu. (VILLAS BOAS, 2008, p. 23).

Alguns pesquisadores (Cardinet, 1986; Royce Sadler, 1989; Harlen e James, 1997; Stiggins, 1999; Gipps, McCallum e Hargreaves, 2000 *et al*/ Villas Boas, 2008) têm usado o termo "formativo" para designar essa aprendizagem que considera o progresso individual, o aluno como capaz de participar na definição de critérios e suas aplicações, bem como passível de cometer erros, já que estes oferecem informações cruciais. O mais importante é a aprendizagem, desvinculando a ideia meramente de nota, aprovação e reprovação.

(...) A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas - a avaliação sempre ajudando a aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2008, p. 29).

A avaliação *formativa* reúne todas as informações disponíveis do aluno para assegurar sua aprendizagem, cabendo ao professor identificar, registrar, e usar tais informações para o benefício de todos. Ou seja, deve estar atento a todos os detalhes possíveis para organizar seu planejamento pedagógico e ministrar suas aulas.

Assim o portfólio é uma coleção de produções dos alunos com o intuito de apresentar evidências da aprendizagem, bem como acompanhar o progresso ocorrido. Oferece a oportunidade de registrar continuamente experiências, documentar e mostrar coisas importantes, bem como as competências e sucessos. Ajuda o estudante a conhecer suas potencialidades, aspectos a serem melhorados, valorizando a história de vida, além de ser uma atividade agradável, com múltiplos recursos, autenticidade, dinamismo. Promove habilidades de reflexão, autonomia, análise crítica, planejamento, seleção, pensamento crítico, articular e solucionar

problemas, conduzir pesquisas, desenvolver projetos, tudo isso em um ambiente de aprendizado para a autonomia.

O portfólio permite ao aluno acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho, de vir a conhecer suas potencialidades e os aspectos que precisam ser melhorados. O esforço despendido pelo aluno é valorizado e reconhecido. Notas, conceitos e menções, se existirem, passam a ocupar lugar secundário e, com o tempo, podem até ser abolidos. (VILLAS BOAS, 2008, p. 41).

E como o portfólio começa? Primeiro é feita uma coleta de amostras iniciais que representam o ponto de partida, sendo as únicas atividades que não propriamente planejadas anteriormente. É como se possuíssem um sentido diagnóstico com o intuito de viabilizar um panorama geral para o planejamento da continuidade dos estudos. Compreende-se onde os alunos estão a fim de organizar para onde há possibilidade de continuar, sempre em conjunto com os próprios. Assim torna-se contínuo durante todo o tempo vivenciado em conjunto na sala de aula.

Usar o portfólio cria um vínculo estreito entre a avaliação e trabalho pedagógico, com alunos participativos na tomada de decisões e na formulação de ideias, pois o que se desenvolve nas relações sociais entre os sujeitos da escola é importante para a formação de cidadania.

O professor utiliza várias possibilidades de aprendizado de maneira crítica, consciente e comprometida com o contexto de atuação. Avaliar com ética significa respeitar completamente os educandos e suas produções com solidariedade. Desta forma professores e pedagogos/equipe pedagógica/ equipe multidisciplinar precisam ter um profundo conhecimento do que pretendem realizar, do que pretendem alcançar, bem como um profundo estudo sobre o referencial teórico e metodológico para embasar tais práticas avaliativas tanto pela segurança (da aplicação e da aprendizagem) como para assegurar sua validade e veracidade. Em suma, toda a equipe precisa compartilhar uma fundamentação teórica suficiente para o trabalho docente funcionar adequadamente. Não é algo que deve ser feito isoladamente, pois pode acabar sobrecarregando desnecessariamente o profissional que escolhe se envolver sozinho, tornando desgastante o que deveria nada mais do que servir como auxiliador e facilitador aos educadores.

No portfólio, seus autores escrevem muito, elaboram reflexões, formulam ideias e se expõem muito mais do que em outros procedimentos de avaliação. Isso é um indicador de que o professor deve ler essa produção com muito respeito, o que não retira o rigor e a seriedade da avaliação, pelo contrário, ela se torna mais responsável. (VILLAS BOAS, 2008, p. 92).

A construção se dá por meio da reflexão com a decisão do que incluir e do que não incluir, analisar, refazer, compartilhar. Também mostra o desenvolvimento e não penaliza a aprendizagem incompleta, visto que é uma das razões principais da avaliação, entender os conhecimentos adquiridos e os saberes ainda não desenvolvidos. Envolve habilidades como a criatividade, podendo ser organizado em várias linguagens, seja escrita, artística, gravação, vídeo ou meio digital-online, deve-se sempre seguir de acordo com as especificidades de cada educando.

Já em relação a duração pode-se estender por meses, semestres, disciplinas, temas ou projetos. Isso é discutido no núcleo do corpo docente juntamente com os estudantes e eventualmente com os familiares para que todos participem das decisões referentes ao andamento das atividades.

Uma das várias características fundamentais é a construção pelo educando, tornando-se um procedimento de total responsabilidade deles. A leitura e interpretação do portfólio é feita para focalizar conquistas, necessidades e dificuldades com o intuito de ajudar na continuidade. Outro componente importante se desdobra como auto avaliação, este, nada mais é do que os próprios alunos analisar as características de cada produção, identificar potencialidades, registrar críticas, aprender novos ou crescer conceitos e critérios, estes que sempre devem estar expostos para consulta durante a construção das atividades e seleção do que será incluído, bem como registro de percepções e sentimentos. O envolvimento do aluno no registro resulta no acompanhamento do próprio desempenho por uma auto avaliação contínua. É uma forma de construir a autoconfiança, partilhar informações do progresso, ter uma motivação em relação às próprias atividades e assumir a responsabilidade pelo sucesso.

O professor continua a ser importante e o seu papel é de mediador e coordenador do trabalho pedagógico, mas o aluno passa de um mero receptor de informações e saberes para participante ativo e responsável por seu próprio caminho. Isso requer habilidade crítica para conhecer os critérios, participar de sua formulação e analisar o desempenho não apenas no final, mas durante todo o processo.

Se a avaliação existe para apoiar a aprendizagem e esta é conquistada pelo próprio aluno, nada mais natural que ele, juntamente com o professor, avalie seu progresso e participe da tomada de decisão quanto aos novos rumos das atividades. Além disso, admitindo-se que o trabalho pedagógico é desenvolvido por ambos, torna-se necessário que se avaliem, também, a atuação do professor e o desenvolvimento desse trabalho. (VILLAS BOAS, 2008, p. 91).

O momento de apresentação aos pais e familiares proporciona autoconfiança e orgulho do desempenho, pois comunica o próprio progresso durante a reunião/encontro. Há sensação de pertencimento, visto que tais produções mostram o avanço e desenvolvimento individual. Entretanto é preciso ter muita cautela porque muitos pais estão acostumados a um sistema avaliativo basicamente tradicional, com notas, provas, exames e boletins; Podem ficar apreensivos e não entender os benefícios de outros instrumentos e metodologias avaliativas. Para evitar diversos problemas todos devem estar bem informados, à parte das intenções e de como funciona este tipo de acompanhamento da aprendizagem. Afinal, é preciso ter em mente que o portfólio não substitui outros métodos - inclusive provas, testes ou exames -, sendo que cada um possui um propósito específico e por tal deve-se ser respeitado.

De modo amplo, segundo Villas Boas (2008, p. 56), são seis princípios, ou seja, seis principais componentes que devem estar presentes em cada portfólio:

- Construção;
- Reflexão;
- Criatividade;
- Parceria;
- Auto avaliação;
- Autonomia;

O conjunto desses componentes são capazes de promover a verdadeira aprendizagem, cada vez mais significativa, juntamente com uma avaliação satisfatória para todos os envolvidos. Se estudantes com deficiência, necessidades especiais e/ou necessidades educativas especiais puderem ter a oportunidade de utilizar o portfólio como instrumento avaliativo seriam ricamente beneficiados. Seus professores poderiam efetivamente compreender quais são os caminhos que cada estudante realiza para aprender, como ajudá-lo a superar obstáculos, incentivar a autonomia didática, além de explicitar todo o percurso de desenvolvimento demonstrando apenas o sucesso e desenvolvimento. Este deve ser um dos objetivos finais a serem alcançados, em um sentido amplo e humanizado, de alguém pertencente a uma sociedade justa e solidária, capaz de oferecer subsídios para a continuidade de seus estudos.

## 5.2 UMA PERSPECTIVA DO DIÁLOGO

Após a análise anterior sobre o portfólio educacional de acordo com Villas Boas (2008), iremos continuar com as contribuições de Hoffmann (2006) em seu livro “Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade”.

A avaliação tradicional por muito tempo se configurou como uma das formas de averiguar e assegurar a qualidade de ensino. A ação avaliativa era classificatória utilizando-se de exames e testes em todos os níveis como um dos componentes do ensino mais marcantes. Porém, um sistema educacional exigente, disciplinador, rígido e inflexível, mesmo antigamente, não conseguia dar conta dos alunos que recebia, como pode ser observado em índices de rendimento, sem falar nos problemas de acesso e permanência, turmas de séries iniciais numerosas que diminuíram com o passar do tempo, ou sobre como a grande parcela da população não tinha as condições necessárias para acessar e continuar os estudos. Dessa forma poucos chegavam aos níveis avançados, concluindo os estudos e obtendo os diplomas de escolaridade. Mesmo hoje em dia é possível encontrar índices de reprovação, evasão e abandono que geram preocupação para a sociedade brasileira<sup>4</sup>.

Este modelo de escola perdurou por muitos anos e ainda hoje, na atualidade, deixa marcas e resquícios nas gerações que estão iniciando o processo de escolarização no século XIX.

Para alguns professores a avaliação é sinônimo de obrigação, enunciando dados que comprovem (ou não comprovem) a aprovação dos estudantes, novamente com uma concepção de regulação e até mesmo de autoridade em relação às crianças e adolescentes.

As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre os alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas." (HOFFMANN, 2006, p. 22).

---

<sup>4</sup> Villas Boas (2007) por exemplo em um estudo sobre o assunto oferece dados alarmantes: “*Dos 5,7 milhões de alunos da 1ª série da educação fundamental somente 2,4 milhões chegam à última série da educação média e, mesmo assim, com desempenho muito fraco*”. Essas informações são de acordo com Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), do Instituto Paulo Montenegro. O estudo foi realizado em 2004, e os dados podem consultar no site do Instituto. Para saber mais sobre o assunto é possível consultar sites como o do próprio INAF, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por possuírem indicadores educacionais relacionados a matrículas, permanência, rendimento, reprovação, evasão e assim por diante, permitindo uma análise dos dados coletados pelo governo federal.

Tanto antes como agora os citados instrumentos avaliativos trazem diversas lacunas no sentido de não apontarem as dificuldades, nem sugerirem encaminhamentos aos alunos, apenas selecionando-os e discriminando-os uns dos outros.

O sucesso escolar nem sempre, necessariamente, representa o desenvolvimento máximo possível, sendo entendido erroneamente como obediência, memorização, notas altas, enquanto o verdadeiro desenvolvimento se desdobra em aprendizagem, compreensão, reflexão, questionamento e participação ativa dos educandos, entre outros componentes.

A avaliação mediadora, conceito introduzido por Hoffmann (2006), é uma ação educativa voltada para a autonomia intelectual e moral. Observar o aluno, conhecê-lo, fazer questionamentos, entender suas realidades e necessidades são componentes desta prática que não apenas reconhece a singularidade de cada estudante como também possui como finalidade criar uma escola que acolha e atenda a todos em suas diferenças e diversidades.

Uma postura tradicional do ensino nada mais é do que muitos de nós um dia já imaginamos: um professor que ensina e um aluno que escuta/aprende. Entretanto essa visão está repleta de falhas já que o fracasso da aprendizagem é jogado entre os dois sujeitos citados, dificilmente tenta-se entender o dito “fracasso” a fim de oferecer orientações e sugestões.

Concebida tal forma de aprendizagem, nada mais natural que se busque justificativas para o fracasso que digam respeito aos dois sujeitos essenciais desse processo: professor e aluno. Discutir o fracasso, nessa visão, significa delinear a incompetência do professor em transmitir o assunto com eficiência ou encontrar o estímulo adequado para despertar a motivação pelo tema em estudo. Por parte do aluno, significa analisar o caráter de sua desatenção ao estímulo selecionado ou incapacidades várias de perceber aquela experiência como lhe foi apresentada. (HOFFMANN, 2006, p. 34).

Posturas consideradas conservadoras impedem o diálogo para resolver os problemas escolares. Ou seja, apontam justificativas e desculpas das mais variadas ao invés de encontrar soluções, seja para a falta de conhecimento dos aspectos da aprendizagem ou planejamento pedagógico, ou qualquer outra coisa referente. Assim é mais do que comum encontrar encaminhamentos direcionando-se ao comportamento e comprometimento dos alunos nos estudos, falhas de atenção ou memória. Uma forma sutil, porém eficaz, de se isentar da culpa pelo fracasso,

deixando-a à criança ou jovem, quem deveria se "esforçar mais" para atingir os objetivos delimitados pela escola.

A relação de poder autoritária entre professor e aluno não oportuniza liberdade de expressão. Novamente, um controle rígido é revelado pelos métodos avaliativos empregados. Por isso é preciso mudar tais concepções e visões de mundo, de escola e de educação, pois as interações deveriam contribuir para o princípio da cooperação, determinante no desenvolvimento da autonomia, seja intelectual ou moral, do estudante.

A autora também enuncia algumas contribuições da teoria de Piaget<sup>5</sup> (1987) em relação aos conhecimentos de diferentes estágios de desenvolvimento da criança, e como é contínuo o processo de conhecimento, não algo pronto ou completamente terminado, mas sim um processo em constante construção pelo educando. E isso se dá na interação com o meio, em interações sociais, através de situações, vivências e experiências diversas. Já o professor diante de manifestações diferentes dos alunos durante a aprendizagem precisa respeitar os princípios de confiança, segurança, e ética diante das produções expostas.

Se os entendimentos dos alunos decorrem de sua experiência de vida, o mesmo acontece com o educador. Daí a tarefa avaliativa ser uma verdadeira charada. Ou seja, há diferentes maneiras de o aluno compreender o professor, a matéria, o que a escola lhe pede; há diferentes maneiras de o professor compreender o aluno, pelo seu maior ou menor domínio em determinadas áreas do conhecimento, expectativas pré determinadas. É preciso observar e refletir" (HOFFMANN, 2006, p. 44).

O processo pode ser considerado como permanente e constante, então a tarefa avaliativa precisa ser vivida pela criança dentro de sua especificidade e singularidade. Dessa forma a postura do professor diante das tarefas, da correção e dos erros de

---

<sup>5</sup> Jean William Fritz Piaget (1896 - 1980) foi um psicólogo conhecido por sua teoria do desenvolvimento cognitivo humano, dividida em quatro estágios bem delimitados: *Sensório-Motor* (0 a 2 anos) onde o corpo e os movimentos são as principais formas de entender o mundo; *Pré-Operatório* (2 a 6 anos) com o início da habilidade verbal e a habilidade de construção simbólica, bem como início do raciocínio intuitivo; *Operatório-Concreto* (7 a 11 anos) onde há início da autonomia, cooperação, reversibilidade mental, conservamento do pensamento, percepção de permanências e mudanças em objetos; e *Operatório-Formal* (12 anos em diante), com o aparecimento do raciocínio proposital e hipotético-dedutivo, autonomia do pensamento, formação de esquemas abstratos, execução de operações mentais, estruturas cognitivas no nível mais alto de desenvolvimento. Para um aprofundamento mais detalhado, a sugestão de leitura é "O Nascimento da Inteligência na Criança" ou "A Epistemologia Genética".

seus alunos demonstra suas posturas pedagógicas, que envolvem noções como a interpretação pessoal e subjetividade.

Se ao aluno cabe apenas responder questões cujas respostas são sempre sugeridas pelo professor ou textos lidos, tais respostas não significarão uma reflexão e um entendimento próprio, não representarão desenvolvimento máximo possível do conhecimento. A forma de correção de testes e tarefas de aprendizagem sugere ao aluno, desde cedo, se deve agir no sentido de contestar o examinador ou expor suas próprias ideias. A ação corretiva tradicional vem sugerindo às crianças e jovens elaborar suas respostas como o professor espera que sejam elaboradas. (...) Do ponto de vista do desenvolvimento, tornam-se absolutamente passivos diante de tais posturas autoritárias de correção dos professores. Dificilmente se discutem com eles diante de uma resposta que consideram erroneamente retificada, de uma ideia que lhes pareça lógica e aprendem a decorar linha por linha o texto indicado. (HOFFMANN, 2006, p. 55-56).

Durante as tarefas há a oportunidade de observação das hipóteses feitas pelos alunos para responder as demandas exigidas, os questionários e perguntas. Por isso planejar as práticas educativas é tão crucial no sentido de que sejam pensadas a permitir a liberdade de expressão com completa espontaneidade. A avaliação mediadora pressupõe essa atenção individualizada à cada educando fazendo o professor refletir e investigar as razões por trás das soluções apresentadas.

A teoria construtivista introduz a perspectiva da imagem positiva do erro cometido pelo aluno como mais fecundo e produtivo do que um acerto imediato. O indivíduo é entendido como um ser ativo que vai paulatinamente selecionando melhores estratégias de ação que o levam a alcançar êxito em alguma tarefa proposta, para algum desafio que se lhe apresente. (HOFFMANN, 2006, p. 60).

Assim, cria-se uma imagem diferente do erro, uma visão positiva, onde errar é parte importante de toda construção do conhecimento. De tal forma essa seleção de estratégias de ação para alcançar o objetivo proposto na tarefa, mesmo se apresentar algumas falhas, ainda é capaz de fornecer informações importantes para entender onde está o educando e como ajudá-lo, desenvolvendo hipóteses para confrontá-lo, levando-o a defender ou reformular seu ponto de vista.

O professor interpreta as respostas e utiliza os erros para planejar futuras intervenções em relação às dificuldades e necessidades apresentadas. Por isso a questão de "como" corrigir é tão sensível no sentido de diferenciar o que é uma avaliação classificatória e o que é uma avaliação mediadora. Por exemplo, pode-se substituir as marcações ou comentários da temida "caneta vermelha" por uma cor azul ou verde, pois cria uma associação positiva e de continuidade do processo.

Avaliação classificatória: Corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em casa série ou grau de ensino. Avaliação mediadora: Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino. (HOFFMANN, 2006, p. 75).

Se a escola é um lugar de aprender então não se deve culpabilizar os erros cometidos, como se o estudante não estivesse em um processo (por tempo ilimitado) de construção do conhecimento. Do contrário torna-os inseguros e insatisfeitos, como também cria uma necessidade de ouvir uma palavra final vinda do adulto para aprovar ou não o que estão realizando. Não é incomum perceber uma restrição das respostas em detrimento do que outros esperam receber, ou o que outros acreditam ser uma verdade imutável.

Como ainda há pessoas arraigadas nos conceitos entre certo/errado, aprovação/reprovação e sucesso/fracasso é preciso refletir ainda mais sobre tais concepções e pontos de vistas, quem sabe mudar de ideia em relação à capacidade dinâmica do conhecimento, das descobertas, dos erros, no sentido de tomar consciência sobre as próprias ações educacionais.

Infelizmente as notas ainda servem como uma falsa sensação de segurança e de controle de qualidade de ensino levando famílias, gestores e outros sujeitos da escola a relutarem em outras formas avaliativas inovadoras. Em contramão, um professor que valoriza e desafia seus estudantes a prosseguir está ajudando imensamente no processo de ensino-aprendizagem com comentários apontando avanços ou ideias interessantes, sempre encorajando-os a encontrar diferentes maneiras de se expressar, seja pela fala, pela escrita, por gestos ou produções artísticas.

Enquanto isso práticas tradicionais deixam prejuízos graves no desenvolvimento socioafetivo das crianças ao fazer comparações, classificações, interferindo diretamente na formação da auto estima.

A tentativa é no sentido de inverter a hierarquia tradicional onde o acerto é valorizado na escola e o erro punido em todas as circunstâncias e, ao mesmo tempo, de ultrapassar o significado de correção/retificação para o de interpretação da lógica possível do aluno diante da área de conhecimento em

questão. E nunca é demais repetir que a ultrapassagem é o ponto de partida de uma ação avaliativa mediadora. (HOFFMANN, 2006, p. 89).

Especificando um pouco os registros de avaliação nem sempre tem uma representação significativa do que foi observado, demonstrando a incoerência de alguns procedimentos avaliativos. Há uma dificuldade em escrever pareceres de modo que os familiares compreendam como está o desenvolvimento das crianças, fazendo com que o professor deixe de ser responsável por oferecer orientações e sugestões, além de culpabilizar o aluno pelo fracasso ou melhora das atividades, novamente fazendo fortes conexões ao comportamento.

Superficialidade, linguagem rebuscada e reforço da classificação são coisas que aparecem com frequência em tais registros. Isso é um grande problema, pois segundo uma visão mediadora da avaliação tais pareceres/relatórios não devem ser feitos ao término do ano e sim durante todo o ano letivo, sendo que desta forma é possível prestar a devida atenção aos alunos, compreender suas dificuldades, suas necessidades, sempre refletindo teoricamente sobre suas manifestações.

Não imagino como possamos desejar que todos os alunos apresentem o mesmo comportamento ou idênticas linhas de conduta. Trabalhar com as diferenças individuais no sentido de uma educação voltada à formação de jovens autônomos, críticos, cooperativos, é responsabilidade dos educadores no seu cotidiano. O perigoso está em exigir atenção, interesse, disciplina como únicos determinantes da aprendizagem, sem buscar outras razões para as dificuldades do aluno. Além disso, o sentido da avaliação é de encaminhamento (tomar providências) e não de constatação. Anula-se o significado que esses pareceres deveriam apresentar ao se ter como objetivo simplesmente apontar o que o aluno foi capaz de demonstrar a partir de parâmetros estabelecidos ou suas dificuldades, sejam de natureza socioafetiva ou cognitiva. (HOFFMANN, 2006, p. 100).

Em suma os relatórios devem acompanhar esse processo de construção do conhecimento. Isso leva a reflexões individuais sobre todos os avanços, conquistas, descobertas. Em consequente o aprofundamento teórico diz respeito a estudar as teorias do conhecimento e ter o domínio das disciplinas.

A avaliação como relação dialógica nada mais é do que uma reflexão sobre a compreensão do educando sobre os saberes, e como a relação aluno-professor pressupõe uma revisão curricular e metodológica para garantir que todos possam continuar os estudos.

As possibilidades de discussão e reflexão sobre avaliação são diversas e muito bem colocadas também por Hoffmann (1998) em "Avaliação: Mito & Desafio". Já no começo é exposto como muitas vezes é comum observar várias críticas entre ação

avaliativa e manifestações pedagógicas sem apresentar aos professores orientações adequadas para uma avaliação pelo bem da educação, e quando há questionamentos de teóricos e metodologias, é sempre a partir de uma perspectiva tradicional, não conseguindo encontrar soluções para tais problemas.

A concepção de avaliação do educador se construiu a partir da sua trajetória escolar vivenciada, então é a partir disso que o professor precisa tomar consciência das influências deixadas, e refletir sobre elas com o intuito de não haver uma reprodução e sim uma ressignificação do que é a avaliação. Porém, demonstrar as consequências deixadas na formação e na prática dos professores é extremamente difícil. Até mesmo aqueles que possuem certo nível de consciência, na prática, em sala de aula, podem exercer posturas avaliativas arbitrárias e classificatórias sem perceber a situação. Contradições entre discurso e prática são mais frequentes do que se imagina.

Infelizmente, ainda há certa ideia, uma premissa, de que educar e avaliar são momentos diferentes, o que pode gerar uma grande contradição. O primeiro como mera “transmissão” do conhecimento e o segundo como julgamento de resultados obtidos em momentos finais do ano, semestre, bimestre ou disciplina. Isso se traduz como a pedagogia tradicional, bem conhecida e anteriormente discutida em outro capítulo desta pesquisa acadêmica.

Entretanto, a denúncia e exposição dessa função seletiva e discriminatória que se origina de notas e conceitos é necessária, visto que a reprovação pode criar um grande prejuízo social nos alunos principalmente os oriundos de classes mais populares ou em vulnerabilidade social, visto que uma avaliação classificatória é proposta em um sentido de descontinuidade, segmentação do conhecimento, com determinados registros que estabelecem uma rotina de examinar saberes, sem interpretação dos seus significados, tudo com o intuito de coletar e julgar os resultados obtidos.

Para enfrentar tais desafios é preciso compreender que o erro, por exemplo, outrora não considerado como construtivo ou positivo, hoje faz parte da relação de reflexão conjunta sobre as hipóteses do educando durante o processo de ensino-aprendizagem, principalmente através da análise do cotidiano, a fim de reconduzir as ações educativas.

A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias

verdades e valorização de suas manifestações e interesses. (...) Entretanto, mais uma vez, esbarramos em nossas histórias de vida, que traz consigo uma conotação de erro como fracasso e de dúvida como insipiência. Posturas pedagógicas tradicionais de transmissão de informações de conteúdos inquestionáveis. Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e de adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. (HOFFMANN, 1998, p. 20).

Além disso todo aluno é capaz de criatividade, autonomia, liberdade e participação ativa. Os erros e dúvidas são importantes por permitir ao professor investigar como o aluno pensa, porque pensa, e como dinamizar oportunidades de novas questões a partir das respostas formuladas. O aprofundamento das teorias do conhecimento e uma visão ampla da disciplina permitem entender as conexões entre hipóteses dos alunos e a base científica, ambos fundamentais para a continuidade dos estudos e para a organização do trabalho pedagógico, principalmente na Educação Especial.

A compreensão das dificuldades dos estudantes e a criação de novas oportunidades de construção de saberes abrange não apenas a compreensão do processo cognitivo, como também a interpretação de respostas das tarefas dos alunos, com critérios que ajudam no acompanhamento e que consigam indicar a aprendizagem.

Nesse sentido um dos maiores desafios é a descaracterização da avaliação ao autoritarismo no sentido de obter uma avaliação de caráter libertador, e por uma ação pautada no diálogo, capaz de promover seres morais e intelectuais, críticos e participativos dentro de seus contextos sociais e políticos.

Seguindo a perspectiva mediadora, o resgate do cotidiano é feito para problematizar as vivências, conduzir a avaliação de outro jeito, até mesmo revisão das exigências burocráticas contra uma visão reducionista do mero registro de desempenho do aluno.

Não há dúvidas de que a avaliação foi usada como uma forma de controle exercido para obter um comportamento definido pelo professor, reforçando mais ainda o autoritarismo com a coleta de evidências para a reprovação ou aprovação por meio de testes com atribuição de notas ou conceitos, muitas vezes sendo extremamente arbitrário, com critérios vagos, imprecisos, ou até mesmo sendo usados equivocadamente. Um dos problemas que se pode encontrar quando se aplica provas para a constatação de resultados é o fato de limitar o desenvolvimento da autonomia e não tornar possível a identificação das diferenças individuais dos educandos.

Entretanto, a concepção de avaliação pode tornar-se uma investigação das manifestações dos alunos para mediação e reorganização de saberes, uma ação educativa que contribui para a troca de ideias, não de terminalidade ou constatação de erros ou acertos, levando em consideração como as crianças criam hipóteses, discutem com colegas, justificam alternativas, erram e aprendem.

Se a ação avaliativa deve partir do fazer da criança, do jovem, essa ação intenciona, principalmente a compreensão cada vez maior dos fenômenos e dos objetos. O que caberia, pois, observar é se o educador é consciente da provocação necessária ao processo de compreender. Uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se desenvolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações) visando essencialmente o entendimento. (HOFFMANN, 1998, p. 72).

Situações de sucesso ou fracasso baseado em memorização e reprodução solidifica lacunas na aprendizagem que podem fazer alunos carregarem dificuldades por vários anos sem o devido apoio. E quando há interferências com intenção de atingir resultados esperados, acaba tornando o aluno incapaz de fazer parte do processo de construção do conhecimento como participante ativo, como o centro do próprio desenvolvimento.

Atribui-se a alunos com dificuldades alguns pontos de acréscimo por seu comportamento. Tais fórmulas de atribuição de notas e conceitos nutrem-se das questões de ordem atitudinal de forma a esconder os problemas reais de aprendizagem. Essa benevolência do professor representa, entretanto, uma grave omissão em termos de responsabilidade de encorajar esses alunos a aprimorar suas hipóteses, reorganizar o seu saber, alcançar, de fato, conceitos superiores e acaba por penalizar seriamente o estudante, ao invés de favorecê-lo. (HOFFMANN, 1998, p. 75).

O ambiente precisa favorecer as tentativas de conquista dos saberes, permitir ao professor a análise das relações lógicas nas soluções dos alunos, bem como acompanhar o processo ativamente. A interação entre aluno e professor precisa ser dinâmica, e a ampliação das descobertas e favorecimento de oportunidades enriquecedoras dependem da disponibilidade e responsabilidade do adulto frente à criança. Essa relação dialógica precisa superar relações de poder autoritárias dentro da escola, a partir do momento em que professores tomam consciência das práticas educacionais, com uma observação atenta das manifestações e expressões dos alunos a partir de seus interesses e necessidades individuais.

Dito isso, contestar métodos tradicionais para uma educação libertadora é investigar e ampliar as perspectivas para a transformação, tornando possível uma

reconstrução dos sentidos da avaliação, com a consciência crítica da educação e seu papel social.

Neste sentido é mais do que importante entender, pesquisar e procurar instrumentos e procedimentos avaliativos diversificados para atender as necessidades dos educandos. Em concordância, estudar sobre novas concepções de avaliação também se faz pertinente para obter outro olhar para a educação, os processos de ensino-aprendizagem, e assegurar aos estudantes com deficiência, necessidades especiais e/ou necessidades educativas especiais uma escola digna, justa e inclusiva.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa acadêmica configurada pela pesquisa bibliográfica permitiu-nos o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, a partir da busca de conhecimentos da graduação para desenvolver a temática da avaliação e Educação Especial e produzir novos caminhos, novas perspectivas e possibilidades que poderão servir de apoio futuramente, em específico de profissionais envolvidos com o ensino, aprendizado e avaliação de pessoas com deficiência/necessidades especiais.

Utilizando a pesquisa bibliográfica como metodologia encontramos vários autores que abordam o tema da avaliação educacional desde seu contexto histórico e social, como as consequências pedagógicas que permanecem nas práticas docentes. Antigamente foi arraigada em uma perspectiva negativa, exigente, classificatória, por meio de testes e exames, separando o sucesso do fracasso, sem de fato demonstrar a real aprendizagem. Hoje existem desafios, questionamentos e discussões com o objetivo de encontrar novas possibilidades e construir novos conhecimentos.

Autores como Depresbiteris (2007), Luckesi (2011), Romão (2007) e Furtado (2007) levantam diversos problemas envolvendo métodos, instrumentos, questões que devem ser debatidas no âmbito escolar em relação à avaliação, visto que o aluno precisa ter um acompanhamento do processo de ensino sem que se sinta apreensivo, com receio da avaliação, ou mesmo seja excluído por um instrumento que não é satisfatório ou abrangente.

A legislação vigente também foi trazida como elemento responsável por delimitar e assegurar direitos, principalmente voltados à educação e seus desdobramentos. Tais documentações precisam ser de conhecimento da família, dos professores, de outros funcionários da escola e da sociedade em geral, justamente por oferecer aos alunos uma educação que respeite suas delimitações, limites e potencialidades, digna e eficaz.

Neste sentido, o professor deve juntamente com a equipe escolar encontrar recursos, metodologias e instrumentos para assegurar a qualidade do aprendizado destes educandos, de forma digna e inclusiva.

Direcionando o foco, a partir da leitura do livro “Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico” de Villas Boas (2008), acreditamos que o portfólio educacional é um dos instrumentos avaliativos com maior capacidade de englobar todo o processo de avaliação, por sua construção, organização e desenvolvimento, visto que oferece verdadeiramente o acompanhamento da aprendizagem de pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais.

Pelo fato do estudante apontar diariamente, demonstrar suas dificuldades, erros e acertos, promovendo habilidades como pensamento crítico, planejamento, construção de projetos, é notável que a autonomia se torna cada vez mais um dos elementos desenvolvidos. Assim afasta-se a concepção de um ambiente de coerção, de medo, de reprovação e fracasso, em que o aluno fica apreensivo em conseguir “nota” e “passar de ano” ao invés de preocupar-se com a verdadeira aprendizagem. De tal forma, o portfólio pode auxiliar ao trazer diversas informações sobre os alunos, pois o acompanhamento é crucial para o planejamento pedagógico. Uma ação educativa adequada só é possível quando os profissionais compreendem o lugar do educando, e para onde pode-se seguir, do contrário, não é capaz de oferecer uma aprendizagem significativa.

Hoffman (2006) contribui com a noção de avaliação como mediação baseando-se na autonomia intelectual e moral, de acordo com a realidade e as necessidades de cada estudante para uma escola que acolha a todos e respeite toda e qualquer diversidade.

Como pontuado anteriormente, dentre os vários instrumentos avaliativos existentes, aprofundamos o estudo sobre o portfólio por acreditarmos na possibilidade de aproximação que pode fomentar entre professores e estudantes, respeitando limites e dificuldades, para uma educação transformadora, o principal sendo o aprendizado e não a obtenção de uma nota, ou a aprovação/reprovação escolar. Entretanto, substituir completamente os exames/provas apenas pelo portfólio não é a solução ideal, pois cada qual possui suas especificidades e benefícios próprios.

Em concordância, não é possível fazer o uso de instrumentos considerados por professores como “completos” se a concepção dos mesmos de avaliação for dita como tradicional, ou se veem apenas como uma forma de aprovar ou reprovar uma

criança. Isso não é avaliar, de acordo com todos os teóricos e a legislação que trouxemos durante toda a pesquisa.

Primeiramente, é preciso fazer uma revisão nas concepções, tanto de escola, como do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não é um momento final com o intuito de fazer menções ou designar uma nota. É parte intrínseca do acompanhamento de todos os alunos, e, de tal forma, é utilizado para assegurar a continuidade dos estudos, em especial de crianças com deficiência, necessidades educativas especiais, necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação, altas habilidades, e quaisquer diversidades apresentadas pelos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência nº 13.146. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 6 de julho de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 11 de setembro de 2001.

DA SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª edição. Florianópolis, 2005.

DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de avaliação: reflexão sobre seu significado. In: AFONSO, Almerinda Janela. et. al. **Avaliação na Educação**. Pinhas: Editora Melo, 2007.

\_\_\_\_\_, Léa. O mínimo que um avaliador precisa saber sobre avaliação. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional em três atos**. 2ª edição. São Paulo: Editora Senac, 2001.

Dicionário online em Língua Portuguesa. Acesso em 29/01/2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br> >

FURTADO, Júlio César. Avaliação e mudanças: necessidades e resistências. In: AFONSO, Almerinda Janela. et. al. **Avaliação na Educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção Metodológica da Pesquisa em Educação: desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico Científico, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista.** 25ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 26ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. A aprendizagem da Avaliação. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** Cortez Editora, 2011.

PEREIRA, Ana Altina Cambuí; SILVA, Maria de Lourdes Reis da. **O Trabalho de Conclusão de Curso: constructo epistemológico no currículo, formação e importância.** Laboratório de Pesquisa Multimeios. Salvador, Bahia, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? In: AFONSO, Almerinda Janela. et. al. **Avaliação na Educação.** Pinhais: Editora Melo, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e Prática Científica. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_, Antônio Joaquim. As Modalidades do Trabalho Científico. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Nádia França. **Metodologia da Pesquisa em Educação: possibilidades e adequações.** Revista Caderno Pedagógico, 2015.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação por Meio do Portfólio. In: AFONSO, Almerinda Janela. et. al. **Avaliação na Educação.** Pinhais: Editora Melo, 2007.

\_\_\_\_\_, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 5ª edição. São Paulo: Papyrus Editora, 2008.

## ANEXOS

### ANEXO 01 – DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais 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 apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos

estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação

especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização

diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino

fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.