



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Ivan Vale de Sousa¹

Categoria: Comunicação oral

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Políticas públicas e direitos da pessoa com deficiência.

RESUMO: Avaliar na Educação Inclusiva demanda um olhar humanizador às práticas de ensino-aprendizagem e direcionado a todos os sujeitos. Nesse sentido, são objetivos deste trabalho: discutir o processo de avaliação à luz do desenvolvimento de habilidades na inclusão escolar; destacar a relevância das adaptações curriculares na aprendizagem dos inclusos; correlacionar a flexibilidade do planejamento com a elaboração do documento Parecer, de modo que atenda às necessidades dos alunos; refletir e promover um projeto individual e coletivo de avaliação acessível na atuação docente com os sujeitos atendidos. As reflexões, aqui, enaltecidas partem de um estudo de revisão da literatura específica e contribuem com as inquietações no processo avaliativo escolar à luz da inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Adaptações curriculares. Avaliação acessível.

1. INTRODUÇÃO

A gênese da Educação Inclusiva no contexto escolar é efetivada quando todos os sujeitos têm suas necessidades educacionais enxergadas e atendidas. O que hoje conhecemos como “educação inclusiva” tem sua corrente epistêmico-ideológica na Educação Especial e, nesse sentido, a prática inclusiva não é destinada, unicamente, às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, a todos os sujeitos que estão inseridos nas propostas pedagógicas acessíveis.

¹Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Professor de Língua Portuguesa na E.M.E.F. Novo Horizonte, em Parauapebas - PA. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com.



UNIFESSPA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ



Entretanto, a Educação Inclusiva não pode ser entendida como uma questão de modismo, porém, como proposta efetivada na promoção dos direitos éticos. Aos propositores das práticas socioeducativas e das estratégias de produção do saber, competem possibilitar a participação do aluno com necessidades educacionais especiais no campo científico do conhecimento. De todas as intervenções metodológicas, as que se mostram urgentes são as formas de avaliação no contexto inclusivo, que carecem de ser repensadas a partir de sua realização; é preciso rever conceitos, readequar e construir outros à luz da averiguação das aprendizagens acessíveis. Avaliar, nessa concepção, pressupõe possibilitar as condicionantes que aproximem os sujeitos das metodologias de formulação do conhecimento.

As reflexões, aqui, ponderadas são, metodologicamente, de revisão da literatura especializada e estão organizadas em dois tópicos discursivos. No primeiro, a avaliação é focalizada no contexto da escola regular e, no segundo, as reflexões são direcionadas ao processo avaliativo à luz da Educação Inclusiva, perpassando pelas finalidades discursivas da avaliação escolar. Para isso, parte-se do propósito relevante de destacar as adaptações curriculares como indicadores de aprendizagem, mediante a flexibilidade no planejamento e na função do Parecer do aluno como acompanhamento individual de suas carências, colocando a avaliação como processo reflexivo e prático da avaliação na escola com todos e para todos.

2. OS MÚLTIPLOS OLHARES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

Avaliar é uma ação que se realiza em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, os olhares destinados à provocação avaliativa devem partir de uma multiplicidade de concepções, já que por meio da arte de avaliar é possível verificarmos as nossas atitudes diante do outro que carece de nossas intervenções. Quando direcionamos nossos olhares para o processo avaliativo temos a chance de rever metodologias e adequá-las às necessidades dos sujeitos em situação de ensino.

A escola é, por natureza, a instituição que mais trabalha na concepção avaliativa. Por exemplo, avaliamos os alunos na leitura, nas produções escritas, nos textos de verificação das aprendizagens, na oralidade, na organização do material didático e nas atitudes éticas e cidadãs. É também no contexto escolar que a avaliação assume (ou deveria) seu caráter sistematizador e flexível na produção dos múltiplos saberes.

Transitar entre as inquietações das propostas avaliativas na escola é entender que não há apenas uma única e aceitável maneira de avaliar, como também não existe somente uma modalização em que as aprendizagens se efetivam. Entretanto, avaliar um grupo heterogêneo e dinâmico de sujeitos em situação de aprendizagem não é uma tarefa fácil; avaliar é um processo contínuo e transformador, assim como são as fontes de produção de conhecimentos.

Toda ação avaliativa está repleta de significados, bem como das concepções que o professor tem dessa árdua e necessária função. Avaliar na escola não é uma proposta construída no plano vago dos argumentos, antes, fundamenta-se em um projeto caracterizado político e pedagogicamente capaz de adequar-se às significativas necessidades dos sujeitos. Quase sempre, temos utilizado as mesmas metodologias para avaliar um vasto grupo de estudantes e por, muitas vezes, os resultados não são demonstrados, conforme os esperados pelo professor.

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 53)

Avaliar não é um processo de penalização do estudante, como também não se fortalece na retenção dos conteúdos. Avaliar é entender como as práticas de ensino se realizam, para que a partir delas, o professor, principal agente na promoção do conhecimento, repense estratégias e tome decisões capazes de possibilitar a aprendizagem de todos os sujeitos, o que não omite também a

necessidade de readequação das estratégias, das abordagens e das habilidades que se queiram atribuir ao processo de ensino.

As concepções relacionadas ao ato de avaliar partem da dinamicidade promovida entre professor e aluno, isto é, a avaliação dinâmica, o que não pode ser entendido, aqui, como um processo de maquiagem dos verdadeiros resultados que determinadas turmas apresentam, porque é a partir dessas implicações que a proposta avaliativa se adequa aos saberes dinâmicos e múltiplos encontrados no contexto da sala de aula.

Refletir a funcionalidade da avaliação na escola é, ao mesmo tempo, repensar como esse instrumento tem sido utilizado e visto na cotidianidade das práticas de ensino. A partir desse olhar, é necessário compreender, de fato, que são os currículos que se adequam às necessidades dos sujeitos e não estes se moldarem à efetivação daqueles. Além disso, é preciso, ainda, trabalhar com o conceito de avaliação em uma proposta multifacetada em que não se tenha apenas a preocupação de preparar os alunos para se saírem bem nos exames e seletivos, mas, principalmente, instrumentalizá-los de modo que se tornem proficientes e autônomos na formulação, na averiguação e na seleção dos saberes que lhes são pertinentes.

As situações-problema que direcionam o trabalho à luz da avaliação escolar são entendidas como inquietações no momento de elaboração do planejamento docente. A função reflexiva deste trabalho não se justifica em encontrar culpados ou inocentes no processo avaliativo educacional, porém, trazer para o centro do debate as nossas convicções de como utilizar, de maneira dialógica e adaptável, as nossas intervenções no que se refere à arte de aprender. Assim, parte-se do seguinte questionamento: o que deve ser focado na ação avaliativa na escola?

[...] o processo avaliativo deve focalizar: o contexto da aula (metodologias, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular, etc.); o contexto escolar (projeto pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão, etc.). (BRASIL, 1999, p. 57)

É, pois, em uma concepção de valorização dos diferentes contextos sociais que a avaliação precisa ser concebida, de modo que permita ao professor utilizar outros métodos para a averiguação das aprendizagens. As finalidades que são destinadas para a produção de um trabalho escrito diferem qualitativamente de uma proposta avaliativa oral, por exemplo, a apresentação de um trabalho, a promoção de seminários, os resultados de uma entrevista são apenas uma das inúmeras possibilidades de permitir que os estudantes se envolvam nas metodologias de ensino e demonstrem ao docente as suas aptidões com determinadas concepções avaliativas.

São os múltiplos olhares que precisam ser direcionados à arte de avaliar. Partir das perspectivas múltiplas significa também repensar a formação de professor para o trabalho com a avaliação na escola, assim, tanto a metodologia docente quanto a receptividade discente se coadunam em uma pedagogia processualística entre ambos os sujeitos e seus contextos. Pensar nessas questões é rever as condicionantes no processo de ensino-aprendizagem, a começar pela compreensão de que a “formação se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se neste esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1995, p. 28).

A concepção avaliativa na escola se faz a partir de uma proposta reflexiva e dinâmica em que as concepções relacionadas à formação docente simbolizem as ideologias dos professores no direcionamento de seus olhares para o processo de produção do conhecimento. O que se faz preciso, ainda, é saber quais são os motivos da avaliação na averiguação das aprendizagens e como fazê-la no âmbito das transformações sociais e dos múltiplos letramentos. Assim, a avaliação pedagógica não é entendida a partir de um único viés, todavia de múltiplas ações eficazes que possibilitem aos sujeitos dialogarem com as propostas metodológicas utilizadas no percurso acessível das dinâmicas aprendizagens.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao

seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, 2008, p. 11)

A escola tem por função avaliar todos os alunos que se encontram nos contextos de aprendizagem, adequando os instrumentos, de modo, que melhor atendam às suas carências pedagógicas. Nesse sentido, por meio de um plano dinâmico do processo avaliativo no ambiente sistematizador da escola há a possibilidade de projetar novas metas a serem alcançadas tanto pelos educadores quanto pelos educandos, embora, que para isso, a aprendizagem seja vista a partir da dialogia epistêmico-interventiva.

Enxergar na avaliação uma ponte dialógica entre a mudança nas práticas metodológicas e as ações no aprendizado discente é, ao mesmo tempo, destacar que não compete apenas ao professor cumprir esta tarefa. Todos os agentes escolares (professores, coordenadores e gestores) precisam olhar as etapas de avaliação a partir de uma perspectiva de múltiplas concepções, da revisão de projetos e das readequações estratégicas que, de fato, atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Discutir de que forma o processo avaliativo se adequa às múltiplas aprendizagens não significa atribuir somente ao professor essa função, como também não se justifica a elaboração de atividades sem desafios pertinentes ao público atendido. As palavras-chave no entendimento da avaliação na escola dialogam com as adaptações curriculares que, muitas vezes, são politizadas na formação de linguagem, ética e cidadã dos educandos; isso justifica que cada sujeito apresenta um ritmo de aprendizagem diferenciado e que carece de ser entendido e respeitado a partir de suas peculiaridades na concepção de dinamizar as habilidades.

Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las. (UNESCO, 1994, p. 9)

Avaliar é diagnosticar o que o aluno já é capaz de realizar, de compreender e de formular no contexto das aprendizagens. A ferramenta essencial à promoção do ensino se mostra a partir de duas óticas: a do professor que elege o que os sujeitos já capazes de concretizar com autonomia e dos alunos que demonstram o que, ainda, precisam aprender para se tornarem proficientes diante dos desafios na aquisição, na complementação e na suplementação dos estágios de novos saberes.

A pedagogia que rege a proposta avaliativa se efetiva pela prática da continuidade de readaptações metodológicas capazes de identificar as lacunas e destacar as potencialidades dos alunos. Ratifico, aqui, novamente, que avaliar é uma missão dos agentes escolares, que juntos planejam ações e metas a serem atingidas, considerando as especificidades de cada aluno e de sua interação com as ações metodológicas, pois, avaliar não é penalizar e, sim, rever conceitos, readequar estratégias e buscar outras fontes que enalteçam as diferentes aprendizagens.

A avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos. Dispondo dos principais elementos relativos a elas e a pré-escola como instituição, podemos planejar e (re)direcionar nosso trabalho cotidiano [...]. A avaliação tem uma importância social e política crucial no fazer educativo. (KRAMER, 1992, p. 94)

Quando se traz ao debate a funcionalidade da avaliação nas práticas escolares, objetiva-se, ao mesmo tempo, realizar proposições reflexivas das ações metodológicas que se perpetuam nos interiores das instituições escolares e como tais inquietações podem ser direcionadas. Enxergar a avaliação a partir de olhares múltiplos e dinâmicos significa reafirmar que as aprendizagens seguem a dinâmica de uma proposta inclusiva em que as estratégias são pontes acessíveis na aquisição do conhecimento na escola e fora dela.

3. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZER? COMO FAZÊ-LA?

A avaliação é um processo complexo e dinâmico que envolve decisões na produção do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e de atitudes.

Quando projetamos as discussões relacionadas ao ato de avaliar na Educação Especial em uma proposta inclusiva, os desafios se tornam mais amplos, apesar dos impasses que são muitos, avaliar na Educação Inclusiva não é uma atitude impossível, visto que todos os alunos precisam passar por um processo dialógico, avaliativo e de adequações das práticas epistêmico-pedagógicas.

As reflexões que envolvem esta discussão no que se referem à avaliação na concepção das necessidades educativas especiais dos sujeitos são pontuadas a partir da função do professor, agente principal e articular do conhecimento, na proposta de planejamento dos objetivos para cada especificidade acadêmica. Elaborar metas e propor desafios requer, muitas vezes, a realização de um trabalho individual, embora, isso não omita a função de trabalhar também à luz da coletividade.

A função do professor na avaliação contextual da Educação Inclusiva ultrapassa a noção de investigador do conhecimento e atribui-lhe a característica de propositor metodológico no atendimento às necessidades de aprendizagem dos sujeitos. Pensar nas atitudes docentes significa também projetar metas a serem atingidas e estabelecer um projeto de referência no ensino, mediante o uso de metodologias ativas de aprendizagem que leve em consideração o ser humano.

As metodologias ativas de aprendizagem têm como característica o fato de se desenvolverem em pequenos grupos e de apresentarem problemas contextualizados. Trata-se de um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar. Estimula o aprendiz a desenvolver os trabalhos em equipe, ouvir outras opiniões, a considerar o contexto ao elaborar as propostas das soluções, tornando-o consciente do que ele sabe e do que precisa aprender. Motiva-o a buscar as informações relevantes, considerando que cada problema é um problema e que não existem receitas para solucioná-los. (ROPOLI et al, 2010, p. 29-30)

Na proposta da aprendizagem metodológica ativa, o aluno assume a função de protagonista e o professor de orientador das aprendizagens, juntos socializam as práticas de inclusão, já que não existe um receituário próprio e pronto para o trabalho com a avaliação, sendo, pois, preciso, muitas vezes, ousar, propor e, principalmente, envolver-se. É necessário identificar os problemas e saber como as

intervenções estão inseridas nas singularidades dos estudantes, já que “entendemos a avaliação como um componente que deve favorecer o processo de ensino-aprendizagem e valorizar as especificidades de cada contexto e sujeito, com o intuito de enriquecer ao que se refere às aprendizagens ocorridas” (SIMÕES, 2011, p. 6).

Rever as estratégias de ensino que possibilitem ao sujeito questionar, ser questionado e participar das práticas metodológicas significa inseri-lo no contexto da aprendizagem ativa e inclusiva. A mola mestra e propulsora nesse propósito se justifica pelo encontro entre o ser, o objeto e seu contexto e, neste caso, os métodos, aqui, reportados são as intervenções pedagógicas que vão ao encontro das necessidades aquisitivas de conhecimento a partir da dinâmica escolar. Não basta, pois, refletir acerca das finalidades da avaliação sem que as ações de promoção e de inserção dos sujeitos não sejam repensadas e nem se mostrem eficazes.

É preciso e, porque não dizer, urgente, que precisamos nos despir de discursos vagos e buscarmos inserir o aluno no caminho dinâmico da produção da aprendizagem ativa? Discutir é, de fato, importante, porém, sair do plano inerte do que se pretende é imprescindível. O que se entende por ações inclusivas subjaz o compartilhamento e a projeção de um “procedimento em construção, pois incluir é, de fato, um ato de trocas, entendimento, respeito e valorização. É antes de tudo uma luta contra todo processo de exclusão” (SOUSA, 2015, p. 3).

Quantas vezes o processo avaliativo tem se tornado uma arena em que vencem os melhores? Quantas vezes, pensamos, de maneira homogênea, que a avaliação está de acordo com as necessidades individuais do sujeito? Quantas vezes tomamos a avaliação como uma maneira de penalizar o aluno? Quantos equívocos têm sido cometidos por meio de uma série de questionamentos que, denominamos, avaliação? E quantas, ou quem sabe, inúmeras vezes, deixamos de lado as habilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Repensar essas questões é urgente e enxergar a avaliação não como prática de exclusão, mas de inclusão.

As indagações não têm a finalidade de macular a atuação docente, porém, muitas vezes, as concepções de avaliação que o professor defende não são condizentes com as realidades e dinâmicas da sala de aula. Direitos e deveres devem ser equalizados para todos, entretanto, quase sempre, os alunos especiais têm passado despercebidos nas práticas avaliativas. Ensinar à luz da aprendizagem ativa e inclusiva pressupõe perceber que há outras e milhares formas de avaliar tanto o aluno com necessidades quanto os sujeitos sem alguma incidência.

A educação para todos é a mola propulsora da Educação Inclusiva: para todos os alunos com suas diversidades e adversidades, suas peculiaridades e suas limitações, seus medos, seus anseios e sonhos. Não é à toa que o espaço escolar se configura como ambiente inclusivo, justamente, pela sequência de suas práticas que não devem seguir uma linearidade ou homogeneidade, mas, partir de uma concepção dinâmica das múltiplas reverberações de leitura realizadas a partir das ações escolares.

No entanto, a avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência tem-se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes bastante diferenciado. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para garantir a escolaridade desse aluno. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 55)

Atitudes precisam ser pensadas à luz da avaliação em uma perspectiva inclusiva. Avaliar no contexto ético, político, epistêmico e educativo da escola inclusiva requer do professor um trabalho voltado para as adaptações curriculares, visto que não são os sujeitos que devem se adequar ao currículo, entretanto, as intervenções curriculares se moldarem às carências dos alunos; saber, por exemplo, o que precisam aprender e de que forma o aprendizado pode ser politizado.

Um dos grandes equívocos cometidos no processo de avaliação na escola inclusiva é partir da concepção de que uma intervenção homogênea será capaz de

atender aos sujeitos na formulação do conhecimento, todos apresentam suas singularidades ou aptidões e planejar ações auxiliaadoras no desenvolvimento humano é uma questão necessária, o que, muitas vezes, é “errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme” (BEYER, 2006, p. 28).

O olhar que direciona as nossas práticas na etapa de avaliação à luz da Educação Inclusiva é o mesmo que enriquece o trabalho à ótica das adaptações curriculares e metodológicas na busca por orientações que fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem. Há que se esclarecer, ainda, que adaptar uma proposta metodológica não é omitir os desafios de aprendizagens; adequar, metodologicamente, determinado conteúdo ou atividade é possibilitar ao aluno refletir mediante suas concepções e necessidades.

Assim, a proposta de adaptação curricular no terreno complexo da avaliação tem a finalidade de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

Além de avaliar a partir das adaptações necessárias, há, ainda, a funcionalidade de construção do Parecer do aluno. Precisamos compreender tal documento não como uma finalização do processo avaliativo, mas, como forma de elencarmos o que o aluno é capaz de fazer sozinho, o que ele já sabe, o que necessita aprender e ser redirecionado, como também servir de orientação para que outros profissionais tenham uma visão panorâmica e particular das habilidades e carências do sujeito. Quando se atribui relevância ao Parecer (diagnosticando e prognosticando) o aluno, há entre outras, a possibilidade de valorização do repertório cultural, linguístico e social do sujeito, para isso é preciso enxergá-lo com suas limitações sem omitir as competências construídas.

A característica principal que envolve o Parecer discente é a descrição das particularidades do nível de aprendizagem do aluno, em que podem ser atribuídos diferentes olhares avaliativos para que se revejam metodologias. Nesse sentido, o

documento, em pauta, não é produzido em questões de uma semana ou semestre, como também não está finalizado em si mesmo; é um processo de observação contínua e da forma que o estudante se relaciona com as intervenções, para que se possam enaltecer avanços e suprir os retrocessos do sujeito.

A abrangência do Parecer do aluno incluso se justifica pela orientação aos demais profissionais na proposta de avaliação, bem como na proposição de debates sobre os avanços discentes, embora, isso não exclua a função da família no desenvolvimento cognitivo na e formação ética do sujeito. Assim sendo, o “processo avaliativo é de suma importância em todos os âmbitos do processo educacional para nortear as decisões pedagógicas e retroalimentá-las, exercendo um papel essencial nas adaptações curriculares” (BRASIL, 1999, p. 57).

Interagir por meio do processo de avaliação nas práticas dinâmicas de aprendizagem e na concepção da Educação Inclusiva, pressupõe considerar o espaço escolar como ambiente receptivo, que traz como marca filosófica o atendimento às necessidades dos sujeitos. Logo, adaptar as atividades, planejar metas, elaborar e ampliar os Pareceres discentes são objetivos que inserem os indivíduos em um processo dialógico, reflexivo, dinâmico e inclusivo da avaliação na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão ampla da avaliação na escola precisa ser rediscutida e inserir o sujeito nas propostas de ensino é preciso, bem como perceber que cada um apresenta uma maneira própria de conceber e se relacionar com o conhecimento. Além disso, avaliar na ótica escolar das possibilidades não é utilizar uma única concepção na efetivação de todo o processo avaliativo.

O desafio de avaliar na escola à luz da inclusão compreende as aproximações atitudinais enaltecidas pelos docentes na formação do sujeito. Estas aproximações se mostram quando o professor enxerga o sujeito além de suas necessidades, efetiva o desenvolvimento de novas habilidades, adequa suas

práticas e insere no Parecer discente a função de acompanhamento contínuo das aprendizagens. Além disso, há, ainda, os distanciamentos que são perceptíveis nas intervenções metodológicas quando não há abertura de espaço pelo professor para novas discussões e mudanças pedagógicas, enfocando apenas as limitações do aluno em detrimento de sua interação.

Avaliar na escola é partir de duas esferas: global e particular. Na concepção ampliada, as necessidades heterogêneas dos sujeitos são consideradas e todos são envolvidos no processo avaliativo, já no contexto restrito, as especialidades do alunado são vistas como a construção de um projeto de transformação individual. Dessa forma, a avaliação na escola é uma tarefa de todos os agentes que propõem mudanças culturais, éticas e cidadãs dos sujeitos com e sem deficiência na proficiência autônoma e na tomada de decisões.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.> Acesso em: 25 ago. 2017.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente: In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência.

Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SIMÕES, Eleonora das Neves. Avaliação por parecer descritivo: solução? In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – EDUCERE/ SIRSSE**. 7 a 10/11/2011. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2011. Disponível em: <educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6109_3882.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SOUSA, Ivan Vale de. Atuação do professor itinerante na Educação Básica. In: **II Congresso Paraense de Educação Especial/ I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará**. 12 a 14 de novembro de 2015. Disponível em: <https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_IICpee/Ivan_Vale_de_Sousa.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.