

AValiação DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: reflexões da escola regular e seus desafios para inclusão¹.

Prof. M.e. Francisco Valdey Carneiro²
Prof. M.e. Harley Gomes de Sousa³
Prof^a. M.e. Francisca Francirene Tomaz Parente⁴

RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre a prática avaliativa da escola regular e seus desafios para a inclusão. Embora a escola hoje seja considerada inclusiva, a avaliação escolar ainda classifica, exclui e rotula. Esta investigação é resultado de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa numa escola pública municipal de Horizonte-CE com sete turmas de 6º ao 9º ano em horário diurno, totalizando 150 alunos dos quais 08 são alunos com necessidades educacionais especiais. Após a aplicação das entrevistas e as observações realizadas, verificou-se que os professores não têm uma prática de avaliação inclusiva, visto que, não estão preparados para aplicação de avaliações de acordo com as necessidades dos alunos. No entanto, essa dificuldade tem relação com a ausência de estrutura física e humana qualificada para tal trabalho. No universo pesquisado os docentes utilizam apenas do método tradicional (provas parciais e bimestrais) para verificar o nível de aprendizagem dos alunos. Na verdade eles seguem uma prática (não legal) para atribuir-lhes a média 6,0 (alguns alunos têm acesso às avaliações no período das provas), pois os alunos não tem capacidade intelectual para resolverem as atividades avaliativas padronizadas.

Palavras-Chave: Avaliação. Educação Especial. Inclusão

ABSTRACT

This article aims to reflect on the evaluative practice of the regular school and its challenges for inclusion. Although school today is considered inclusive, school evaluation still classifies, excludes, and labels. This research is the result of a participatory research, of qualitative approach in a municipal public school in Horizonte-CE with seven classes from 6th to 9th year in daytime, totaling 150 students, of whom 08 are students with special educational needs. After applying the interviews and the observations made, it was verified that the teachers do not have an inclusive evaluation practice, since, they are not prepared to apply evaluations according to the needs of the students. However, this difficulty is related to the absence of physical and human structure qualified for such work. In the universe researched, teachers use only the traditional method (partial and bimonthly tests) to verify the students' level of learning. In fact they follow a practice (not legal) to give them the average 6.0 (some students have access to assessments in the testing period), because the students do not have the intellectual capacity to solve the standardized evaluation activities.

Keywords: Evaluation. Special students. Inclusion

¹Trabalho apresentado no VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 09 a 11/2017.

² Mestre em Educação-Área de Inovação Pedagógica (Universidade da Madeira-PT); Psicomotricista Clínico e Institucional (UECE). Professor de Educação Básica – EMEF EPA (Horizonte-CE). E-mail: walk.leon@hotmail.com

³ Mestre em Políticas Públicas e Sociedade (UECE); Psicopedagogo Clínico e Institucional e Vice-Presidente da ABPp-CE. Professor do Centro Universitário UNINTA (Sobral-CE). E-mail: harleyseduc@hotmail.com

⁴ Mestre em Ciências da Educação (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT); Professora do Centro Universitário UNINTA (Sobral-CE). E-mail: francirenetp@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Desde o final do século passado (séc. XX) discute-se a avaliação escolar buscando esclarecer suas nuances, ou pelo menos entender sua gênese, seus caminhos e suas contradições. Esta discussão vem se transformando neste século ao ponto de que hoje, concebe-se avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Associar o processo avaliativo ao percurso entre o ensino e a aprendizagem, e pensar nele como inúmeras possibilidades é algo *surreal*. Porque ainda hoje, observam-se escolas e professores com práticas tradicionais de conceber a avaliação como algo pontual, cujo resultado classifica os alunos em dois grupos: os que sabem, os que não sabem. “Depois de muitos anos de debates sobre ensino renovado e avaliação, ainda nos deparamos com duas aberrações em nossas escolas: aprovações e reprovações, ambas, automáticas” (WERNECK, 2012, p.28-29).

A avaliação neste sentido assume um papel de autoritária, conservadora e excludente. Mas ela só tem essa configuração porque o modelo e a concepção teórico-prática da educação também são autoritários, comenta Luckesi (2005). O autor defende uma condição relativa para concepção e prática avaliativa, ou seja, se o modelo social for ao encontro da socialização e da democracia, a avaliação também será socializante, humana, democrática e dialética.

“Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social [...]” (LUCKESI, 2005, p.42). É com este sentido que se justifica o trabalho aqui apresentado. A escola municipal pesquisada tem um modelo social e uma prática que não condiz com as preconizações do autor.

O universo escolar em que cujas práticas de ensino e aprendizagem e avaliação não mudaram muito desde o século passado, ela precisa refletir seus modelos, suas teorias e práticas. E esta reflexão precisa de um outro olhar quando a prática avaliativa promove o encontro de alunos com e sem necessidades especiais.

Os alunos com necessidades especiais são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotados etc. Segundo Brasília (2006, p.32): “o conceito de necessidades educacionais especiais foi, definitivamente, consagrado no

Relatório Warnock, em 1978”⁵, em detrimento do termo pejorativo – com deficiência. E no Brasil, o termo passou a ser usado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96, no Art.58, Capítulo V.

Apesar da garantia legal, a escola inclusiva ainda hoje é uma tarefa difícil. Porque elas “[...] não são concebidas para atender à diversidade e têm uma estrutura rígida e seletiva no que diz respeito à aceitação e à permanência de alunos que não atendem às suas expectativas acadêmicas clássicas e conteudistas” (MANTOAN, 2004, p. 90). Para a autora, a educação inclusiva é direito de todos, e buscar cumprir este direito de incluir os alunos com necessidades especiais está diretamente ligado aos avanços que vamos trilhando a cada caminho, e ao que vai ficando pra trás.

Diante dessas afirmações tem-se como problema: a escola regular possui uma prática de avaliação inclusiva? Buscando responder a questão, o presente artigo objetiva refletir sobre a prática avaliativa da escola regular e seus desafios para a inclusão, visando à transformação social e a garantia de direito de todos os alunos com necessidades especiais. E, para atingir este objetivo, investigou-se: a) a prática avaliativa dos professores diante os alunos com NEE na sala regular; b) os modelos sociais e teórico-práticos de avaliação da escola; c) a relação entre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

O trabalho foi conduzido pela pesquisa participante, com abordagem qualitativa. A pesquisa é de natureza descritiva, pois se caracteriza pela descrição dos fenômenos que acontecem no contexto escolar. Utilizou-se a entrevista semiestruturada e observação para coleta dos dados.

No que tange o referencial teórico, o trabalho se estrutura em três partes, a saber: o primeiro, trata-se dos conceitos preliminares de avaliação; o segundo, dos desafios da escola regular para inclusão; e terceiro, a avaliação escolar: tradicional ou inclusiva? Dessa forma, apontam-se concepções teóricas sobre avaliação e o modelo utilizado nos alunos com NEE da sala de aula regular pesquisada.

⁵ Relatório inglês de Mary Warnock que investigou as condições da educação especial nos anos 70 e influenciou a partir de 2001 o uso do termo no Brasil.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conceitos preliminares da avaliação da aprendizagem escolar

Ao debatermos sobre a avaliação escolar logo pensamos nas notas, nos testes, nas provas e nas classificações. Essa ideia legitima o modelo da escola tradicional, excludente e pouco democrática, onde o saber não era compartilhado e nem tampouco direito de todos. Neste contexto, somente os mestres (os professores) eram detentores do conhecimento, cabendo aos alunos apenas aprender (memorizar) e serem testados.

“A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo” (LUCKESI, 2005, p.33). Desse modo, o autor nos apresenta três elementos que constitui o processo de avaliação: *o juízo de valor; os caracteres relevantes da realidade; e a tomada de decisão.*

Segundo Luckesi (2005), o *juízo de valor* é uma afirmação qualitativa sobre o dado objeto, que a partir de critérios previamente estabelecidos, o objeto pode ser satisfatório ou insatisfatório, tomando como ponto de partida uma definição ideal. Quanto aos *caracteres relevantes da realidade*, o autor revela que a avaliação parte dos indicadores da realidade, que apontam os qualitativos desejados do objeto. Já a *tomada de decisão*, a avaliação por si só se configura como um julgamento de valor de posicionamento ao objeto avaliado, a aprendizagem.

Werneck (2012, p. 67), comenta “[...] que o ato de aprender é um ato feliz, de libertação e não de tortura e alienação, não de tensões desnecessárias para atender aos caprichos de educadores cujas manias supera as necessidades da sociedade em mutação”. Sua crítica confirma a concepção de Luckesi (2005), quando ele conceituou a avaliação utilizando os três elementos supracitado, os quais constituem o que ele denominou, “o arbítrio da autoridade pedagógica”, caracterizado no elemento – *tomada de decisão.*

A partir da Revolução Industrial quando a educação foi institucionalizada, os métodos avaliativos reforçaram a reprodução da desigualdade de classes como já preconizava Althusser (1987), apontando a escola como um aparelho ideológico do estado. Ou seja, a avaliação escolar ainda hoje se configura em algumas escolas como instrumento de violência psicológica, para medir conhecimento, classificar pessoas (uns sabe mais, outros sabem menos) e excluir muitas outras.

Nesse sentido, se questiona: Porque o instrumento “prova” sempre foi o “bicho-papão” na escola? A cultura da prova ou a *Pedagogia do Exame*, como descreve Luckesi (2005) faz com que todos os sujeitos e o sistema do processo de ensino, aprendizagem e avaliação se voltem exclusivamente para dois extremos: promoção ou reprovação. Para ele, a questão é sistêmica, uma vez que, “pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centrados na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra” (LUCKESI, 2005, p. 18).

Assim, percebe-se a importância de quebrar paradigmas e mudar o rumo dessa história. A avaliação da aprendizagem ainda é única e exclusivamente para o aluno. É necessário se avaliar de forma mediadora, com o intuito de construir, transformar e fortalecer aprendizagens. Como disse Hoffmann (2014) o sentido essencial da prática avaliativa é o movimento de transformação que ela é capaz de suscitar, em sua própria contradição – a dialética. No *quadro 1* abaixo, apresenta-se um comparativo entre a avaliação liberal (classificatória e excludente) e a avaliação libertadora (mediadora), com base nos conceitos da autora.

Quadro 1 – Avaliação Liberal e Avaliação Mediadora

ASPECTOS	AValiação LIBERAL	AValiação MEDIADORA
AÇÃO	individual e competitiva	coletiva e consensual
CONCEPÇÃO	classificatória e sentenciva	investigativa e reflexiva
INTENÇÃO	reprodução das classes sociais	conscientização das desigualdades sociais e culturais
POSTURA	disciplinadora e diretiva do professor	cooperativa entre professores e todos os envolvidos na ação educativa
PRIVILEGIA	à memorização	à aprendizagem significativa
FORMALIDADE	exigência burocrática periódica	consciência crítica e responsável de todos sobre o cotidiano.

Nota: Quadro construído a partir de Hoffmann (2014, p. 142)

Preliminarmente, se constata que a avaliação liberal não tem um projeto de formação cidadã. Numa perspectiva atual do estado democrático de direito, ela fere os princípios constitucionais. No entanto, a avaliação mediadora permite a formação de um sujeito integral.

2.2 O desafio da avaliação mediadora e inclusiva na escola regular

Partindo do pressuposto constitucional que nascemos com direitos iguais, o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação escolar não pode ser diferente. Sendo a educação um direito público subjetivo e dever primeiro do Estado e conseqüentemente da família, qualquer cidadão com ou sem necessidade especial, gozam das mesmas prerrogativas na escola. Nesse sentido, interessa-nos saber: Quem são os alunos com necessidades especiais?

Os alunos com necessidades especiais, ou simplesmente “Alunos NEE” são crianças, adolescentes e adultos que tem alguma deficiência ou múltiplas, transtorno e altas habilidades; que estão regularmente matriculados na rede pública de ensino ou na rede privada. Quando há inclusão na escola regular desses sujeitos, pode-se apontar que há *educação especial*.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, no seu artigo 58, a educação especial é uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular, para todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E quando houver necessidade a escola oferecerá um serviço de apoio especializado, denominado de Salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE. É preciso esclarecer que o Sistema educacional brasileiro deve garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais, segundo o artigo 59:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- 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 [...];
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Ou seja, promover uma legítima inclusão social dos sujeitos com capacidades diferenciadas, se equipararmos com aqueles que ainda se vincula ou se enquadra num padrão de “normalidade”. É evidente que em muitas escolas encontrar crianças vivenciando um processo de escolarização como meras espectadoras, aponta Reily (2004). A autora reforça: “na construção de uma escola brasileira inclusiva, de fato, e não apenas inclusiva na palavra da lei, será preciso atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade” (REILY, 2004, p.23).

A escola inclusiva se configura como espaço de acesso ao saber científico (mesmo não sendo este espaço exclusivo), onde o professor tem o papel de mediar a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento através da linguagem. E nesta mediação professor e aluno se transformam. Utilizando a epistemologia de Vygotsky (1993) e o sociointeracionismo, a autora infere:

A mediação não constitui um processo neutro e passivo. O instrumento sócio atua dinamicamente sobre o mediador. O professor que atua de uma perspectiva mediadora na sala de aula também se transforma no decorrer do processo de ensino. Isso porque, assim como por intermédio de suas palavras e propostas pedagógicas ele leva o aluno a novos níveis de conhecimento, ele também se defronta com outras maneiras de conceber que não lhe teriam ocorrido sem esse contato com o jeito de pensar do aluno, revelado pelas palavras ou pelo fazer escolar desse menino (REILY, 2004, p.19-20).

Neste ponto, pode-se debater a velha questão sobre se há ou não de fato educação inclusiva nas escolas brasileiras. Segundo Kassar (2004) a Educação Especial em nosso país sempre vem carregada de movimentos contraditórios, especialmente quando o discurso assistencialista de faz presente historicamente por anos, embora atualmente se observe políticas públicas e implantação de serviços na rede regular de ensino como as salas de AEE.

Contudo, as salas de AEE e abertura de matrícula na escola para atender alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotados não são elementos suficientes para apontar que a inclusão está consolidada. Pois, para Mantoan (2004) a inclusão se dá quando a escola adequa o processo escolar às diferenças dos alunos e assume definitivamente as dificuldades como parte dos seus conceitos e configurações de ensino, aprendizagem e avaliação.

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral. [...] A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa [...] (MANTOAN, 2004, p. 80-81)

Não cabe aqui juízo de valor sobre a disponibilidade interna dos professores. Cabe aqui apenas apontar para o fato de institucionalizar a educação especial. Só as leis não garantem sua completa aceitação e implementação enquanto Política Educacional (como um direito de todos os alunos especiais). Embora as escolas brasileiras estejam equipadas para incluir, são poucos os professores das salas regulares que têm formação específica para

atender os alunos especiais, por isso, pressupomos que a origem da negação em relação à inclusão de fato, vem daí.

Enfim, a *pseudo-inclusão* denomina toda e qualquer prática pedagógica fictícia, ou seja, aparente. Sabe-se que muito já foi efetivado, mas ainda há muito a ser realizado para que se possa atribuir verdadeiramente o termo *escola inclusiva*, onde oportunize todos os alunos aprender de acordo com suas necessidades específicas.

2.3 Avaliação do ensino e da aprendizagem: tradicional ou inclusiva?

Tradicionalmente falando, concebe-se a avaliação como uma etapa finalística dentro do processo de ensino e aprendizagem. Numa visão mais holística, a avaliação é um processo que direciona como uma bússola o caminho a seguir pelos sujeitos, possibilitando o repensar dos métodos avaliativos do professor, a sua prática pedagógica e, se os alunos estão aprendendo. No entanto, compreende-se que a avaliação por vezes se desenha como um atestado de aprovação ou reprovação, por isso, o olhar deve-se voltar para a reflexão e ação.

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.

Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais (HOFFMANN, 2014, p. 22).

Quando o aluno é avaliado ele não é 6,0 ou 10,0 (que lhe é conferido), mas um sujeito que tem uma história, com experiências em contextos que muitas vezes os professores desconhecem e, mesmo assim não leva em conta ao atribuir uma nota. Assim, “o professor, ao avaliar, deverá ter em vista o desenvolvimento integral do aluno [...]” (SANT’ANNA, 2011, p.24). A autora ainda reforça:

A avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, [...], recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos.

Assim, o professor avalia a si, o aluno e, ainda, o processo ensino-aprendizagem.

Também ao aluno devem ser oferecidas oportunidades de avaliar, não somente a si, mas o trabalho do professor e as atividades desenvolvidas (SANT’ANNA, 2011, p.24).

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem escolar para atender as particularidades dos alunos especiais precisa adequar-se uma educação para todos, comenta Mantoan (2004).

Autora ainda reforça que, se a escola tradicional permanecer utilizando a avaliação classificatória na educação especial, isso constituirá mais um entrave para a realização da inclusão escolar. “[...] Em uma palavra, a avaliação educacional não pode ser reduzida a números ou conceitos ou a desempenho frente a tarefas precisas, como não desbotar ou encolher, lavar roupa com capricho, não derrapar” (MANTOAN, 2004, p.86).

É preciso fazer educação e avaliar como um ato de amor. Se associarmos a avaliação à qualidade e não a quantidade, estaremos avaliando como um ato de amor. Segundo Luckesi (2005), o ato de amor acolhe, integra, inclui e transforma, porque aceita as coisas como elas são, não julga e não exclui. Por sua natureza, a avaliação deve ser acolhedora, integradora e inclusiva.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Os procedimentos e técnicas da pesquisa

Para refletir sobre a prática de avaliação de aprendizagem da escola regular e seus desafios para a inclusão, optou-se por realizar uma pesquisa participante, com abordagem qualitativa e técnicas da observação participante. A pesquisa é de natureza descritiva, pois conforme Carton (2009, p. 30): “Observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los [...] tem por objetivo definir melhor um problema, descrever comportamento dos fenômenos, [...]”.

Quanto à abordagem, a investigação é qualitativa porque se opõe aos paradigmas positivistas quantitativos e, conforme Macêdo (2010, p.39): “[...] para o olhar qualitativo, é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humana; [...] com as incertezas e o imprevisível”. Para Fino (2003), o pesquisador deve ser capaz de distanciar-se de sua implicação e de sua subjetividade, para não por em risco sua investigação.

O trabalho de campo é por si reflexivo, por isso se escolheu coletar os dados através da observação participante, entrevista semiestruturada e estruturada. Quanto aos instrumentos, utilizou-se: diário de campo, para realizar anotações. As entrevistas foram realizadas com gestores e professores; e a observação se deu nas salas de aula.

Quanto ao campo, os sujeitos da pesquisa, a investigação ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF EUPAZ (nome fictício), da cidade de Horizonte-CE. A

escolha dessa escola deu-se por três critérios: primeiro, por ser uma escola pública de Ensino Fundamental-EF; segundo, ter turmas com alunos especiais, e terceiro, pelo fato de um dos pesquisadores ter fácil acesso a escola e aos dados, uma vez que, o mesmo é professor da escola.

Quanto aos sujeitos implicados na pesquisa, pode-se indicar que são: oito alunos do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental maior; seis professores do ensino fundamental maior; um gestor escolar (coordenadora pedagógica). Salienta-se que, os alunos não participaram ativamente do processo, pois o interesse da pesquisa recai sobre dados expostos pelos professores e pela coordenadora, que responderam prontamente a entrevista semiestruturada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar as discussões, “[...] a avaliação da aprendizagem [...] não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz” (LUCKESI, 2005, p.58). Ou seja, avaliar é sinônimo de seguir e não de parar. A avaliação não pode ser um ato finalístico em si mesmo, mas um ponto de partida.

A EMEF EUPAZ têm 06 turmas de 6º ao 9º ano, totalizando 150 alunos, funcionando em dois turnos – manhã e tarde. Do total dos alunos, 08 são alunos com necessidades especiais, ou seja, pouco mais do que 5,0% da clientela atendida. Somente na turma do 6º ano há metade desses alunos. Quanto à idade, tem uma média de 13 anos, sendo a maior faixa etária 15 e a menor, 11 anos.

Nosso objetivo é refletir sobre as práticas avaliativas da escola regular e seus desafios para a inclusão, visto que, se observa um movimento contrário ao que se é concebido como uma “pedagogia inclusiva”. Segundo a coordenadora pedagógica, a Sra. Barbara (nome fictício), os professores são orientados a ensinar e avaliar os alunos especiais de forma diferenciada, no entanto o que acontece é a cultura do “é difícil e dar trabalho”. É mais fácil fazer um único planejamento descumprindo o princípio de que todos tem o direito de ser atendidos de forma equitativa. É mais cômodo elaborar uma única forma de avaliar todos, mesmos aqueles que têm necessidades específicas.

A coordenadora admite que mesmo tendo orientação da Secretaria Municipal de Educação-SME para as escolas darem suporte à efetivação da educação inclusiva, existe uma série de fatores que inviabiliza o trabalho de inclusão e o atendimento especializado, dentre eles: a ineficácia do sistema no que tange a estrutura física e humana, a falta de formação

docente específica, o investimento insuficiente para educação inclusiva, a evasão dos alunos com NEE, a ausência de diagnósticos para muitos alunos, o grande número de familiares que não assumem seu papel na educação de seus filhos.

O que se tem percebido dentro da escola pesquisada, no que diz respeito ao processo avaliativo, é a atribuição da média 6,0 para todos os alunos com NEE, mesmo que estes não obtenha o aprendizado. Verificou-se nas avaliações realizadas por estes alunos apenas o registro do nome e em outras alguns rabiscos. Vale salientar, que o modelo de prova na sala regular é único, o que comprova a não adequação dos exames às necessidades educacionais especiais. Registrou-se que, 02 dos 08 alunos que são diagnosticados e atestados por médico com alguma deficiência, sabem ler e escrever com dificuldades.

Diante dos dados apanhados aplicou-se para os docentes uma pergunta simples com o intuito de confirmar a prática da avaliação dos alunos com NEE na escola: você atribui apenas à nota, ou permiti que o aluno tenha acesso a prova e a resolva? Todos os professores apontaram que dos 08 alunos, metade deles recebem somente a nota (média). E os demais, mesmo não tendo ciência do que fazem nas avaliações, por vezes é atribuída logo a média a eles também.

Por fim, em sua entrevista, a coordenadora apontou que a maioria dos professores nem ensina e nem tampouco avalia os alunos com NEE com um olhar diferenciado e instrumentos que possibilitem o processo de inclusão. Comentou que o sistema e, conseqüentemente a escola e os professores não estão preparados de fato para a inclusão, quiçá para uma avaliação inclusiva. Diante do cenário caracterizado pela escola investigada é perceptível que as políticas públicas destinadas para inclusão e as leis que regulamentam e obrigam as escolas realizarem um trabalho inclusivo, ainda não conseguiram sair do papel de modo efetivo.

É notório que a inclusão no espaço escolar investigado não passou do mero ato de matricular o aluno com NEE. A escola não possui recurso humano e físico suficiente para promover a inclusão apontada nas leis e diretrizes educacionais. Assim, a escola tenta realizar a inclusão sem recurso suficiente e material humano qualificado, o que distancia e dificulta todo o trabalho docente e de gestão, pondo a avaliação cada vez mais distante de uma realidade inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação escolar tem como objetivo central verificar o que os alunos aprenderam ou não e, aponta os caminhos que os professores deverão intervir para mudar uma dada situação de melhoria de aprendizagem. Seja para alunos com ou sem deficiência essa é a intenção pedagógica da avaliação.

Promover uma educação inclusiva é ir para além de saber denominar se os alunos são ou não especiais, como base em diagnósticos médicos. É ter ciência que a partir da inclusão dos alunos na sala regular, os professores e a escola são responsáveis por planejar, adaptar e propor condições especiais de acesso daqueles ao currículo escolar, para que aprendam e sejam avaliados de forma real e justa. Porém, esse trabalho se torna difícil e impossível quando falta o essencial: material físico e humano qualificado.

No presente estudo, constatou-se que os professores não tem uma prática contínua de avaliação inclusiva. Utilizam apenas de método tradicional (provas parciais e bimestrais) para verificar o nível de aprendizagem dos alunos. Na verdade eles seguem uma orientação (não legal) para atribuir-lhes a média 6,0 (mesmo que alguns têm acesso as avaliações no período da prova), uma vez que, os alunos não tem capacidade intelectual para resolverem as atividades avaliativas e, nem os professores estão preparados para realizarem uma avaliação de acordo com as necessidade educacionais especiais de cada aluno.

Se é inclusão ou pseudo-inclusão, isso não deve ser o lema da educação. Atualmente, o fracasso no processo de aprendizagem escolar dos alunos com NEE é uma realidade da qual não podemos fazer de conta que não existe. A inclusão ainda é utópica. No entanto, as escolas brasileiras, os profissionais da educação e familiares precisam se apropriar desse fato histórico e exigir que a lei saia do papel e chegue ao chão da escola.

Por fim, sugerimos que avaliação da aprendizagem para inclusão sigam dois eixos importantes apontados por Oliveira e Campos (2005), uma avaliação específica que identifique as especificidades dos alunos e indique os melhores procedimentos e recursos para sua aprendizagem; e uma avaliação compreensiva/de acompanhamento, ou seja, uma avaliação analítica da capacidade dos alunos e funcione como um caminho para auxiliar nossos planos e estratégias.

REFERENCIAS.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2.ed. coordenação geral. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.(Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. **LDB: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acessado em: 23/07/2017.

CARTONI, Daniela Maria. **Ciência e Conhecimento Científico**. In: Anuário da Produção Acadêmica Docente. vol. III, nº 5, 34 p., ano 2009. Publicado em 21/04/2010. São Paulo: Anhanguera Educacional, 2009. Disponível em: <sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/view/1586> Acesso em: 28/07/2017

FINO, C.N. **“FAQs, Etnografia e Observação Participante”**. In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3.Universidade da Madeira, 2003a, pp 95-105. Disponível em:< <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> > Acesso em: 28/07/2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____, **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

KASSAR, M.C.M. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: MENEGHETTI, R.G.K.; GAIO, R. (org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16 ed. São Paulo Cortez, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**; 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010 (série pesquisa v.15).

MANTOAN, M.T.E. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: MENEGHETTI, R.G.K.; GAIO, R. (org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, A.A.S; CAMPOS, T.E. **Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência**. In: Revista Estudos em Avaliação Educacional, v.16, n.31, jan/jun. 2005. São Paulo. UNESP, 2005. Disponível: < www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1222/1222.pdf > Acessado: 03/08/2017.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Série Educação Especial).

WERNECK, Hamilton. **Como ensinar bem e avaliar melhor**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.