

Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

4º Semestre

1ª Edição, 2005



Secretaria de
Educação Especial

Secretaria de
Educação a Distância

Ministério
da Educação



Elaboração do Conteúdo

Profa. Maria Alcione Munhoz

Profa. Melânia de Melo Casarin

Professoras Pesquisadoras (Conteudistas)

Graciele Marjana Kraemer

Acadêmicas Colaboradoras

Desenvolvimento das Normas de Redação

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Luciana Pellin Mielniczuk (Curso

de Comunicação Social | Jornalismo)

Coordenação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Professora Pesquisadora Colaboradora

Danúbia Matos

Iuri Lammel Marques

Acadêmicos Colaboradores

Revisão Pedagógica e de Estilo

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Cleidi Lovatto Pires

Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes

Profa. Eunice Maria Mussoi

Comissão

Revisão Textual

(Curso de Letras | Português)

Profa. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

Coordenação

Marta Azzolin

Acadêmica Colaboradora

Direitos Autorais

(Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de

Transferência Tecnológica | UFSM)

Projeto de Ilustração

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. André Krusser Dalmazzo

Coordenação

Paulo César Cipolatt de Oliveira

Técnico

Alan Roberto Giongo

André Schmitt da Silva Mello

Lucas Franco Colusso

Rodrigo Oliveira de Oliveira

Romullo Engers Perim

Acadêmicos Colaboradores

Fotografia da Capa

Fotografias retiradas do

Banco de Imagens STOCK.XCHNG

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. Volnei Antonio Matté

Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello

Técnica

Bruna Lora

Borin da Silva

Acadêmicos Colaboradores

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

M966a Munhoz, Maria Alcione

Avaliação em educação especial : 4º semestre / [elaboração do conteúdo profa. Maria Alcione Munhoz, profa. Melânia de Melo Casarin, acadêmica Graciele Marjana Kraemer ; revisão pedagógica e de estilo profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]]- 1. ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

80 p. : il. ; 30 cm.

1. Educação 2. Ensino 3. Educação especial 4. Avaliação I. Casarin, Melânia de Melo II. Kraemer, Graciele Marjana III. Siluk, Ana Cláudia Pavão IV. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância de Educação Especial. V. Título.

CDU: 376.1/5

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad
Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota
Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Paulo Jorge Sarkis
Reitor

Prof. Clóvis Silva Lima
Vice-Reitor

Prof. Roberto da Luz Júnior
Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante
Pró-Reitor de Graduação

Profa. Maria Medianeira Padoin
Coordenadora de Planejamento Acadêmico e de Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas
Pró-Reitor de Administração

Sr. Sérgio Limberger
Diretor do CPD

Profa. Maria Alcione Munhoz
Diretora do Centro de Educação

Prof. João Manoel Espinã Rossés
Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Prof. Edemur Casanova
Diretor do Centro de Artes e Letras

Coordenação da Graduação a Distância em Educação Especial

Prof. José Luiz Padilha Damilano
Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega
Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini
Coordenadora dos Pólos e Tutoria

Profa. Vera Lúcia Marostega
Coordenadora da Produção do Material do Curso

Coordenação Acadêmica do Projeto de Produção do Material Didático - Edital MEC/SEED 001/2004

Profa. Maria Medianeira Padoin
Coordenadora

Odone Denardin
Coordenador/Gestor Financeiro do Projeto

Lígia Motta Reis
Assessora Técnica

Genivaldo Gonçalves Pinto
Apoio Técnico

Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto
Coordenador da Equipe Multidisciplinar de Apoio

Sumário

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	05
-----------------------------------	----

UNIDADE A

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO	07
--	----

1. Conceito de Avaliação	09
2. Modalidades de Avaliação	18
3. A avaliação no processo de ensino e aprendizagem frente às diferenças	23

UNIDADE B

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	29
---	----

1. Problematizando o conceito de pessoas com necessidades educacionais especiais	31
2. Instrumentos para avaliação de Aspectos do Desenvolvimento	41

UNIDADE C

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO	55
-------------------------------	----

1. Estudo de caso	57
2. Pareceres Pedagógicos x Relatórios de Avaliação	60

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas	65
----------------------------	----

Apresentação da Disciplina

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

4º Semestre

Ao discutir Avaliação em Educação Especial, vale ressaltar que estão constantemente presentes nas proposições educacionais os seguintes aspectos: "como fazer" a avaliação e "que caminhos traçar". É necessário partir da concepção de que a sociedade em que estamos inseridos é composta por uma pluralidade de culturas que refletem diretamente no acesso e na qualidade de ensino e, conseqüentemente, nos caminhos a traçar quando se pretende avaliar.

Um pressuposto da avaliação diagnóstica, nos remete ao professor considerar as análises prévias sobre os alunos como ponto de partida para o planejamento e o desenvolvimento de sua proposta pedagógica. Assim, podemos questionar a forma de avaliar para além do diagnóstico? Como não cair nos entraves de uma avaliação classificatória, voltada apenas para o objetivo de aprovar ou reprovar os alunos? Como atuar para que, a partir da avaliação diagnóstica, possa ser estabelecida uma tomada de decisão e que a avaliação se efetue como um processo? É nessa perspectiva que trabalharemos essa disciplina.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de setenta e cinco (75) horas/aula.

Entenda os nossos ícones!



Alerta

Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.



Saiba Mais - Recomendação

Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.



Conteúdos Relacionados

Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.



Atividades

As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

UNIDADE

A

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Objetivos da Unidade

- elucidar o conceito de avaliação contextualizando alguns momentos históricos;
- problematizar a avaliação na perspectiva educacional;
- apresentar as modalidades de avaliação diagnóstica e classificatória.

Introdução

Procuramos, nessa unidade, apresentar a avaliação como um processo que vai além do ato de medir o desempenho dos alunos. Convidamos os acadêmicos a entender a avaliação como uma caminhada, que deve ser

trilhada numa cumplicidade entre o professor e o aluno.

A avaliação, nesse sentido, é vista sob a ótica da educação de qualidade, democrática e mediadora.

1 Conceito de Avaliação

Durante o decurso de nossa vida escolar, acadêmica e profissional, somos constantemente submetidos à avaliação, domínio de certas habilidades e competências. Tanto nossa caminhada acadêmica e exercício profissional são basicamente fundamentados nas habilidades que mediatizam nossa posição de sujeitos capazes de propriedades intelectuais.

Suscita, nesse momento, um questionamento: Como a avaliação tem sido presente em nossa vida? Como nós a representamos, a partir de nossas experiências? Será possível estabelecer um consenso sobre a melhor maneira de avaliar? Qual deve ser o nível de exigência de uma avaliação? Qual o papel do erro no processo de aprendizagem? Como avaliar uma pessoa com necessidades educacionais especiais? Que caminhos traçar?

Mediante esses breves comentários e questionamentos, é necessário analisar quais são suas concepções sobre a avaliação, a partir de suas experiências da vida cotidiana, bem como, de sua vida escolar.

Ao discutir e analisar o tema "avaliação", é primordial ter como paradigma a concepção de que a avaliação envolve juízo de valor, para alguns, juízo de qualidade e de seres humanos. Todo processo avaliativo constitui em cada indivíduo a concepção de suas experiências. O

sujeito, durante o processo avaliativo, utiliza-se de sua "bagagem" de conhecimentos em múltiplas dimensões. Dessa forma, a avaliação constitui-se como um meio potencializador, ou não, das competências e experiências que construímos ao longo de nossa existência, necessitando ser observada, a partir do enfoque que permeia, a ampla formação dos sujeitos, social e psicologicamente. Experiências essas, que são valorizadas também na avaliação educacional, pois ela se constitui em um processo formador do indivíduo em toda dimensão de sua vida, e não somente durante a sua formação escolar.

Avaliar engloba um processo no qual o professor deve estar sempre atento com a aprendizagem de seu aluno, é ir além do fato de conhecer o seu aluno, é essencialmente reconhecê-lo como uma pessoa digna e de interesse, com necessidades e aptidões, capaz de desenvolver seus conhecimentos.

É necessário um vínculo constante entre a construção do conhecimento, estratégias de aprendizagem e a cultura do aluno. Assim, a avaliação não pode estar desvinculada da proposta de uma educação pluralista, inclusiva e democrática, porém vale lembrar ainda, que ela não pode ser vista como uma forma punitiva e de coerção.

No entanto, sabemos que a avaliação, atrelada ao processo de medida dos desempenhos dos alunos, ainda prevalece no imaginário de alguns professores e, por outro lado, muitas vezes, norteia suas estratégias metodológicas e interfere decisivamente no futuro dos educandos. Nosso objetivo aqui é de ressignificar o papel da avaliação, percebendo essa ação como um processo que não pode ser fragmentado e desvinculado de outras instâncias educativas.

Avaliar é uma palavra de origem latina (a + valere) que em seu significado parte da concepção de atribuir valor e mérito ao objeto de estudo. A avaliação da aprendizagem concentra seus princípios na Psicologia e, nas primeiras décadas do século XX, foi amplamente influenciada pelo desenvolvimento de testes com determinado padrão, para medir as habilidades e aptidões dos alunos.

Percorrendo esse breve aspecto histórico, fica claro que a avaliação descreve os conhecimentos, as atitudes e aptidões adquiridas pelos alunos num determinado período.

A avaliação surge com as escolas por volta do século XVII e, apesar de ser alvo de indagações e críticas, no decorrer da história educacional, perpetua-se como a busca pela melhor maneira de auxiliar no desenvolvimento de cada sujeito. Contudo, ainda ocorrem, em determinadas situações, avaliações atreladas a concepções arcaicas e que não mais condizem com a realidade educacional. Assim, quando passamos a analisar o contexto escolar, nos

surpreendemos ao perceber que essa prática ocupa um espaço enorme nas relações da escola, sendo que, em muitas situações, tudo acaba girando em torno da avaliação. Segundo Luckesi (2002, p. 97);

[...] em 1930, o educador Ralph Tyler, cunhou a denominação 'avaliação da aprendizagem', conceituando, deste modo, a prática que ele propunha, naquele momento, de diagnosticar o andamento do educando na vida escolar, tendo em vista torna-lo mais eficiente. Essa denominação, ao longo dos anos, passou, generalizada e equivocadamente, a indicar toda e qualquer atividade escolar de aferição do aproveitamento escolar. Exame passou a ser denominado de avaliação, seleção passou a ser denominado de avaliação, e avaliação, também ficou sendo denominado de avaliação.

Na perspectiva de compreender a avaliação que se pratica no contexto educacional atualmente, ocorre a necessidade de percebermos que a avaliação não foi invenção dos professores, muito pelo contrário, surge como uma maneira de estabelecer relações de poder, numa relação de instauração de controle de um macro-sistema, ao qual a escola tem servido historicamente.

A compreensão das relações de poder e, nesse caso específico, da avaliação tradicional, parte de que o professor se utiliza da avaliação como um instrumento de poder na perspectiva de controlar os alunos, de impor a disciplina, o silêncio e a ordem. Em alguns casos, o que acaba ocorrendo, é a simetria de uma relação autoritária entre o professor e os alunos.



Lucas Piane Colusso

Figura A.1: Perceba o autoritarismo expressado na imagem do professor

Os atributos às relações de poder desencadeadas na educação, partem de uma estrutura organizativa do ensino na sala de aula. Esse aspecto requer a compreensão de que o professor passa a organizar a disposição física dos alunos em sala, no rígido controle do uso do tempo, o cronograma das atividades e especificamente o direito do aluno de se expressar. A discussão sobre a horizontalidade X verticalidade das relações de poder constitui uma temática ampla, entretanto, nessa unidade, somente nos utilizaremos dessa questão para a análise do processo de avaliação.

As variáveis que passam a fazer parte da avaliação estão condensadas no conteúdo que foi ensinado, bem como naquele que não foi abordado, mas que o professor supõe ter ensinado, no seu humor, na relação que se estabelece entre ele e os alunos, na efetivação de uma metodologia que enfatize a disciplina/indisciplina entre os alunos, etc. Esses fatores contribuem na forma como se estabelecem as relações em sala de aula e na dinâmica da proposta pedagógica que o professor vem a desenvolver com os alunos.

Segundo Lima (1996), o processo de avaliação, provas e testes, é um dos principais instrumentos do exercício de poder do professor sobre os alunos.

Enquanto a classe burguesa estava consolidando sua hegemonia, necessitou da escola para a disciplinação dos sujeitos para o trabalho e também, como "escudo" para a dominação das ideologias por eles abordadas, na intenção de fazer com que as pessoas se conformassem com seu lugar na sociedade. Nesse sentido, Vasconcellos (1996, p. 202), destaca que:

Podemos observar por toda Europa no final do século XVIII o avanço da escola para o povo, as propostas de ensino público, laico e universal. Havia a promessa de que a ida à escola possibilitaria a equalização social, o 'ser alguém na vida'; este era o chamariz. É óbvio que se os que fossem para a escola conseguissem obter um diploma, o mito da ascensão social via escola iria se desfazer, já que não haveria "bons postos" a oferecer para todos. Neste momento histórico, a reprovação passa a desempenhar não mais o caráter moral que tinha quando a escola não era para o povo, mas o caráter ideológico de convencer as pessoas "cientificamente" que não "merecem" um lugar melhor na sociedade, por "não terem condições.

Nessa concepção, fica clara a intrínseca relação entre educação, sociedade e poder, na qual o autor nos defronta com a realidade educacional presente no século XVIII, mas que ainda perpassa na atualidade. É evidente a necessidade de uma análise crítica por parte dos professores quanto a sua contribuição para a formação de cidadãos mais democráticos e conscientes de sua responsabilidade social. Porém, a desconstrução com relação ao poder e ascensão ao poder é uma tarefa que deve estar conectada com a proposta pedagógica e também com a estratégia de avaliação adotada pelo professor ou pela escola. Pois, quando priorizamos notas e pontuações, estamos diretamente contribuindo para a classificação dos alunos em aptos ou inaptos, e isso será um reflexo direto nas relações sociais.



Figura A.2: O papel do boletim no contexto escolar

Contextualizando o processo de avaliação no cenário educacional do Brasil, transcorre que, até meados dos anos 70, o principal foco da avaliação esteve centrado na avaliação da aprendizagem, ou seja, qual o nível de aprendizagem adquirido pelo aluno. Segundo Lima (1996, p. 69):

Diversos "sistemas" avaliativos desenvolvem-se sob este enfoque, onde o controle do currículo e do planejamento é o principal

objetivo, e o que se busca é a medida, uma manipulação matemática de dados.

No referido sistema, era reportado o ideário pragmático behaviorista americano, que exigia da avaliação a mensuração, uma série de quesitos comportamentais. Nesse período, a avaliação, que passava a fazer parte do processo educacional, partia da medida do rendimento do aluno, considerando que o currículo influenciava significativamente esse objetivo.

Todo o planejamento escolar estava atrelado a um sério e rígido controle, pois a tendência daquele período exigia por parte de toda a equipe pedagógica uma disciplina constante, sem possibilidades para ampliar a discussão, para a problematização, tomando o conhecimento como dado e estático. É necessário deixar claro que esta proposta estava estritamente relacionada com as mudanças que ocorreram nos Estados Unidos.

Entretanto, a partir de 1978, os trabalhos buscam um novo direcionamento, ou seja, voltam-se para uma visão de avaliação, mais qualitativa. Este processo ocorre pela necessidade de uma transformação estrutural. Na perspectiva de Lima (1996, p. 71):

No campo do qualitativo, é necessário reconhecer-se uma complexidade, tendo em vista o seu caráter relativo, intencional e valorativo, através do qual passamos, com certeza, por aspectos simbólicos e culturais.

Nessa corrente, desencadeia-se a necessidade de oferecer dados mais seguros referentes à eficiência/eficácia da aprendizagem, contudo, procurando sempre manter uma proximidade com a objetividade.

A avaliação tradicional estava baseada essencialmente no "aprender que", por exemplo: o aluno deve aprender que todas as palavras proparoxítonas são acentuadas, porém, o contexto não era trabalhado, o porquê, qual a contribuição, etc. Assim, a preocupação central do professor passa a ser se o aluno sabe

ou não sabe, se está em condições para ser aprovado ou reprovado. Hoffmann (2001), problematiza o processo tradicional de avaliação a partir do enfoque sobre o ritmo de desenvolvimento dos alunos nas atividades, tendo em vista que, nesse aspecto, avaliar passaria pelo controle de que todos os alunos realizem a mesma atividade no mesmo tempo, chegando ainda aos mesmos resultados. E os comentários dos professores sobre o desenvolvimento do aluno acabam centrando-se no cumprimento ou não das tarefas num determinado tempo previsto.

A concepção de uma avaliação pertinente ao desempenho do aluno é extremamente complexa, pois exige a necessidade de ajustamento das estratégias pedagógicas aos percursos individuais de aprendizagem, que ocorrem tanto no coletivo, como no individual, bem como em múltiplos e diferenciados sentidos.

Muitas ainda são as escolas que se fundamentam nessa proposta, principalmente aquelas que partem da concepção de que necessitam formar seus alunos para a aprovação no vestibular, para serem profissionais capacitados e, principalmente, competitivos. Nessa perspectiva, Vasconcellos (1995) analisa que o professor mais investe sua atenção na verificação, no julgamento e nas constatações acerca do desempenho de seu aluno, do que ao seu processo de aprendizagem, assimilação e compreensão dos conteúdos.



Figura A.3: Atenção centrada na aprovação no vestibular

Atualmente, verifica-se que a avaliação da aprendizagem engloba um espaço amplo nos processos de ensino e que, a partir de uma concepção de globalização, perpassa uma "pedagogia do treinamento para resolver provas". Isso é visível nos níveis do Ensino Médio, em que a prioridade passa a ser a aprovação no vestibular, ultrapassando de maneira desenfreada estudos culturais, sociais, da constituição das identidades, para exclusivamente privilegiar conteúdos contemplados pelas provas de vestibular.

No cenário educacional, ocorre uma atenção na promoção, ou seja, no desejo da informação sobre como se darão as notas no final do ano letivo, na promoção para outra série, partindo sempre da quantificação ao invés de partir da qualificação de cada aluno. Outro aspecto que também está muito presente, refere-se à metodologia dos professores que se utilizam de sua posição para impor medo aos alunos, na ameaça de provas difíceis, complexas para garantir a participação, motivação e silêncio no decorrer das aulas. Assim, o aluno passa a

dedicar-se aos estudos não pelo desejo do conhecimento, da informação, mas pela necessidade de atingir determinada média na prova.

A avaliação é um processo em que constantemente nos remetemos às práticas por nós vivenciadas ao longo de nossa vida. Hoffmann (2003, p.12), afirma que:

Suas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria, encontra explicação na concepção em nossa trajetória de alunos e professores.

A formação pela qual fomos submetidos está inerente à forma como percebemos e narramos metodologias de ensino e estratégias de avaliação, ou seja, ocorrem situações no meio educacional, em que os professores utilizam-se dos mesmos processos e recursos empregados pelos seus professores durante sua formação. Analisando desta forma, entendemos que, em alguns casos, os profissionais insistem em "permanecer no erro", ou na metodologia de ensino por eles experienciada durante sua própria formação.

Por outro lado, a avaliação é uma forma de criar hierarquias de excelências, a partir das quais partem decisões sobre a progressão do curso, orientações para estudos, verificação antes da entrada no mercado de trabalho e a provável contratação. Esse olhar vem ao encontro de um paradigma mais qualitativo que, como referido anteriormente, surge no Brasil a partir de 1978. A necessidade de refletir criticamente no atual sistema de ensino, as formas pelas quais estamos trabalhando a avaliação é que mediatizam situações em que

se critique todo o contexto da Educação e da escola, como o currículo, o projeto político pedagógico, a didática, as políticas educacionais e principalmente, a metodologia desenvolvida pelos professores. Um dos fatores contribuintes na estigmatização da avaliação, parte da concepção dos professores de que o processo educacional encontra-se desvinculado do processo de avaliação.

Porém, segundo Hoffmann (2001, p.17):

Nas últimas décadas, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade voltou-se para a dimensão social e política da avaliação por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática.

Mediante essa prática, ocorreu uma intensificação nos estudos e pesquisas acerca da avaliação. Tendo em vista que a avaliação e a educação perpassam por dissonâncias paralelas, é evidente que a discussão atual na escola ressalta a escassez de condições para dar conta dos problemas sociais, o que se reflete nas dificuldades encontradas para formar cidadãos, para enfrentarem os inúmeros entraves sociais, como a fome, o preconceito, a violência, etc.

Partindo para uma perspectiva mais crítica acerca das avaliações, vale ressaltar que devemos entendê-la como uma prática reflexiva transformada em ação e que, por outro lado, essa prática deve novamente impulsionar o desejo da reflexão, sendo que o professor analise permanentemente a realidade apresentada pelo aluno e o seu desenvolvimento na construção de seu conhecimento. Na particularidade nuclear da avaliação deve surgir a concepção desta como

Você Sabia?

Para uma leitura mais ampla acerca da realidade educacional, principalmente, da ressignificação da avaliação leia, o texto: "A Avaliação Escolar" disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://paginas.terra.com.br/educacao/gentefina/avaliacao.htm>

ato de ajuda mútua, ou seja, ajudar o aluno a compreender o conteúdo e ajudar o professor a melhor forma de traçar caminhos para essa compreensão do aluno. Isso porque, o valor da avaliação procede do fato de aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades, tendo ainda a consideração de que a avaliação é a parte mais importante do processo de ensino/aprendizagem.

No repertório da avaliação, reafirmam-se questionamentos, dúvidas e incertezas quanto a sua função mais igualitarista na escola e ao propósito de construção do conhecimento.

Contudo, nas perspectivas educacionais que perpassam o contexto atual, é necessário partir da necessidade de formar cidadãos críticos, ávidos pelo conhecimento, pela informação, acentuando o interesse, a curiosidade, a pesquisa e a participação na construção de seu conhecimento. Assim, partimos da perspectiva de que a aprendizagem deve ser concebida nessas múltiplas dimensões, e isso passa a ser efetivado na realização de um processo avaliativo concernente com essa proposta, que contemple a análise da aprendizagem como um conjunto de saberes e fazeres.



Para ampliar seu conhecimento acerca das práticas de avaliação no cenário educacional do contexto atual, leia o capítulo "Por Uma Escola de Qualidade" do livro *"Avaliação Mediadora uma prática em construção da pré-escola à universidade"*, de Jussara Hoffmann, 2005, presente no acervo da biblioteca de seu pólo.

2 Modalidades de Avaliação

A partir da contextualização do processo histórico de avaliação, é necessário também que possamos ampliar nossos conhecimentos no que se refere às modalidades de avaliação mediadora e diagnóstica, visto que esses processos estão presentes nos currículos escolares e veiculam o andamento pedagógico/educacional das instituições escolares.

Mediante os desafios vivenciados no cotidiano escolar, são realizadas constantemente exigências acerca da formação do professor, na busca de novos conhecimentos e reflexões sobre as perspectivas de uma educação pluralista, inclusiva, democrática e sem via de dúvida, qualificada e valorativa da diversidade humana.

À medida que compreendemos a avaliação como um processo de mediação, torna-se necessária a clareza de que Educação e Avaliação são processos concomitantes, simultâneos e necessitam estar presente nos debates pedagógicos.

Para Hoffmann (2001, p. 111):

A visão do educador/avaliador ultrapassa a concepção de alguém que, simplesmente 'observa' se o aluno acompanhou o processo e alcançou resultados esperados, na direção de um educador que propõe ações diversificadas e investiga, justamente, o inesperado, o inusitado.

O educador que está comprometido com uma avaliação pertinente para a formação de seu aluno, provoca, questiona, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento, mediando situações em que os alunos

construam seu conhecimento numa ampla espiral de interlocuções entre professor e alunos.

A relevância sobre a compreensão da finalidade da ação avaliativa, faz parte de uma redefinição, a cada momento vivenciada pelo aluno, no desenvolvimento do ciclo de aprendizagem. Sendo assim, o processo avaliativo não pode ser entendido como um conjunto de etapas com início, meio e fim, porém como um sentido dialético que se constitui por situações e momentos contínuos com experiências educativas, compreensão e expressão do conhecimento provisório, que necessitam de uma análise do conjunto das estratégias adotadas pelo professor e das características apresentadas pelos alunos.

A relação educacional se constitui como um apanhado de representações das pessoas que convivem neste espaço, de percepções, assimilação, análise crítica de um determinado momento. A aprendizagem se configura a partir da oportunidade em aprender, numa situação de disponibilidade. Na abordagem de Hoffmann (2001), a avaliação permite que se possa ampliar as oportunidades de aprendizagem, sem uma demarcação de fronteiras acerca das potencialidades dos alunos, possibilitando uma abertura permanente para as disponibilidades dos educandos, o que por sua vez, pode sofrer várias interpretações e análises por parte do professor.

A perspectiva de uma avaliação mediadora pressupõe uma metodologia em que o professor acompanha constantemente o desenvolvimen-



Para ampliar seu conhecimento acerca de uma perspectiva de educação democrática e inclusiva, leia o capítulo "Uma Escola para todos: do que estamos falando afinal?", do livro *"Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais"*, de Hugo Otto Beyer, 2005, presente no acervo da biblioteca.

to do aprendizado de seu aluno, tendo conhecimento sobre a realidade social do aluno, suas experiências na escola, na comunidade e na família, permitindo ao professor uma função de investigador sobre a realidade de cada educando. Pois, a concepção de uma educação e de um processo avaliativo mediador voltados para o aprendizado e o desenvolvimento integral do aluno, necessita partir de suas próprias experiências. Segundo Hoffmann (2001), no contexto educacional, deixou-se de refletir sobre como se dá o conhecimento, pela rotina de repetir os encaminhamentos convencionais.

A avaliação mediadora é entendida como ação de trocas entre os conhecimentos e idéias, entre o professor e seu aluno, porém numa relação dialógica, na qual não se estabelece o tabu de hierarquia entre o professor e os educandos. Entretanto, a educação esbarra na dificuldade de acreditar que existem muitos caminhos possíveis para essa prática, desde que tenham significados lógicos, ou seja, buscamos "receitas prontas" e deixamos de perceber qual é o processo de aprendizagem vivido pelo aluno.

Na configuração dessa análise, é relevante que possamos perceber que a avaliação, a partir da função mediadora, segundo Hoffmann (1996, p. 33):

Não entra em sintonia com um planejamento rígido de atividades por um professor, com rotinas inflexíveis, com temas previamente definidos para unidades de estudo, onde os conhecimentos construídos pelas crianças não são levados em conta. Porque nesse caso eles não encontram um espaço encorajador para se manifestar e dá-se um enorme distanciamento entre as necessidades delas e o trabalho desenvolvido pelo professor.

Mediante essa reflexão da autora, fica claro que a proposta de uma avaliação que parta da função mediadora requer que o profissional da educação esteja realmente engajado com todo o processo de formação de seus alunos. Essa proposta exige tempo, dedicação, uma formação permanente do professor e, sem via de dúvida da determinação de construir uma educação pertinente com as necessidades de cada educando.

Caso contrário, quando presenciamos um sistema educacional característico de uma avaliação com função classificatória, Hoffmann (1996, p. 34), destaca que:

Quando o professor não acompanha efetivamente as crianças em suas reações, estratégias, pensamentos, ela é que precisa adequar-se à continuidade do pensamento dele, ao seu ritmo, ao seu tempo, à sua vontade, estamos contribuindo para a formação de consciências individualistas. Vale destacar, com relação à ação avaliativa mediadora, que ela não se desencadeia num espaço pedagógico improvisado, porém, "o cotidiano é planejado pelo professor a partir do conhecimento que ele adquire sobre suas crianças articulado à sua proposta educativa. Entretanto, esse planejamento se reconstrói com base nos interesses, necessidades e reações das crianças a cada momento. O tempo e o espaço do cotidiano estão sempre atrelados ao possível e ao necessário de cada grupo de crianças, reestruturando-se a partir do acompanhamento de sua ação pelo professor.

Com efeito, após essas considerações fundamentais da autora citada, podemos perceber a complexidade de uma proposta avaliativa mais adequada ao sistema de ensino que presenciamos. Contudo, vale ressaltar que essa análise deve ser considerada como um efetivo desenvolvimento na educação, pois,

partimos de lacunas que necessitam serem revistas, para realizarmos análises, questionamentos e discussões passíveis de colaborar na reformulação das práticas educacionais atreladas à avaliação.

Na constante inter-relação professor/aluno é evidente o estabelecimento de uma construção mútua do conhecimento, na qual o professor percebe as necessidades de seu aluno, e este, por sua vez, constrói seu conhecimento através do auxílio. Quando uma criança tem a possibilidade de desenvolver-se amplamente nos aspectos cognitivos, sociais e psicológicos, ela também vem a contribuir para a concretização de um ambiente educacional promotor do acesso digno, equitativo e de respeito com a diferença.

Quando nos referimos à prática de uma avaliação diagnóstica, nos reportamos à sua fundamentação de atribuição de notas, conceitos, boletins, recuperações, reprovações, numa perspectiva disciplinadora, que não provém de uma mediação do processo didático-pedagógico com o desenvolvimento cognitivo do educando. Assim, ocorre uma ruptura no aspecto da compreensão e assimilação com os conteúdos que ainda necessitam de uma ênfase maior devido às dificuldades individuais de cada sujeito.

A avaliação diagnóstica pressupõe uma contribuição fundamental no planejamento pedagógico de cada professor, tendo em vista que, para promover aprendizagens significativas, é relevante que o professor possa ativar no aluno seus conhecimentos prévios, sendo considerado como um excelente ponto de partida. Entretanto, vale deixar claro que a função da avaliação diagnóstica não se limita a

um planejamento inicial, deve ser compreendida como uma ação que se estende ao planejamento das atividades no decorrer do percurso educacional do professor.

A concepção de uma educação de qualidade parte da compreensão acerca da modalidade de avaliação. Sendo que esta, não pode ser considerada a partir do referencial de julgamento, pois a ação avaliativa engloba o processo de desenvolvimento cognitivo, ou seja, é um momento em que o professor pode dinamizar oportunidades de um maior número de verdades, num contexto necessário para a formulação e reformulação de estratégias pedagógicas e avaliativas.

Partimos então para um breve quadro comparativo que viabilizará uma compreensão mais clara daquilo que entendemos que seja relevante abordar na discussão de uma proposta mediadora de avaliação, estabelecendo uma relação crítica com a avaliação tradicional.

Na perspectiva de Luckesi (1996), a avaliação está relacionada com a democratização do ensino. A proposta de avaliação diagnóstica surge dos seguintes aspectos:

- democratizar o acesso à Educação Escolar;
- assegurar a permanência do aluno na escola e a conseqüente terminalidade escolar;
- qualidade do ensino.

Nesse sentido, a avaliação teria uma função de qualificar o desenvolvimento do educando e não de classificá-lo. Num outro modo de classificação das correntes que configuram os discursos sobre a avaliação, surge a análise de Barbosa (1990 apud LIMA 1994 p. 74):

O objetivismo, que surge da transposição mecânica dos métodos científicos para as

ciências sociais, permitiu a produção de uma matriz positivista. Na segunda categoria classificatória, o subjetivismo, caracteriza-se pela predominância da atividade do sujeito, como "criador da realidade".

Para Luckesi (1996), ao buscar caracterizar a educação como meio formador de sujeitos "cultos", é necessário perceber que a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, pois isto é preconizado na qualidade do resultado que alunos e professores vão construindo. O autor, seguindo esta linha de estudos, propõe três procedimentos adotados pelos professores para a realização de uma prática de aferição do nível de aproveitamento escolar que assim seriam:

- medida do aproveitamento escolar;
- transformação da medida em nota ou conceito;
- utilização dos resultados identificados.

No primeiro item, o que o autor pretende abordar está relacionado com a mensuração dos "acertos" das questões, ou seja, se numa prova o professor elaborar dez questões sobre o assunto, o máximo dos acertos poderá atingir as dez questões, o que em muitos casos de avaliação escolar é adotado como atingindo dez pontos. Entretanto, esta prática deve ser considerada como um padrão de medida e, a concessão de pontos às questões, e seus referidos acertos, não muda o objetivo da prática, pois ela continua sendo medida.

Segundo Luckesi (1996, p.88):

Para coletar dados e proceder à medida da aprendizagem dos educandos, os professores, em sala de aula, utilizam-se de instrumentos que variam desde a simples e ingênua observação até sofisticados testes, produzidos segundo normas e critérios técnicos de elaboração e padronização.

Essa conduta permite ao professor obter o resultado do nível de aprendizagem do aluno, que então passará a ser transformado em nota. O processo pelo qual ocorre a transformação dos resultados medidos em notas ou conceitos se estabelece pela equivalência entre os acertos obtidos e uma escala.

Na compreensão do autor referido no parágrafo acima, as notas e os conceitos são preconizados no ambiente educativo, como meios que apresentam a qualidade atribuída à aprendizagem do educando, a qual geralmente é medida na forma de acertos ou pontos, números, o que pode vir a caracterizar mais um processo de avaliação quantitativa ao invés de uma avaliação qualitativa.

A partir, então, dos resultados, cabe ao professor decidir sobre sua utilidade, ou seja, poderá somente registrá-los em seu diário de classe, ou possibilitar ao aluno que não obteve um resultado eficaz a oportunidade de realização de outras atividades ou mesmo avaliações para melhorar a sua nota. Num outro panorama buscar identificar e rever suas principais dificuldades. Nesta contextualização Luckesi (1996, p. 91), destaca que:

As observações até aqui desenvolvidas demonstram que a aferição da aprendizagem escolar é utilizada na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas, sim, para 'melhorar' a nota do educando e, com isso, aprová-lo.

A predominância dessa análise em nossas discussões se justifica à medida que pretendemos relacionar a discussão do autor

sobre verificação e avaliação na perspectiva diagnóstica com a proposta de avaliação mediadora desenvolvida por Hoffmann (2004).

A abordagem de Luckesi (1996) denota uma distinção entre a verificação e a avaliação. A verificação, segundo o autor, está fundamentada na observação, obtenção, análise e síntese dos dados encerrando-se exclusivamente na obtenção desses dados. Já no que se refere à avaliação, o autor verifica como sendo um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, direcionando os resultados num caminho de ação para o aluno e para o professor.



Figura A.4: Cipriano Luckesi

Sob essa análise, compreende-se que a educação brasileira caminha no sentido da verificação, tendo em vista que os resultados sobre a aprendizagem dos alunos têm demonstrado uma situação de classificação em que, a partir dos resultados apresentados pelo aluno, ele é aprovado ou reprovado. A concepção que o autor referido no parágrafo anterior pretende estender é a de que a avaliação da aprendizagem terá um sentido relevante para a Educação à medida que demonstrar um interesse pelo desenvolvimento do aluno.

Segundo Luckesi (1996), ao avaliar, o professor deverá:

- coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível as manifestações das condutas - cognitivas, afetivas, psicomotoras dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, tomar uma discussão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista a reordenação imediata da aprendizagem ou o encaminhamento dos educandos para passos subseqüentes da aprendizagem.

Atividade - A.1

Após a leitura desse subtema, participe da atividade proposta conforme orientações disponibilizadas pelo professor da disciplina no ambiente virtual. Nela você apresentará suas considerações sobre as perspectivas abordadas por Hoffmann e Luckesi, relacionadas à concepção de avaliação Mediadora e Diagnóstica, realizando um contraponto com a educação do contexto atual.

3 A avaliação no processo de ensino e aprendizagem frente às diferenças

A avaliação é um processo através do qual estão interligadas questões essenciais à educação. Um desses aspectos está relacionado com a qualidade do ensino, com a participação e compreensão do aluno. Entretanto, essas questões somente podem estar ligadas à avaliação quando esta se realiza através de um processo mediador, ou seja, quando professores e alunos mantêm uma relação de ensino e aprendizagem por ambas as partes.

Nesse sentido, percebemos que a educação no sistema atual ainda apresenta um grande distanciamento entre a teoria e a prática, visto que a prática, vivenciada em grande parte das escolas, encontra-se muito aquém das discussões em torno da teoria. Entretanto, quando tratamos do tema "avaliação" evidenciamos que esta é um dos mecanismos relevantes da lógica de organização do desempenho do trabalho escolar.

No processo de ensino e aprendizagem, a avaliação encontra-se interligada a este, na perspectiva da construção de um sistema educacional condizente com a realidade social e tecnológica na qual estamos efetivamente inseridos. Ao passo que proporcionarmos uma educação que prioriza a formação integral (social, psicológica, moral...) de cada sujeito, estaremos também aptos a realizar um processo de avaliação que percorra essa proposta, não somente classificando, mas inclusive mediando

o conhecimento e a capacidade crítico-reflexiva do educando.

Nessa perspectiva de avaliação vale ressaltar que Hoffmann (1996, p.19), menciona os seguintes pressupostos para uma proposta de avaliação mediadora na educação infantil:

Uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando a sua própria identidade sócio-cultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas. Um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios; um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embaixador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico.

Para que a avaliação mediadora possa se tornar uma realidade na educação, é imprescindível que o educador busque refletir constantemente acerca das ações e das estratégias de pensamento das crianças. Nesse sentido, também é necessário um trabalho fundamentado em princípios metodológicos flexíveis. Para Hoffmann (1996, p.33):

Um processo avaliativo mediador não entra em sintonia com um planejamento rígido de atividades por um professor, com rotinas

inflexíveis, com temas previamente definidos para unidades de estudo, onde os conhecimentos construídos pelas crianças não são levadas em conta.

Essa dinâmica de planejamento não permite aos alunos que eles possam ter coragem para se manifestar, ocorrendo a possibilidade de desprender um distanciamento entre as necessidades que os alunos apresentam e a metodologia desenvolvida no trabalho do professor. O excesso de atividades sem a possibilidade de discussões, não abrindo espaços para manifestações dos alunos, cria uma lacuna no desenvolvimento da criança.

Se analisarmos o contexto da educação infantil, perceberemos o quanto é difuso o panorama dos objetivos que norteiam o trabalho pedagógico que, em alguns casos, podem se estender à uma função assistencialista. Nesse sentido, passaremos a abordar alguns princípios coerentes com a prática mediadora de avaliação, baseados em Hoffmann (2004), tendo em vista que a avaliação é um processo em que construímos e reconstruímos nossos conhecimentos e percepções acerca da realidade e dos contextos educacionais.

Dentre os pressupostos da avaliação mediadora, está a concepção de que o professor, ao procurar propiciar ao aluno um desenvolvimento significativo, deve proporcionar momentos para a exposição de idéias. Essa prática ocorre de maneira significativa a partir da realização de tarefas, nas quais o professor pode observar as hipóteses levantadas pelos alunos na construção de seu conhecimento. Nesse sentido, a elaboração de tarefas que devem ser resolvidas em aula,

outras em casa, umas que exijam maiores interpretações, outras mais simples de serem analisadas, são sugestões que possibilitam ao professor a percepção das dificuldades encontradas pelos alunos, bem como, a compreensão, acerca do conteúdo, que está sendo estabelecida pelo aluno.

Por outro lado, quando o professor abre um espaço para que os alunos possam discutir seus conhecimentos com os colegas, possibilita ao aluno compreender suas interjeições, a partir de uma interação entre sujeitos de funções iguais. Nesse sentido, demarca-se uma trajetória em que o professor passa a instigar seus alunos em situações-problema que podem desencadear vários pontos de vista, conduzindo-os em suas discussões a encontrar uma solução que se defina, dentre outras, várias alternativas inicialmente expostas.

Os debates e discussões a partir de textos ou unidades da disciplina, permitem aos alunos um enriquecimento quanto à formulação de idéias e conceitos que, por ocorrer entre os alunos, podem ser mais ricos e dinâmicos pela percepção de serem detentores de um conhecimento similar. A importância dessa prática é relevante à medida que o aluno situa-se num patamar de igualdade de conhecimentos entre os demais colegas.

Na proposta da avaliação mediadora, é exigido do professor a realização de uma minuciosa observação acerca do desenvolvimento de cada aluno na realização de suas tarefas. Contextualizando essa perspectiva, Hoffmann (2004) entende que cada sujeito é percebido como um ser ativo que vai constantemente selecionando melhores formas de ação que o levem a alcançar êxito

em alguma tarefa proposta, para algum desafio que se lhe apresente. Cabe ao professor a tarefa de interferir de maneira desafiadora e não coercitiva nos erros dos alunos. Nessa análise que o professor realiza, é também pertinente a reflexão sobre as atividades que lhe são entregues em branco, tendo em vista que, nesse aspecto, o aluno passa a demonstrar que não compreendeu o conteúdo que foi trabalhado.

Quando o professor comenta as questões que os alunos erraram, surge a possibilidade de uma aprendizagem significativa para o aluno, caso contrário, quando somente forem corrigidas as questões, atribuindo "certos e errados" sem serem revistas pelo professor esses erros passam a fazer parte de um leque de questões não-compreendidas.

A avaliação mediadora se caracteriza na atenção permanente do professor sobre a realização dos estudos pelo aluno, procurando conhecê-lo de maneira a entender suas falas, seus argumentos e colocando-os constantemente à prova. Segundo Hoffmann (2003, p.27):

Numa perspectiva mediadora de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente 'vir a ser', sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem de não delinearmos pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada.

Essa atitude de delimitação para os pontos de chegada é uma rotina permanente na prática dos professores que desconsideram que a construção do conhecimento por parte do aluno

ocorre pela sua interação com o meio em que vive.

Quando são realizadas discussões que envolvem a perspectiva de uma prática de avaliação mediadora, ocorre, por parte dos professores, uma projeção de idéias que defendem a concepção de já realizarem práticas avaliativas mediadoras, ou então, de que sempre funcionou muito bem a prática de avaliação que se baseava na aplicação de provas, de suas correções e do lançamento das notas e que, atualmente, os discursos pretendem mudar sem sequer ter um conhecimento real da vivência dos professores com os alunos.

Nesse sentido, podemos contrapor uma outra questão: será que ao discutirmos novas propostas para a avaliação, nos deparando com posturas rígidas por parte dos professores, não estaríamos também adotando uma postura rígida, deixando de questionar qual a causa destas razões? Mesmo que, ao adotarmos uma postura de análise frente à questão da avaliação, é necessário ter claro que a avaliação envolve uma ansiedade e insatisfação pela tomada de seus rumos. São constantes os questionamentos que se referem à melhor maneira para avaliar, quais os subsídios teóricos, quais os contrapontos entre a prática educativa e o processo de avaliação, mas que, segundo Hoffmann, os estudos de avaliação desafiam o professor a trabalhar nas três dimensões: análise de experiências vividas, respeito à sensibilidade do professor e o aprofundamento teórico.

Situando esses aspectos, é visível que o professor, tanto em sua formação continuada, como nas reuniões da escola, não encontra uma abertura para expor suas opiniões, trazer sua experiência pedagógica ou analisar situações

vivenciadas na sua experiência. Para Hoffmann (2004, p.143);

o resgate do cotidiano, em avaliação, exige, portanto, um tempo de 'deixar falar', tempo de relatar situações, contar histórias, sem a delimitação de objetivos previamente estabelecidos, temas 'a priori' determinados, análises críticas imediatamente feitas.

Outro aspecto relevante nessa discussão, parte da questão de que os professores, em sua grande maioria, apresentam uma formação muito aquém daquela exigida para trabalhar a avaliação. Tendo em vista que poucos são os cursos de formação continuada que abordam avaliação e inclusive, na formação superior, a carga horária da grade curricular abrange poucas horas para o estudo em avaliação educacional. Assim Hoffmann (2004, p.144), destaca que:

Quando o assunto é avaliação, não se trata de cursos de aprofundamento, mas de formação. Para muitos professores chega a ser o primeiro momento de uma análise teórica a respeito. Seus procedimentos, até então, são meras repetições de práticas vividas enquanto estudantes empiristas e intuitivos, sem sequer reflexões mais sérias sobre significados.

Nessa ótica, configura-se a situação de que a avaliação, como uma exigência burocrática, deve ser resolvida em qualquer hipótese, tendo o professor uma formação adequada ou não. Então, o que se percebe é que alguns professores passam a se utilizar das mesmas formas de avaliação desenvolvidas por outros professores.

O que se sobressai nessa discussão é a necessidade de perceber que a avaliação supera a compreensão dos estudos sobre notas, medidas, testes e provas, ou seja, é a análise

das formas desenhadas pelos alunos para atingir a compreensão do conteúdo.

Como último ponto de referência nessa nossa discussão, ressaltamos o significado da ação avaliativa na escola. Na proposta de Hoffmann (2004), ocorre a centralidade em relacionar a avaliação escolar com a avaliação de nosso dia-a-dia. Muitos são os defensores da idéia de que a avaliação na escola toma um sentido diferente da avaliação em nossa vida. Será que isso realmente tem sentido? Para muitos professores e alunos, a avaliação escolar está relacionada com uma obrigatoriedade, num sentido de dever cumprido, julgamento, o que, por outro lado, na avaliação de nossa vida toma o sentido de reflexão para mudanças, de melhorar e que passamos a realizar em todos os momentos, todos os dias, sem a necessidade de marcar um determinado momento para avaliarmos nossa vida, nas constantes tentativas para melhorarmos. E por que esta prática não é desenvolvida no ambiente escolar? Não seria esse o mesmo sentido da avaliação escolar? E por que há tanta diferença de compreensão?

Para Hoffmann (2004), o homem, por ser provido de razão, é capaz de refletir sobre seus atos ao realizar uma ação consciente, este é percebido como o sentido de toda razão. Entretanto, o que se percebe nas escolas é o contrário, pois há o tempo para o professor agir, ou seja, dar aulas, explicações, separado do período para pensar, julgar os resultados.

Diante desse desafio é que devemos perceber que a avaliação mediadora caminha no sentido da proximidade entre educador e educando, através da necessidade que se estabelece em conhecer o educando e suas estratégias.



Atividade Final

Leia o capítulo "Compromisso do Professor Diante das Diferenças Individuais" da obra HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, disponível na biblioteca do pólo. E elabore uma resenha apontando os principais aspectos por você observados. Essa atividade deverá ser disponibilizada no ambiente virtual conforme orientações do professor da disciplina.

UNIDADE

B

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Objetivos da Unidade

- elucidar o conceito de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais;
- conhecer roteiros que poderão auxiliar o avaliador no momento de conhecer a família e o aluno com necessidades educacionais especiais.

Introdução

Nessa unidade, definiremos quem são os sujeitos da Educação Especial, e alguns documentos que fundamentam a avaliação no contexto escolar, como também, estratégias

para o avaliador conhecer a criança a partir de um encontro com a sua família e demais educadores.

1 Problematizando o conceito de pessoas com necessidades educacionais especiais

Quando se propõe discutir e planejar a avaliação no âmbito da educação infantil surge a necessidade de apurarmos as concepções de educação que nos balizam e conseqüentemente nos orientam, como também refletirmos sobre que representações temos das crianças hoje. Nosso trabalho parte, primeiramente, da infância, porque, para pensar numa educação infantil, é necessário, inicialmente, revisitar nosso olhar sobre as crianças e, a partir daí, eleger a escola como o espaço possível para a formação cidadã.

Nessa perspectiva, compreendemos ser importante lançar alguns questionamentos a respeito das representações que hoje temos das crianças. De que modo percebemos as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade moderna?

Não nos propomos a dar respostas a essas questões neste momento, mas pensar em uma possibilidade de reflexão sobre pontos centrais e urgentes acerca da infância na relação com a educação.

Nesse sentido, qual o significado social e ideológico atribuído às crianças?

A história revela que nem sempre houve atenção e valorização à criança. Durante muito tempo, a infância não foi apenas ignorada, mas também desprezada pela sociedade, igreja e estado. "Na Antigüidade, a criança era tida como fruto de um estigma, pois representava o pecado

da carne (...) representava o mal" (RIZZO, 2000, p.20).

Assim, as crianças eram vigiadas e sua disciplina era obtida através de maus tratos e punições que visavam a levá-las ao caminho do bem, segundo Rizzo (2000, p.22)

Aos pais, durante muitos e muitos séculos, até um passado muito próximo, foi permitido bater e aplicar em seus filhos qualquer sorte de castigo ou punição, mas na Antigüidade este poder era absoluto, defendido e difundido entre todas as classes sociais, de uma maneira inquestionável, até mesmo pela igreja da época.

Durante esse período, as crianças nasciam em grande número e muitas morriam por falta de higiene e cuidados médicos. Acreditava-se que, se um filho morresse, outro o substituiria.

A partir do século XVIII, a sociedade passa a valorizar a criança. Laços afetivos são criados e a família, ao perdê-la, sofre, pois percebe que não há como substituí-la por outro filho, já que cada criança é única e singular. A criança passa a ser o centro da atenção familiar, dando-se privilégio para seu crescimento, cuidado e educação.

Nessa época, essa missão é incumbida aos colégios, que abrem suas portas para nobres, burgueses e classes populares. Assim, o primário, com curta duração, é destinado à criança pobre, visando formar mão-de-obra. Para a burguesia, destina-se o secundário,

formando os eruditos, pensantes e mandantes. Assim, a escola popular se tornou deficiente em muitos aspectos, pois tinha como padrão a criança burguesa e não a oriunda de classes populares.

Para solucionar esse problema, foram efetivadas, no século XX, as creches e instituições de educação infantil que, desde seu início, estiveram voltadas à assistência social aos filhos de famílias pobres, cujas mães precisavam trabalhar para garantir a subsistência familiar.

Buscava-se, através da educação compensatória, atender às necessidades básicas das crianças como: higiene, segurança, alimentação, proteção, bem-estar e repouso, ao passo que, aos filhos das camadas sociais dominantes, era oferecido um atendimento visando estimular o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Ao abordar a dicotomia existente nessas práticas e a forma de atendimento aos segmentos sociais diferenciados, Kuhlmann (1998, p. 73) contribui afirmando que, em qualquer das duas situações, houve a presença do caráter educativo, no qual:

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas (...) seriam assistenciais e não educariam - não para a emancipação, mas para a subordinação.

Analisando-se o processo histórico das instituições de educação infantil, percebe-se que a proposta educacional para os pobres foi direcionada para a submissão, tendo como suporte uma visão preconceituosa da pobreza, oferecendo um atendimento de baixa qualidade muito distante dos ideais de cidadania e de direito a uma vida digna.

Em virtude das mudanças sociais ocorridas no Brasil e no mundo, no que concerne ao fato de a mulher ocupar lugar de destaque no mercado de trabalho, à mudança da estruturação familiar, à busca pela implementação de creches e pré-escolas que respeitassem os direitos das crianças e suas famílias, atualmente a educação infantil é entendida como dever do Estado e direito da criança, sendo uma etapa obrigatória da educação básica, cujo caráter educativo foi abordado na Constituição Brasileira de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 9394/96, artigos 29 e 30.

Conforme a LDB, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, deverá ser oferecida, obrigatoriamente em creches e pré-escolas, às crianças de até seis anos de idade, garantindo, desse modo, seu direito à educação, de forma a assegurar-lhes o pleno desenvolvimento nos aspectos social, intelectual, físico e psicológico, objetivando o desenvolvimento integral por meio da articulação entre o cuidar e o educar. Enfatiza, ainda, que a ação da educação infantil é complementar à da família e à da comunidade, no sentido de contemplar a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças, da convivência em sociedade e construção da cidadania.

Segundo o Plano Nacional de Educação (1997, p. 21):

A nova relevância assim atribuída à educação infantil corresponde ao reconhecimento do papel crucial dos primeiros anos de vida no desenvolvimento integrado das potencialidades psíquicas do ser humano, não apenas no que diz respeito às suas

dimensões intelectuais e cognitivas, mas também ao equilíbrio emocional e a sociabilidade que são essenciais à formação da pessoa e do cidadão.

Resgatar o passado, na perspectiva de construir o futuro, requer um olhar crítico, sobre as ações presentes. E aqui aponta-se a escola como uma instituição que merece nosso olhar.

A Escola, hoje, não deve apenas visar a construção do conhecimento, mas a formação de valores, atitudes e personalidade do aluno. Porém, como assegurar que a escola cumpra seu papel de formação cidadã? Esses caminhos deverão ser percorridos por todas as instâncias educativas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No ambiente escolar, a curiosidade deve ser embasada pela sensibilidade, não aquela curiosidade cognitiva puramente, mas a curiosidade afetiva. Pois, pensar que o outro também é responsável pelo ambiente em que vive, e que representa muito no que se refere à cultura em que estamos inseridos é fundamental na construção de nossa visão de mundo, e de estarmos no mundo.

Precisamos compreender que não há somente uma leitura, cada sujeito, percebe e analisa as situações, o contexto, as leituras de textos, jornais, fotografias e imagens a partir de suas experiências e de seu ponto de vista. Por outro lado, as formas como percebemos a realidade da qual fazemos parte, também são mediadas pelas interações dos diferentes grupos. O que importa para nós aqui?

Os aspectos mencionados até agora nos levam a observar os caminhos vividos para construir o conhecimento, para aprender. Porque construção é aprendizagem vivida no cotidiano.

A indústria, o comércio, a universidade, a escola, todos estão envolvidos com o conhecimento e isso nos conduzirá a uma sociedade melhor. O direito fundamental da espécie humana é o direito à informação, o direito ao conhecimento e isso não pode ser negado a ninguém, independente de credo, de raça, de classe social. Sem o conhecimento, sem a escola, seremos sempre excluídos, sabemos que essa é uma das formas de exclusão e há, no Brasil, milhões de excluídos, e não se está falando apenas dos analfabetos.

Isso remete diretamente ao papel da escola, ou seja, construir o conhecimento de uma forma coletiva, em que aprender é, ao mesmo tempo, uma experiência de magia e de cidadania. Magia pelo prazer de aprender a aprender e de cidadania, pelo exercício de se conhecer e conhecer o seu universo. Essas questões devem ser repensadas na gestão escolar, nas propostas curriculares, nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

No processo de formação, não podemos deixar de lembrar das competências que devem embasar essa ação, pois hoje a Qualificação Profissional, o fazer, é mais cognitivo do que necessariamente instrumental.

Há uma gama de competências pessoais que contribuem para o desempenho profissional. Precisamos aprender a pensar, e isso nos proporciona resolver problemas com autonomia, buscando caminhos próprios, sem depender do outro,

Precisamos pensar na escola como um espaço de libertação de manifestação de potencialidades e não num reservatório de conhecimentos científicos. Há hoje a necessidade de ações de iniciativa, mobilização,

habilidades lingüísticas, entre outras.

Discutir o papel da escola na formação, sugere apontarmos as diferentes interfaces que o aluno vive em sua formação, e nesse sentido, podemos perceber que a ação da educação infantil é complementar à da família e à da comunidade, no sentido de contemplar a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças, da convivência em sociedade e construção da cidadania.

Segundo o Plano Nacional de Educação (1997, p.21);

[...] a nova relevância assim atribuída à educação infantil corresponde ao reconhecimento do papel crucial dos primeiros anos de vida no desenvolvimento integrado das potencialidades psíquicas do ser humano, não apenas no que diz respeito as suas dimensões intelectuais e cognitivas, mas também ao equilíbrio emocional e a sociabilidade que são essenciais à formação da pessoa e do cidadão.

Buscando contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade nas creches e pré-escolas, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Referencial Curricular Nacional, que visa subsidiar a elaboração de projetos e propostas pedagógicas, a reflexão sobre profissionais da área, a produção e seleção de livros e materiais pedagógicos, a avaliação do atendimento, além de ser um material de apoio aos profissionais dessas instituições.

Pretende, ainda, socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas dessa etapa da educação (0 a 6 anos) e sugerir ações adequadas às necessidades de cuidado e educação específicos dessa faixa etária.

Ao abordar o cuidado, salienta que ele é parte integrante da educação, pois significa "valorizar e ajudar a desenvolver capacidades" (PCN,1999, p.24), o que implica o interesse sobre o que a criança sente, pensa, o que sabe sobre si e sobre o mundo, de forma a levá-la a ampliar esses conhecimentos. Nesse sentido, há um entrelaçamento com o caráter educativo, pois, segundo o documento, educar abrange situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens que conduzem o educando a adquirir a confiança em si, a autonomia, o respeito pelas outras pessoas, o conhecimento e a compreensão das realidades social e cultural que vivencia.

A partir da perspectiva abordada por Hoffmann (2004), acerca da avaliação infantil, sabemos que gradativamente pesquisas estão sendo desenvolvidas e comprovam que as funções assistencialistas das creches e pré-escolas estão sendo invalidadas. Nesse sentido, a sociologia destaca a função social das creches e pré-escolas: onde se pressupõe o desenvolvimento de um trabalho educativo especializado junto às crianças, garantindo mais do que um direito social da infância.



Paulo César Cipollat de Oliveira

Figura B.1: Alunos e professor brincando

Suscita uma colocação aqui que se julga necessária: a racionalidade de uma pré-escola preparatória, pois considera-se que o desenvolvimento infantil é peculiar ao seu tempo, rompendo com a concepção de que preparamos, moldamos as crianças para o que será exigido posteriormente. A própria Antropologia confirma essa idéia, invalidando o trabalho preparatório, considerando as crianças em seu tempo e nas suas necessidades imediatas de atendimento e educação.

Nesse sentido, a criança não é um vir a ser, mas sim alguém que já é desde sempre uma pessoa que mesmo dependente, no que toca à alimentação e locomoção, deve poder exercer com plenitude as suas capacidade afetivas e cognitivas.

Outro aspecto que deve ser conhecido pelos educadores são teorias do desenvolvimento infantil e as abordagens de avaliação que dessas teorias se originam. A concepção construtivista de Piaget, já provocava um novo olhar sobre o

desenvolvimento infantil e sobre as posturas pedagógicas e avaliativas.

Segundo Piaget a criança constrói o conhecimento na sua interação com o objeto, entendido como o seu próprio corpo, as coisas, as pessoas, os animais, a natureza, etc...

Pensando no desenvolvimento infantil, Piaget defende a idéia de que experiências com outras crianças são componentes fundamentais para o desenvolvimento intelectual, moral e lingüístico, apontando, assim, a interação social como condição necessária para o desenvolvimento do pensamento.

No contexto escolar, Piaget condena a concepção comportamentalista de organização de estímulos pelo professor como única fonte do conhecimento pela criança, pois, para abordagem construtivista, o estímulo não é estímulo até que a criança não exerça uma ação sobre ele, ou com ele. Partindo desse pressuposto, o professor deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. A ação pedagógica será basicamente relacional, o professor será o problematizador da ação conhecedora do seu aluno, observando as tentativas, limites e possibilidades da criança e, a partir daí, planeja e avalia a ação pedagógica.

Na busca de mostrar a importância do professor que domina as teorias do desenvolvimento para o processo avaliativo, há que se resgatar Vygotsky, estudioso sócio-interacionista, que acreditava que a ação da criança é essencial para seu desenvolvimento. Para ele, criança não atribui significado aos objetos a partir da sua herança genética ou a partir dos estímulos do meio ambiente, mas através da interação com os elementos de sua

cultura e do seu meio social. O curso do seu desenvolvimento cognitivo é influenciado pelo meio-sócio-cultural em que a criança está inserida.

Para Valciner & Vasconcellos (1995, p.45), na teoria de Vygotsky:

Cada indivíduo aparece como ativo participante de sua própria existência, construída na inter-relação com outros sociais. Para ele, a cada estágio do desenvolvimento, a criança adquire a capacidade com a qual ela pode, competentemente, afetar o seu meio social e a si mesma.

A criança participa ativamente da construção de sua própria cultura e de sua história, construindo conhecimento e construindo sua identidade através de relações interpessoais.

Outro aspecto que merece atenção na teoria sócio-histórica é a ênfase dada por ele aos aspectos sociais das primeiras vivências infantis. Para ele, todas as funções sociais ocorriam inicialmente num plano macro, isto é, social e posteriormente num contexto micro, ou seja, individualmente.

Para os mesmos autores, Vygotsky, acreditava que;

O desenvolvimento da criança é produto das instituições sociais e sistemas educacionais, como família, escola, igreja, que ajudam a construir seu próprio pensamento e descobrir o significado da ação do outro e se sua própria ação (VALCINER E VASCONCELLOS, 1995, p.46).

O papel essencial do avaliador é de buscar uma articulação significativa entre os conceitos construídos pela criança e formas mais elaboradas de compreensão da realidade, suas trocas sociais, e os mecanismos de interação com o mundo que o cerca.

O educador deverá abandonar listagens de comportamentos uniformes, padronizados e buscar estratégias de acompanhamento da história que cada criança vai vivendo ao longo de sua descoberta de mundo.

Na perspectiva da educação infantil, todas as áreas do desenvolvimento humano devem ser contempladas e o processo de avaliação deverá fazer uma inter-relação entre esses aspectos. A avaliação constitui-se num processo, e não numa atividade isolada.

Conforme Evans (apud BEYER, 1998, p. 7):

O conceito Yygotksiano central da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) deve inspirar a elaboração e reelaboração contínua tanto do currículo da escola regular como da especial. Através de uma aproximação mediadora, o professor vai testando as condições de aprendizagem do seu aluno, sem se fixar em condições aparentemente estáveis do aprender, porém buscando aprender as zonas dinâmicas da cognição e da inteligência. Através dos retornos resultantes das trovas mediadoras com a criança, o currículo vai sendo reelaborado, buscando-se, assim, além de adaptar o mesmo às especificidades do aluno para que seu máximo seja atingido, através da realização da ZDP.

Porém, contrariamente a essa visão, via de regra, fichas de avaliação de creches e pré-escolas dissociam tais áreas de desenvolvimento de uma criança, privilegiando, sobretudo, itens da área afetiva, desconectados de uma visão de totalidade na construção de conhecimento.

Pareceres que apenas descrevem a rotina dos professores, os quais dão o seu parecer sobre o comportamento dos alunos, a partir de uma visão moralista e disciplinadora, julgadas sob um modelo ideal de criança obediente,

atenta, caridosa, organizada, querida.

Segundo Hoffmann (2004, p.13), "esses pareceres acabam por retratar muito mais a rotina diária dos professores, para dar uma satisfação aos pais, supervisores e diretores sobre atividades desenvolvidas".

Outro modelo vivido na educação infantil, que aqui pode ser citado é aquele que segue procedimentos avaliativos, que se referem basicamente a se a criança é incapaz ou capaz de ingressar na primeira série a partir de parâmetros confusos e teoricamente frágeis.

Proliferam fichas de avaliação semelhantes a essas em instituições de educação infantil revelando a reprodução de modelos classificatórios e comportamentalistas. Faz-se urgente uma revisão e até mesmo uma ressignificação das estratégias avaliativas em educação infantil, evitando sabiamente modelos tradicionais de avaliação, que somente servem como instrumentos de segregação e exclusão social. Nessa perspectiva, seguiremos discutindo acerca de alguns sujeitos que fazem parte do cenário da Educação Especial e por muito tempo permanecem excluídos, justamente pelas formas de avaliação constituírem-se como instrumentos estigmatizantes.

Quem são as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ?

Segundo a Resolução CNE/CEB N.º 2 de 11 de setembro de 2001, a qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica, considera em seu Art. 5º 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.



André Schmitt da Silva Melo

Figura B.2: A sociedade e as diferenças

Sabemos que, além de conhecer as características dos PNEs, precisamos também conhecer os pressupostos que embasam um processo avaliativo dessas pessoas na busca de, efetivamente, praticar uma avaliação conjunta, pautada nos referenciais da diferença e não mais aturar, sob a égide da incapacidade e da deficiência. Para isso, a prática da avaliação caminha para além do simples fato de diagnosticar e classificar.



Atividade - B.1

Leia o capítulo "Inclusão e avaliação do sistema escolar", do livro: BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola** de alunos com Necessidades Especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005, e participe da atividade no ambiente virtual, para apresentar suas considerações e discutir os principais aspectos que o autor aborda, conforme orientações do professor da disciplina.

O Processo de Avaliação e os documentos que fundamentam as práticas escolares das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em seu Art. 6º propõe, que: 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 - colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Além desse documento, é necessário também recordarmos o que o Plano Nacional de Educação, e os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam quanto às orientações para a avaliação.

Abordaremos aqui o que dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto ao item Avaliação e Promoção. Segundo esse documento, a avaliação tem um papel decisivo quanto às práticas pedagógicas, colaborando diretamente nas decisões quanto às adaptações curriculares.

Na pág. 57 do referido documento, pode ser lido que: quando relacionado ao aluno, em face de suas necessidades especiais, o processo avaliativo deve focalizar:

a) os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem);

b) o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos);

c) o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos, que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

Quando direcionado ao contexto

educacional, o processo avaliativo deve focalizar:

a) contexto da aula (metodologias, organização, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular etc.),

b) o contexto escolar (projeto pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão, etc.).

Quando direcionado ao contexto familiar, o processo avaliativo deve focalizar, dentre outros aspectos:

a) as atitudes e experiências com relação ao aluno;

b) a participação na escola;

c) o apoio propiciado ao aluno e a sua família;

d) as condições sócio-econômicas;

e) as possibilidades e pautas educacionais;

f) a dinâmica familiar.

Quanto à promoção dos alunos que apresentam necessidades especiais, o processo avaliativo deve seguir os critérios adotados para

todos os demais ou adotar adaptações quando necessário.

Segundo o documento, alguns aspectos precisam ser considerados para orientar a promoção ou a retenção do aluno na série, etapa, ciclo (ou outros níveis):

a) a possibilidade de o aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial,

b) a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem;

c) a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos, atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado;

d) o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família.

É importante mencionar que a promoção dos alunos com necessidades educacionais especiais deve envolver os mesmos profissionais que se responsabilizarão pelas adaptações curriculares.

2 Instrumentos para avaliação de Aspectos do Desenvolvimento

A avaliação vem sendo questionada e criticada quanto às suas concepções, seus fins, formas de realização e expressão dos resultados e suas conseqüências no processo de construção do conhecimento e cidadania.

Pensar a avaliação é oportunizar uma discussão que vai muito além do ato de

diagnosticar. O processo avaliativo, como sugere o termo, imprime uma caminhada, que não deve ser trilhada sozinha. Há que se pensar inicialmente, quando se propõe avaliar em Educação Especial, que a prática de avaliação não pode ser centrada no déficit cognitivo, o que muitas vezes ocorre.



Ricardo Oliveira de Oliveira

Figura B.3: Diferentes profissionais envolvidos na avaliação

O termo **"interpessoal"** refere-se ao desenvolvimento a partir das interações no social (pública), na direção de uma ação intrapessoal, enquanto que o termo intrapessoal remete à internalização construtiva.

ZDP: habilidades humanas germinais, isto é, ainda não realizadas, porém virtuais, em processo de efetivação



Para ver mais sobre QI, leia no caderno didático da disciplina de Dificuldades de Aprendizagem.

Para uma leitura mais ampla acerca da teoria de Vygotsky e sobre a ZDP, retome seu caderno didático da Disciplina de Psicologia da Educação I.

A possibilidade e condições de aprender é característica inerente à espécie humana. A partir daí, sabemos que, mesmo presos a padrões de desenvolvimento ou de anormalidade, todos os alunos, sem distinção, têm condições de ascender a patamares superiores de cognição e aprendizagem.

A contribuição dos estudos de Vygotsky para a educação das crianças com necessidades educacionais especiais foi grandiosa. Ao opor-se à idéia de que o desenvolvimento da criança obedecia a suas próprias leis particulares, argumentou que as leis do desenvolvimento eram as mesmas para todas as crianças. Destacou a importância da pedagogia e do meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas.

Em seus estudos, criticou os testes de QI, usados para fazer a triagem das crianças, as quais, avaliadas sob a égide desse instrumento, eram agrupadas pelos seus pontos fracos, ou deficientes.

Para Daniels (1994), Vygotsky, na Educação Especial, defendeu o que chamaríamos hoje de abordagem classificatória, que leva em conta não só a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência de estratégia pedagógica utilizada para ajudar a superar o problema.

Vygotsky, ainda enfatizou o papel de uma pedagogia compensatória adequada, o que, para ele, serviria para superar as necessidades especiais que surgiriam a partir da deficiência original, no caso, localização espacial, vivida por cegos, e o pensamento, ou subdesenvolvimento da fala, para os surdos. Esses casos de dificuldades eram vistos por Vygotsky como problemas secundários.

Para ele, todo indivíduo tem possibilidades

intrínsecas de desenvolvimento, primeiro na direção interpessoal, a partir das interações sociais (públicas) e na direção de uma ação intrapessoal (internalização construtiva). Esses são elementos que vão auxiliar na construção da concepção de potencial aprendizagem para esse teórico.

A postura avaliativa mediadora considera cada momento da vida da criança como uma etapa altamente significativa e precedente das próximas conquistas - estágio evolutivo de pensamento, de suas relações interpessoais e intrapessoais.

Vygotsky enfatizou, num primeiro plano para o desenvolvimento e para a socialização das crianças, o papel fundamental dos professores e os demais adultos que convivem com os alunos, apontando uma lei psicológica, essencial em sua teoria, a que chamamos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Nessa perspectiva, o que confere status pedagógico para a avaliação é o potencial avaliado e não a simples determinação dos déficits de aprendizagem, como é o sentido tradicional da avaliação comumente exercida. O papel do professor observador/avaliador nesse contexto é de extrema importância no sentido de estar continuamente pesquisando sobre diferentes aspectos que compõem a prática pedagógica, e os mecanismos de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Beyer (1998) colabora, dizendo que a expectativa educacional é que deve ser revista.

Dessa forma, podemos entender o porquê de descentrar o trabalho do educador para além do diagnóstico e remetê-lo às capacidades futuras dos alunos e, sob esse olhar, repensar a prática avaliativa. Para isso, implica

necessariamente questionar os procedimentos tradicionais em avaliação, quando estes apresentam-se de forma estática, presos em escores obtidos por meros diagnósticos das capacidades já consolidadas.

Segundo o referido autor (1998, p. 8);

[...] o diagnóstico deve, assim, compor-se "de um núcleo central que conecta as performances atuais da criança com áreas emergentes de desempenho que, com o devido suporte mediador, tornam-se em áreas consolidadas que vêm representar a construção até então imperceptível das estruturas do pensamento e da linguagem.

Nessa concepção, avaliação vai além da averiguação das habilidades presentes, atuais do sujeito, mas propõe um olhar para o depois, para o futuro possível, através do conceito da ZDP.

Vygotsky acreditava que qualquer pessoa pode realizar as suas ZDPs através da resolução de conflitos cognitivos e de situações mediadas de aprendizagem.

Conforme Beyer (1998, p. 9):

[...] as ZDPs representam, sempre, a atividade infantil, através das construções ativas que as crianças realizam no âmbito cognitivo, sócio-afetivo e lingüístico (...) na pessoa deficiente, os esforços no sentido da compensação sócio-cultural vão incluir, também, a efetivação das ZDPs, através das atividades e do exercício instrumental, ambos culturalmente mediados.

Além do conceito de ZDP, faz-se importante apresentar aqui a concepção que se tem do papel do professor. Entende-se o professor como aquele que irá mediar a construção do conhecimento. Através dessa aproximação mediada, o professor irá conhecendo as condições de aprendizagem do aluno,

valorizando as zonas dinâmicas potenciais para o aprender. Avaliação mediadora, onde o professor medeia a construção do conhecimento, observando o desenvolvimento integral de seu aluno.



Figura B.4: O professor e seu aluno: elementos fundamentais para a aprendizagem

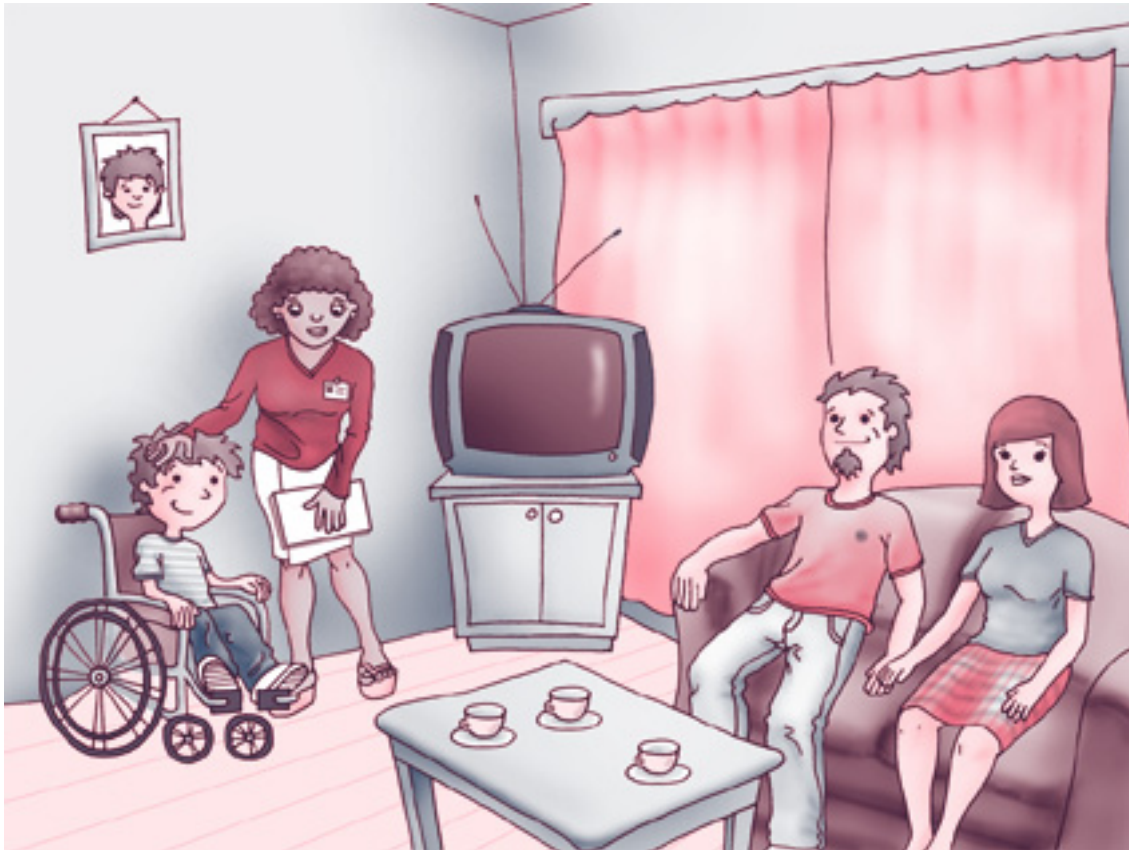
A partir das análises feitas sobre esse processo de trocas entre os sujeitos envolvidos, o professor tem condições de cotidianamente refletir sobre sua prática pedagógica, muitas vezes re-construindo um currículo que venha ao encontro das necessidades dos educandos com necessidades educacionais especiais. Assim, a prática de avaliação serve como um instrumento para retratar o que o aluno sabe, precisa aprender, pode aprender, como aprende e o que o professor deve alterar em sua ação. Um contínuo de reflexão da ação

sobre todos os aspectos do desenvolvimento humano. Na continuidade dessa unidade apresentaremos um roteiro para o observador/avaliador utilizar no momento da avaliação, envolvendo aspectos como cognitivo, lingüístico, motor e sócio-afetivo.

Esses instrumentos poderão ser utilizados para observação/avaliação de pessoas com dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez. O diferencial durante o processo de avaliação para os diferentes sujeitos citados será, entre outros, as condições de interação, estratégias usadas pelo professor para aprendizagem dos educandos e recursos lingüísticos. Em relação a esse aspecto, é necessário abordar que os alunos surdos apresentam uma língua diferente da língua oral, sendo necessário que o avaliador, portanto, domine a língua de sinais. Sobre esse tema faremos uma discussão posteriormente.

Na perspectiva de entender a avaliação como um processo compartilhado, envolvendo todos os agentes educacionais fundamentais para uma avaliação educacional dos alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez, é necessário também uma ação mais próxima da família. Para isso, podem ser adotados roteiros que irão fornecer subsídios para avaliar seu aluno no dia-a-dia, dando-lhe uma direção daquilo que se considera importante conhecer e destacar no processo de avaliação educacional, sem que, necessariamente, o avaliador se prenda a esses únicos aspectos.

Ao interagir com a família, é importante que se conheça um pouco da vida do educando, sua história de vida, realidade sócio-cultural, composição familiar, atendimento educacional etc...



Lucas Pimenta Colusso

Figura B.5: Visita do professor a casa do aluno

A - ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

Inicialmente, é importante que o profissional responsável pela avaliação conheça alguns aspectos quanto à identificação do aluno que irá avaliar, como:

1- Dados de Identificação:

Nome da Criança:

Data de Nascimento:

Idade atual:

Endereço:

2-Constituição Familiar:

Número de filhos:

Nível de escolaridade dos pais:

Profissão do pai:

Profissão da mãe:

3-História da gravidez e primeiros anos de vida:

Comente sobre a gestação, o parto:

Teve amamentação materna ou artificial?

Engatinhou e caminhou com que idade?

Quais as doenças que já teve?

4- Escolaridade

Instituição que frequenta:

Nível de escolaridade, frequentou estimulação precoce?

Dificuldades em aprender a ler e a escrever?

5- Relate sobre a vida diária de seu filho

(a):

Relate como ele/a dorme?

Faz controle esfincteriano?

Faz tratamento médico?

Como você caracterizaria seu filho em casa?

brinca sozinho, faz muitas birras, alimenta-se com dificuldade, adormece facilmente, gosta de ajudar em casa, brinca com outras crianças, vai sozinho ao banheiro?

6- No caso de ser um aluno surdo

Que tipo de perda auditiva apresenta, como foi a adaptação, usa aparelho de que forma: coloca sozinho seu aparelho auditivo, retira seu aparelho auditivo, regula o volume?

Os pais são surdos ou ouvintes?

A criança usa língua de sinais, ou utiliza sinais convencionados pela família?

Em sua escola há pessoas surdas que ensinam a língua de sinais?

O aluno tem contato com outros surdos?

A família participa da Associação de Surdos da cidade?

A família comunica-se em língua de sinais?

Tem disponibilidade e/ou facilidade em acompanhar o filho às consultas e à escola?

A família recebe algum tipo de orientação? Onde? De quem?

Além de promover uma conversa com os familiares ou responsáveis, é muito importante, num processo de avaliação educacional, que a professora do aluno que está sendo avaliado também seja ouvida para podermos conhecer a realidade desse aluno no contexto da sala de aula.

Na perspectiva de avaliar o aluno integralmente, sugere-se um instrumento que apresente questões acerca do desenvolvimento humano como: cognitivo, lingüístico, motor, sócio-afetivo, esses aspectos são abordados na entrevista com a professora.

B- ENTREVISTA COM A PROFESSORA**2.2.1 COGNITIVO**

REFLEXOS:

Durante a entrevista semi-estruturada com a família, procure conhecer aspectos que se relacionam com o início da vida do aluno que está avaliando tais

como:

Respiração.

Choro.

Reflexo de Moro.

Reflexo cócleo-palpebral.

Reflexo de estremecimento.

Reflexo de Orientação - olha para o que ouve, tenta agarrar os objetos.

Gritos.

Balucios.

Descoberta das Mãos.

Descoberta dos pés.

Senta sozinho.

Procura de objetos escondidos.

Engatinha.

Discriminação Visual

Cor.

Forma.

Tamanho.

Diferenças.

AQUISIÇÕES ESCOLARES

Desenho da figura humana.

Irreconhecível.

Rudimentar.

Desenho inclui cabeça, tronco e membros.

Desenha a figura humana completa.

Conhece direita e esquerda em si próprio.

Identifica partes do corpo. Quais?

Atividades de lecto-escrita

Apenas faz rabiscos.

Faz garatujas.

Atividades artísticas.

Desenha ou pinta algumas formas reconhecíveis.

Desenha de forma organizada e criativa.

Emparelha cores iguais.

Identifica cores. Indique quais.

Nomeia cores. Indique quais.

Faz conjuntos com o mesmo número de objetos. Quantos objetos?

Ex: dois apitos, duas bonecas.

Sabe contar os dedos.

Conta enumerando até...

Identifica o nome escrito em letras de imprensa ou cursiva.

Copia seu nome em letras de imprensa ou cursiva.

Tem dificuldades para leitura e a escrita?

Troca letras quando escreve?

Compreende e interpreta textos

Conclui coisas que o texto não esclarece.

Processo de leitura e escrita:

() pré-escola

() em alfabetização

() alfabetizado

Justificativa:

Estágios do desenvolvimento cognitivo

Sensório-motor

Pré-operacional

Operações concretas

Operações formais

Domínio de Noções

Ruim \ Bom

Grande \ Pequeno

Áspero \ Liso

Doce \ Salgado

No Jogo Simbólico a criança age pelo outro e pelo boneco.

Ex. Penteia a boneca

Identificação de Objetos Opostos, Considerando: Tamanho, Quantidade, Forma, Cor, Textura, Peso, Temperatura.

Domínio Concreto das noções espaciais

Junto - Distante

Em cima - em baixo - ao lado

Adequação do objeto em relação ao espaço

Capacidade de trabalho: (independente, só com ajuda do professor, pedindo auxílio a mãe);

Ritmo de trabalho, lento, acelerado, apresenta dificuldade acentuada.

Hábitos de trabalho (organização, capricho, planejamento, utilização adequada do material):

2.2.2 LINGUÍSTICO

Algumas oportunidades que não devem ser desprezadas ao observar os alunos são:

conversas, diálogos, expressão de opiniões; desempenham jogos de papéis ou dramatizações;

comentam contos ouvidos ou lidos;

relatam contos e outras narrativas;

discutem ou debatem sobre um determinado tema, etc..

Alguns aspectos podem ser avaliados quanto ao desempenho da linguagem oral dos alunos:

Toma a palavra e se expressa de maneira compreensível, quanto à pronúncia e à articulação em situações como:

Relatos;

justificações (argumentações);

resumos;

estabelece diálogos com outras pessoas, apresentando seu ponto de vista e respeitando o alheio;

Cria narrativas de forma individual ou coletiva e as expressa oralmente.

transforma os tempos verbais;

transforma os pronomes pessoais;

reutiliza o vocabulário adquirido na leitura e nas diversas atividades da classe;

organiza logicamente seu discurso para expressar suas ações, suas atitudes e suas produções.

Assume seu papel dentro de um diálogo:

ouve;

arrisca-se a falar;

não se desvia do tema.

Narra um conto, um relato, uma experiência ou um projeto, mantendo a coerência narrativa.

Conhece e memoriza textos lúdicos, tais como fórmulas de jogos, adivinhações, trava-línguas, etc.

Comenta uma ilustração, um quadro, uma música.

Dá sua opinião sobre um personagem ou uma situação a partir de um texto ouvido ou lido.

Resume uma história ouvida, comenta-a e inventa uma continuação, um novo final.

Ouve e respeita as opiniões emitidas pelos outros.

Tem uma atitude crítica diante do que ouviu.

Expressa-se utilizando uma sintaxe mais completa. Por exemplo:

utiliza preposições;
utiliza o modo condicional;

Formula perguntas.

Utiliza adequadamente diferentes registros ou níveis de fala de acordo com as situações enfrentadas.

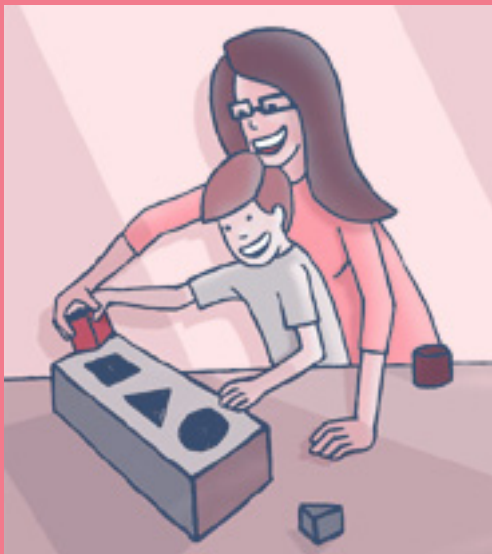
Faz comentários de diferentes situações, tanto no contexto da sala de aula como no recreio em brincadeiras, dramatizações, atividades esportivas

Exemplo de observações que podem ser feitas:

Paulo relatou com entusiasmo sobre a ida ao cinema com seu primo Lucas durante o final de semana.

Comentário observado em 22:03:2004

2.2.3 MOTOR:



Alan Roberto Giongo

Coordenação motora:

utilização das mãos (escrita, habilidade, em cortar, dobrar, colar);

dificuldade em andar, pular, abotoar, amarrar, etc.;

tiques motores: roer unhas, piscar os olhos, agitar as pernas, chupar o dedo, morder o lápis, enrolar o cabelo, etc.;

motricidade (global e fina);

sobe e desce escada sozinho(a)?

Corre livremente sem cair?

Consegue saltar do degrau?

Dá chutes na bola?

Consegue andar de bicicleta ou triciclo?

Pega no lápis adequadamente?

Corta com a tesoura?

Desabotoa os botões?

Abotoa os botões?

Amarra os cadarços?

2.2.4 SÓCIO-AFETIVO

Comportamento com o (a) educador (a):

Reage pouco à presença do (a) educador (a)? Permanece sempre junto do (a) educador (a) numa atitude de grande dependência? Colabora nas diferentes tarefas?

Comportamento com outras crianças:

Evita a presença de outras crianças? Brinca sozinho ao lado de outras crianças? Raramente estabelecendo interações com estas? Brinca habitualmente com as outras crianças de uma forma cooperativa (respeitando regras simples, esperando pela sua vez, partilhando os brinquedos, etc.)?

Interesse pelos materiais e atividades:

Habitualmente passivo e desinteressado em relação aos brinquedos e atividades?

Incapaz de organizar uma brincadeira, sendo os brinquedos preferencialmente utilizados para serem desmanchados, destruídos?

Interessado por jogos, gravuras, livros e brincadeiras?

É capaz de se entreter sozinha durante algum tempo, vendo livros, gravuras ou utilizando adequadamente os brinquedos? Gosta de ouvir contar histórias colaborando nessa atividade?

Outros comportamentos ou reações habituais:

Habitualmente receoso em experimentar algo novo?

Perante uma dificuldade, habitualmente frustra-se com facilidade e desiste?

Se é contrariado, reage habitualmente de forma violenta (birras, choros, etc.) é agressivo para com o adulto ou outras crianças?

Se é contrariado agride a si próprio freqüentemente?

Raramente acaba o que começa, mesmo quando se insiste?

Termina habitualmente as tarefas que inicia?

Indique se há outro tipo de comportamento ou reação habituais que considere importante.

Autonomia social:

como se comporta para alimentar-se, vestir-se e fazer sua higiene;

humor (constante, instável, controlado);

tonalidade afetiva (alegria, tristeza, indiferença, reserva, expansão);

intensidade das reações emocionais (excitação, inibição, moderação);

tonalidade afetiva (alegria, tristeza, indiferença, reserva, expansão);

tônus vital (depressão, disposição, apatia);

reações emocionais frente à frustração (choro, agressão, inibição, devaneio);

reações agressivas típicas (físicas, verbais, mutismo destrutividade);

reações de segurança (confiança em si, iniciativa, desembaraço, responsabilidade);

reações de insegurança (timidez, medos, falta de iniciativa, agressividade, exibicionismo, arrogância);

relação entre a criança e o professor (amistosas, indiferentes, esfuziantes, hostis, reservadas);

tipos de contatos sociais (contatos físicos, primários, verbais, de conflito, submissão, harmonia).

Muitas situações poderão surgir durante os momentos em que você estiver observando/avaliando os educandos, portanto não esqueça que essas são apenas sugestões que estamos apresentando. Sua realidade lhe exigirá ou auxiliará a tomar decisões e escolher novos e diferentes rumos.

CONSIDERAÇÕES QUANTO AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

Primeiramente, há que se destacar que a escola ainda serve para a manutenção de um olhar que busca curar o surdo, no mínimo, "ouvintizá-lo".

Skliar (1998, p.15), definindo o ouvintismo afirma: "trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte". Segundo o referido autor, pode-se se dizer que é sob esse olhar que as comunidades surdas acabam se auto narrando, isto é, como não ouvintes. Esse olhar acaba por definir inúmeras táticas e estratégias de habilitação lingüística e cognitiva daqueles, os surdos, que são vistos pelos ouvintes como linguísticamente pobres.

Como todos os aspectos do sistema educacional brasileiro, a avaliação dos alunos surdos vem sofrendo inúmeras dificuldades para se efetivar como uma prática voltada para as diferenças sociais, de gênero, lingüísticas, e de raça, entre inúmeras outras que se entrelaçam.

Além de historicamente os surdos terem sido, e ainda são em alguns momentos, avaliados sob a égide da oralidade, permanecem sendo percebidos somente como pessoas surdas, sem serem levadas em consideração muitas diferenças que caracterizam os grupos humanos. Um exemplo pode ser citado: vamos pensar em dois colegas surdos: Uma menina branca, de classe média alta e um menino negro

e morador de uma zona periférica da mesma cidade, pertencente à classe social baixa.

Diante dessa realidade há que se pensar o que entre essas pessoas há de comum? Olharmos para essas pessoas surdas somente sob a ótica da perda auditiva é uma atitude corrente? e pior ainda, construirmos processo de avaliação e uma prática pedagógica atrelada a partir da perda auditiva, não seria apenas fazermos um diagnóstico clínico, sem valorizarmos os aspectos pedagógicos?

Surge a necessidade de ressignificarmos as práticas avaliativas em educação de surdos, rompendo com a representação de que os surdos são lingüísticamente imaturos, possuem dificuldades para abstrair, vivem preferencialmente isolados, ou seja, alguém que necessita ser recuperado.

Olhares como esses têm sido criticados e uma aproximação da educação dos surdos com os estudos culturais em educação constitui-se hoje como uma iniciativa que valoriza a língua de sinais como propulsora de construção de identidade. Além disso, reorganiza aspectos da educação das comunidades surdas, como avaliação, currículo e metodologias de trabalho, na perspectiva da cultura surda.

Para Perlin (1998, p.52), identidade é algo em construção móvel, que pode freqüentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições.

Hall (1997 apud PERLIN 1998, p.52) cita três diferentes conceitos de identidade presentes na história: o iluminista, que



Para conhecer mais sobre esse tema leia o capítulo: Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando o normal. In: SLKIAR, Carlos. Surdez; um olhar sobre a diferença. Ed. Mediação. Porto Alegre. 1998, que está disponível no acervo da biblioteca de seu pólo.

tendia para a perfeição do ser humano, o sociológico, onde as identidades se moldam nas representações sociais e o da modernidade tardia, onde identidades são fragmentadas.

Perlin (1998) entende o conceito de identidade pós-moderna, na concepção da autora como sendo identidades plurais, múltiplas; que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias e que não são prontas.

Para ler sobre identidade surda, indica-se o capítulo: Identidades surdas, de Gládis Perlin, na obra: Surdez; um olhar sobre a diferença. Ed. Mediação. Porto Alegre. 1998. Como também no seu caderno didático da disciplina Língua, Cultura e Identidade, o livro está disponível no acervo da biblioteca de seu pólo.

Nesse sentido, Thoma, em palestra proferida no II Seminário de Educação para Surdos (2000), apresenta aspectos que deverão ser pensados acerca da avaliação dos surdos e, nesta ocasião cita Skliar (1988), o qual aponta aspectos relevantes sobre o processo de avaliação tradicional, em que professores ouvintes se ocupam, na maioria das vezes. A seguir apontaremos esses aspectos:

As limitações do Código: como sabemos, na grande maioria, os professores ouvintes não dominam a língua de sinais, portanto professor e aluno surdo não compartilham o mesmo código lingüístico.

As mudanças na Codificação: inicialmente a comunicação começa através do código oral,

depois passa para o código gráfico ou gestual, e, por último em código sensorio motor, o que irá transformar e alterar a capacidade de simbolizar a tarefa. O avaliador tende a considerar os resultados como se tratasse de uma avaliação da competência lingüística do aluno ou aluna: "entendeu ou não a tarefa", entendeu parcialmente.

A aculturização das Provas: por muito tempo, as provas dos alunos surdos foram entendidas como diferentes no sentido da minimização das capacidades, ou seja, num sentido negativo, uma redução, facilitação e modificação qualitativa (das provas utilizadas com ouvintes). Geralmente as provas dos surdos são adaptadas daquelas que foram preparadas para os ouvintes, sem levar em consideração as formas particulares de interação, de comunicação, de língua e de processamento cognitivo dos surdos.

A ausência de co-orientação e de obtenção das potencialidades: há um descrédito quanto as potencialidades dos alunos surdos e isso pode ser observado quanto ao pensamento de que os alunos surdos necessitam de dois anos para cada série ou ciclo, enquanto que a criança ouvinte necessita de um apenas. Para Skliar (1998), não se estabelece uma medida de futuro porque se supõe que os surdos são escravos do passado, isto é, de sua "patologia".

A sujeição dos resultados e a falta de critérios históricos explicativos: aponta-se aqui a excessiva valorização dos resultados, a execução, a aprovação, sem levar em conta os processos sóciohistóricos em que se tem a apropriação ou não do conhecimento.

Num cenário educacional em que o aluno surdo é estimulado a falar e a seguir um modelo

Código: qualquer sistema lingüístico - o uso do termo código em vez de língua indica que se faz referência a uma língua como meio de comunicação entre indivíduos e não como conhecimento parcialmente herdado e parcialmente adquirido.

ouvinte, afastado da interação com seus pares surdos, e a dependência da língua oral por parte dos educadores ouvintes, acarretam em efeitos negativos no processo de avaliação dos alunos surdos, inibindo a demonstração das capacidades lingüísticas e cognitivas desses alunos.

Thoma (2000), diante dessa breve análise, apresenta alguns requisitos que modificariam o processo e o contexto dos alunos e alunos surdos, ou seja, a utilização de um código comum de comunicação:

- a organização de um contexto comunicativo apropriado às características particulares do sujeito a avaliar;

- uma análise sobre o que o sujeito estaria a conhecer ou já conhece e com quais instrumentos culturais o faz, de acordo com uma prévia do meio que rodeia o aluno/a surdo/a;

- a avaliação do sujeito em vários contexto de comunicação e em diferentes atividades, ou seja, a possibilidade de objetivar as funções psicológicas em relação as diversas situações,

- a valorização do desenvolvimento, tanto no que se refere ao que a criança surda é capaz de resolver por si mesma, como o nível de sua potencialidades em uma situação de co-orientação e colaboração com pares;

- a existência de avaliadores surdos, a fim de poder compreender a natureza das mensagens não como produções lingüísticas, senão como reflexos de mecanismos culturais;

- o registro de tudo aquilo que o adulto diz ou faz que pode modificar, criar obstáculos,

atrasar e/ou adiantar o processo de desenvolvimento da criança.

Portanto, essas são contribuições que merecem nossa atenção, quando nos propomos a construir estratégias de ação na avaliação dos alunos surdos. Somos conhecedores de que tanto no Brasil, como no mundo, ainda hoje, o modelo clínico que considera o surdo como um deficiente, que deve ser tratado, ainda acontece. Porém, também conhecemos iniciativas que apontam para uma representação da surdez como uma construção histórica, comunitária e cultural, e a educação dos surdos, como um contexto que confere questões que vão desde o uso da língua de sinais, até aspectos referentes a idade, sexo, religião, contexto sócioeconômico.



Atividade Final

Leia o capítulo Importância da avaliação em contextos de diversidade da página 188 até a página 196, da obra: GONZÁLES. José Antônio Torres. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002 e realize uma resenha. Esta atividade deverá ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientação do professor da disciplina.

UNIDADE

C

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO

Objetivos da Unidade

- problematizar os pareceres descritivos;
- apontar o uso de alguns instrumentos que conferem um processo de avaliação mediadora em educação especial.

Introdução

Nesta unidade, abordaremos a importância dos relatórios diários de avaliação, os quais se constituem em elementos potenciais de uma

avaliação mediadora, onde o professor desempenha o papel de mediar, na caminhada do ensinar/aprender e avaliar.

1 Estudo de caso

O estudo de caso é um instrumento de pesquisa que visa destacar as características peculiares que envolvem o objeto de estudo, ou seja, "quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso"(LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 17). O Estudo de Caso pode ser utilizado na avaliação em educação especial quando nos deparamos com alguma criança com necessidades educacionais especiais que requeira um estudo mais aprofundado sobre suas características no contexto escolar.

Com relação a este instrumento de pesquisa, as autoras destacam alguns princípios e objetivos fundamentais que ele deve apresentar:

- os estudos de caso visam à descoberta;
- enfatizam a "interpretação em contexto";
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- usam uma variedade de fontes de informação;
- revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

A partir dessas características, podemos perceber que o estudo de caso sempre terá reservada suas peculiaridades, pois, dependendo do autor e do enfoque dado, informações semelhantes originarão diferentes

campos de estudo. De acordo com Lüdke & André (1996, p.20):

Pode-se dizer que o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso.

De uma forma geral, o estudo de caso busca investigar e detectar novas características. Sua meta principal é apontar manifestações diferentes, até então não percebidas. O pesquisador que utiliza este estudo não pode se distanciar das questões teóricas principais, porque são elas que originarão as idéias secundárias.

No que tange à avaliação escolar, essa situação pode fazer referência aos fatos cotidianos de sala de aula, tanto no que se refere a comportamentos, quanto no desenvolvimento acadêmico, compreendendo que essas manifestações são fatos que se interrelacionam. Situações essas que no decorrer da prática educacional servem como subsídios potenciais para o processo de avaliação. Juntas, ambas formarão as indagações que irão guiar o professor na fundamentação teórica da avaliação escolar.

Deve-se considerar, em um estudo de caso, a realidade econômica e social em que o aluno a ser avaliado vive, instituição de ensino em que está inserido, suas relações com os outros e com o ambiente. Conseguindo perceber e valorizar estas considerações, o professor/pesquisador poderá fazer uma apreensão completa dos sujeitos de estudo.

Segundo Lüdke & André (1996, p.18):

Para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Partindo dessas diversas informações, o professor/pesquisador poderá testar suas hipóteses, prová-las ou não, e até mesmo originar outras diferentes.

Quando Lüdke & André descrevem nas características gerais de um estudo de caso; "generalizações naturalísticas", estão se referindo à possibilidade de o leitor ter liberdade para formar sua interpretação, ou seja, ele pode, a partir da situação, do caso descrito pelo professor/pesquisador refletir e utilizar as questões que estejam envolvidas com sua prática de avaliação.

Entendemos que, no contexto da avaliação escolar, o leitor será aqueles professores que estão envolvidos com o aluno em processo de avaliação, ou seja, os demais professores que ele interage na escola, incluindo a coordenação, a supervisão pedagógica como também, a sua família.

No estudo de caso devem constar também, todos os pontos de vista encontrados ao longo de sua realização, ou seja, as diferentes visões que contemplam e estão envolvidas com o aluno/a em questão. O pesquisador deve, evidentemente, explicitar, deixando claro seu ponto de vista, mas tem que descrever para o leitor todos os aspectos que o envolvem. Lüdke & André (1996, p.23) destacam que "o estudo de caso parte do princípio de que o leitor vá

usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas idéias, novos significados, novas compressões".

Fica claro então, que ao nosso ver o professor/pesquisador, lançando mão do estudo de caso como uma ferramenta para avaliação escolar, poderá definitivamente colaborar para a compreensão das dificuldades e situações que possam emergir com os educandos, tanto em contexto micro e macro, do universo escolar.

A forma simples e direta que os estudos de caso devem apresentar se afirma no sentido de que eles são fundamentados, principalmente, por descrições de algumas situações vivenciadas, ou a partir de exemplos, não precisando, então, de uma linguagem rebuscada. O importante é que se mantenha a clareza dos fatos baseados na vivência do professor/pesquisador com o aluno/a e seu contexto bem articulados com os aspectos teóricos que embasam o processo de avaliação escolar.

Conforme Lüdke & André (1996, p. 21):

Em vista dessas várias características, pode-se indagar: em que o estudo de caso se distingue de outros tipos de pesquisa? A preocupação central ao desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

Os momentos que compõem o estudo de caso

Para caracterizar o desenvolvimento de um estudo de caso Lüdke & André utilizam a visão de Nisbet e Watt (1978), os quais afirmam que o estudo de caso apresenta três etapas que se

interpelam ao longo do processo de evolução do estudo. Essas etapas não poderão ser pré-determinadas por uma ordem, pois a todo instante se alteram, uma dá lugar a outra.

A primeira fase destacada pelos autores é a "exploratória", que consiste mais especificamente nas questões principais que guiam a pesquisa. Essas questões chamadas de "pontos críticos" são amplas, por isso, elas devem ser primeiramente testadas. Se demonstrada sua relevância para a pesquisa devem, então, ser utilizadas.

Seguindo os escritos de Lüdke & André (1996, p.21), é possível destacar que:

Essas questões ou pontos críticos iniciais podem ter origem no exame da literatura pertinente, podem ser fruto de observações e depoimentos feitos por especialista sobre o problema, podem surgir de um contato mais inicial com a documentação existente e com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado ou podem ser derivados de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador (ou grupos de pesquisadores).

Essas questões mais importantes surgem da análise do material teórico associado às observações e contatos diretos. É a partir da busca da resposta aos questionamentos oriundos desta situação que vai se delineando o estudo de caso.

Em um contexto escolar, poder-se-ia exemplificar aqui o caso de um professor/pesquisador que em sua sala de aula tenha um aluno que apresente um quadro de dislexia. Qual seria sua primeira ação? Partindo do

instrumento do estudo de caso, esse profissional poderia estar buscando o diálogo com profissionais especialistas nessa área para auxiliar na compreensão do quadro que se apresenta.

Sobre a fase exploratória, Lüdke & André (1996 ,p.22) descrevem que:

É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessária para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação.

A delimitação do estudo é a segunda fase descrita, tão importante quanto a primeira, pois é a partir desta etapa, que o professor/pesquisador baseará toda a sua avaliação. Deve-se, portanto, selecionar os dados mais pertinentes para o estudo, porque: "a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada"(LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p. 22).

Como terceira etapa, aparece a análise sistemática e a elaboração do relatório que é composta por descrições menores, fatos importantes que vão acontecendo ao longo da avaliação e que merecem um relato detalhado, apresentando informações provisórias, mas de extrema relevância para o trabalho final do estudo de caso.

A **dislexia** é uma incapacidade para ler normalmente, como resultado de uma disfunção no cérebro. É uma desordem que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar de a instrução ser a convencional, a inteligência normal e das oportunidades socioculturais serem as mesmas.

2 Pareceres Pedagógicos x Relatórios de Avaliação

Pareceres Descritivos

Os pareceres descritivos e/ou as fichas de avaliação são uma modalidade de registro escrito a respeito do desempenho dos alunos. Eles surgem com o intuito de tornar a avaliação mais qualitativa desprovido-se de notas.



Durante essa unidade, estaremos utilizando o termo "Pareceres Descritivos" em substituição ao termo "Pareceres Pedagógicos", utilizado durante a elaboração do programa desta disciplina, por entendermos que o termo "Pareceres Descritivos" melhor se adapta com a teoria que embasa esta unidade.

É na pré-escola que se inicia a busca por uma avaliação mais qualitativa e descritiva. Um processo avaliativo que não considera o uso de graus ou medidas para aprovar um aluno.

Atualmente, os Pareceres Descritivos fazem parte de diversificadas modalidades de ensino, com alunos das mais distintas idades. Porém, para alguns autores, a forma tradicional como tem sido usada, institui-se numa prática criticada por se constituir em um olhar meramente descritivo sobre uma situação.

Devido a muitas falhas no sistema educacional, mais especificamente no processo avaliativo das instituições, estes Pareceres estão perdendo sua confiança e se distanciando gradativamente de seu papel central.

Dentre esses autores, podemos citar a

pesquisadora Jussara Hoffmann, que ao longo dos anos tem se dedicado a estudar a prática de avaliação, elucidando os aspectos que lhe conferem.

Segundo Hoffmann (1996, p.62), há algumas razões para criticar os pareceres descritivos:

Em primeiro lugar porque descrever esporadicamente o comportamento que uma criança "está apresentando", não significa acompanhá-la verdadeiramente no seu cotidiano e atribuir significado ao seu processo de desenvolvimento; em segundo lugar, porque, conforme procurei mostrar, tais pareceres não são nem mesmo descritivos, à medida que apenas apontam sobre a criança itens genéricos e vagos, comparando o seu desempenho arbitrariamente com o de outras crianças.

A referida autora, apresenta algumas questões que merecem destaque, em se tratando da elaboração de pareceres descritivos:

- a) Muitos pareceres reduzem-se a apontar aspectos atitudinais das crianças, com julgamento de valor sobre essas atitudes, pouco revelando, de fato, sobre o seu desenvolvimento em termos sócio-afetivos e cognitivos. São breves e superficiais.
- b) Pareceres elaborados sobre crianças de uma mesma turma tendem a referir-se sobre todas elas a respeito dos mesmos aspectos, numa mesma seqüência e ainda comparando atitudes evidenciadas.
- c) Alguns pareceres parecem apenas reproduzir por extenso fichas de comportamento, apresentando um rol de aspectos apontados sobre a criança, sem clareza teórica ou significado pedagógico.
- d) Roteiros elaborados por diretores ou supervisores uniformizam o relato dos

professores e centram-se muito mais na rotina do professor do que na observação do desenvolvimento da criança.

e) Os pareceres indicam atender muito mais o interesse da família, no sentido de poder controlar o trabalho desenvolvido com os seus filhos, do que ser instrumento de reflexão sobre o desenvolvimento da criança e com significado pedagógico para o professor ou a instituição. É uma penosa obrigação da escola (1996, p. 58).

Em meio a estes equívocos, a autora nos coloca ainda a importância da distinção entre os termos "descrição" e "comparação" na construção dos pareceres pedagógicos. Destaca que muitas vezes esta situação não é percebida pelo professor, que acaba por descrever o comportamento de determinados alunos, a partir de uma comparação com os outros educandos.

Existem também situações onde as características pessoais ou de personalidade dos alunos são avaliadas ou medidas. "isto significa desrespeitar a criança em seu temperamento próprio, em suas características individuais, uniformizando, padronizando o "relacionamento ótimo "arbitrariamente". (HOFFMANN, 1996, p. 59).

Corazza (1995, p.49), problematiza o uso dos pareceres escolares apontando alguns questionamentos:

Onde encontrar outro dispositivo escolar-cultural a ponto eficiente e eficaz, que quase ao mesmo tempo, consiga; a) enunciar o que é e o que deve ser um sujeito (e, portanto, também o que ele não é, nem deve ser; b) cuja ressonância seja tão diretamente imediata no grupo social e no próprio sujeito "descrito"; c) estar fortalecida por padrões absolutos de notas e conceitos acrescidos do julgamento de aprovado/reprovado, que apontam para os destinos sociais daquele mesmo sujeito?

Estas situações de processos avaliativos que tendem a comparar e classificar, ocasionam interpretações diferenciadas, determinadas a partir de comportamentos considerados "ideais" pelos professores. Nesta perspectiva, os Pareceres Descritivos tornam-se apenas uma reprodução das fichas de avaliação, pois acabam não considerando o desenvolvimento das crianças. Tornam-se basicamente comparativos e vagos, não descritivos.

Para formar Pareceres de Avaliação, que relatem o desenvolvimento da criança, suas dificuldades e suas compreensões, o professor deve buscar considerar as diferentes maneiras que os alunos encontram para enfrentar as mesmas situações.

É preciso, então, considerar as características particulares de cada um. Para tanto, devemos estar num constante processo de observação e reflexão, considerando sempre a heterogeneidade dos indivíduos.

Relatórios de avaliação

Os relatórios de avaliação surgem com o intuito de tornar o registro realizado pelo professor mais significativo, lutando contra o sentido burocrático, fixo e fragmentado, dado a esta forma de avaliação. Os relatórios de avaliação propõem, assim, contemplar questões esquecidas nos registros tradicionais, porque exige do educador um olhar integral sobre o aluno, que vai para além da racionalidade humana.

A importância do registro escrito cotidiano, elaborado a partir das observações das pequenas cenas do ambiente escolar, nos é apresentada por Hoffmann utilizando o pensamento Vygotskiano. A autora destaca que "a escrita

representando a nossa fala, exige uma reorganização do pensamento, uma maior reflexão e conexão entre as idéias defendidas." (1996,p. 65). No caso do processo avaliativo, este registro representa muito mais que simples coletas de dados dos alunos. A partir do registro diário, o professor consegue perceber seu trabalho com uma visão crítica, identificando o desenvolvimento dos alunos e de seu plano de trabalho.

Para Hoffmann (1996, p.65):

[...] elaborar o relatório de acompanhamento da criança equivale, assim, ao educador, assumir conscientemente seu próprio compromisso com ela. E abrir-se à colaboração da própria criança, dos pais e outros educadores no processo avaliativo.

É com o relatório que se marcam os principais avanços das crianças, suas dificuldades e suas conquistas. Portanto, esse instrumento auxilia decisivamente e acaba por descrever historicamente a trajetória do aluno. Este registro serve também como documento de suporte para futuros professores desenvolverem um trabalho pedagógico que venha ao encontro do desenvolvimento da criança.

Estes relatórios dependem diretamente do interesse do professor em realizar anotações diárias e sistemáticas que estarão proporcionando registros significativos. Existem questões apontada por Hoffmann (1996) que devem permear o trabalho do professor, principalmente no que se refere a processo avaliativo, são elas:

- Em que áreas do conhecimento/ desenvolvimento a criança apresenta avanços?
- Quais os fatos que levam o professor a contextualizar tais avanços? (Comentários, temas

de interesse, brincadeiras, participação em jogos, atitudes?)

- Apresenta alguma área a ser melhor trabalhada?

- Como pode o professor intervir nesse sentido? Qual a contribuição possível da família?

- Como a criança vem se desenvolvendo em relação às questões sócio-afetivas?

- Qual a postura do professor diante dos seus conflitos? Alguma sugestão à família?

- Como os pais se referem ao desenvolvimento das crianças ao trabalho da instituição?

- Como as crianças se referem quanto aos próprios avanços e ao trabalho que desenvolvem?

Hoffmann (1996, p.68) destaca cinco questões que devem nortear a elaboração e análise de relatórios de avaliação:

- 1 - os objetivos norteadores da análise do desenvolvimento da criança transparecem nos relatórios;

- 2 - evidencia-se a inter-relação entre objetivos sócio-afetivos e cognitivos a serem alcançados, áreas temáticas trabalhadas e realização de atividades pela criança;

- 3 - percebe-se o caráter mediador do processo avaliativo;

- 4 - privilegia-se, ao longo de relatório, o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança;

- 5 - percebe-se o caráter individualizado no acompanhamento da criança?

Estas questões devem ser consideradas de forma conjunta nos relatórios de avaliação, pois servem como forma de reflexão para o professor dar início à formulação destes relatórios, dentro da perspectiva mediadora,

respeitando o desenvolvimento infantil e articulando o espaço pedagógico com os interesses da criança.

Um educador só conseguirá contemplar de forma completa e integrada o desenvolvimento da criança, se for realmente fiel ao que esta vive e aprende. Para tanto, é necessário muita atenção, dedicação e observação constante por parte do professor. Somente assim, o educador conseguirá efetivar uma prática de avaliação significativa para sua prática e, principalmente, condizente com o que o aluno vivencia.

Para desenvolver Relatórios de Avaliação que contemplem o desenvolvimento global dos educandos, é necessário fazermos relatórios diários, como os descritos a seguir.

Pareceres diários de avaliação

Os relatórios diários surgem como subsídio para os relatórios de avaliação. É a partir da escrita diária de fatos importantes e de sua ação pedagógica, que o professor irá refletir sobre sua prática, planejará seus conteúdos, visando o desenvolvimento pleno de seus alunos.

De acordo com Hoffmann (1996), na realização dos relatórios diários na prática da avaliação, o professor pode perceber de forma mais clara de onde partiu sua estratégia pedagógica, permitindo-se refazer ou traçar outros caminhos frente a uma atitude de investigação, a partir de sua atuação pedagógica, bem como do desenvolvimento dos alunos.

Pode-se perceber que estes relatórios diários favorecem muito, não só a avaliação, mas todo o processo de ensino e aprendizagem, influenciando, até mesmo, o professor que se torna um "aprendiz que reflete sobre o seu fazer, permanentemente"(HOFFMANN, 1996, p.82).

Nesse sentido, o professor deve estar atento às vivências do universo de sala de aula, desde o planejamento, o currículo, as estratégias de avaliação, até a reflexão sobre sua prática pedagógica. Para tanto, é necessário um olhar criterioso e permanente, onde somente um professor observador terá condições de apontar uma tomada de posição coerente e necessária em sua trajetória como avaliador. Entendemos, então, que a prática da avaliação torna-se um expoente nas atitudes do professor, não só ao elaborar Pareceres Diários de avaliação, mas na execução de todo o processo de avaliação escolar, utilizando prática da avaliação concomitante ao uso dos demais instrumentos apontados no decorrer dessa disciplina, tais como: Estudo de Caso, Relatórios de avaliação e Pareceres diários de avaliação.

A observação como prática de avaliação no contexto de sala de aula

A observação é um instrumento de avaliação utilizado concomitantemente ao emprego de outros meios de investigação, servindo efetivamente para subsidiar e referendar aspectos observados. Servirá para apontar novos aspectos, desconhecidos até então pelo professor/pesquisador, como também confirmar situações que já haviam sido detectadas anteriormente.

Observar é olhar a realidade, registrando fielmente o que acontece. É selecionar, dentro do que se vê, aquilo que se torna mais importante e significativo, em função de objetivos pré - determinados. Esses objetivos são muito importantes, pois guiarão toda a proposta de avaliação. Para Lüdke & André

(1996, p.25), este instrumento só terá significado se for planejado.

Planejar a observação significa determinar com antecedência "o que" observar e "como" observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão descobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

A observação do comportamento do aluno exige uma variedade de atividades que originem anotações e descrevam plenamente as atitudes do aluno. Essas anotações devem ser claras, precisas, para ocasionar a compreensão, interpretação e confrontação reunidas em uma síntese final.

De acordo com Lüdke & André (1996, p. 25):

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Muitas vezes, apontar o uso da observação gera uma certa inconsistência quanto à seriedade da avaliação, minimizando, para alguns, o rigor científico da avaliação feita por pesquisadores que utilizam a prática da observação. Porém, há que se mencionar que este instrumento é valioso, quando utilizado dentro de um contexto planejado e com objetivos bem definidos.

A prática da avaliação constitui-se num instrumento de extrema valia, no que se refere ao construir uma descrição e, a partir daí, uma tomada de decisão e apontamentos de estratégias, no que se refere às potencialidades da criança e a solução de problemas que possam surgir ao longo da caminhada escolar. Compreende-se que esta não é uma operação tão simples quanto possa parecer, porém seguindo criteriosamente cada um dos passos sugeridos pelo tipo de instrumento que o professor/pesquisador optou por usar, dominando teoricamente as teorias do desenvolvimento humano e o paradigma de avaliação que ele utiliza, bem como, compreendendo o contexto sociohistórico em que o aluno a ser avaliado se insere, tanto quanto o professor como um agente de transformação sociocultural. A tarefa é desafiadora, mas não impossível.



Atividade Final

Leia o capítulo "Relatórios de Avaliação" da Obra: HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade. 20 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, e o capítulo "Delineando Relatórios de Avaliação", da Obra: HOFFMANN, Jussara. Um Olhar Sensível e reflexivo sobre a criança. Cadernos de Educação Infantil. 12 edição Mediação Porto Alegre. 2004, e participe da atividade no ambiente virtual para discutir sobre o tema em questão.

Referências

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - LDB 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 1997.

BRASIL, MEC/SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações Curriculares. Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação especial.- Brasília . MEC SEF;SEEP, 1999. 62p.

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

BEYER, Otto. Hugo. **A Avaliação na Educação Especial e o Paradigma Vygotski**. Cadernos de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. CE. Departamento de Educação Especial. Vol. 2 1998- N12 80p.

_____. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com Necessidade Especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CORAZZA, Sandra. **Currículo e política cultural da avaliação**. In: Educação & Realidade. Vol. 20 n2, jul dez., 1995.

DANIELS. H. LUNT. I. (org). **A Prática da Avaliação. Yygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Séc. XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rev. Ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional**. Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas, 1990.

GONZÁLES. José Antônio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: ARTMED, 2002

HOFFMANN, Jussara. **A avaliação na Pré-Escola** Um olhar sensível e Reflexivo sobre a Criança. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Pontos & Contrapontos** do Pensar ao Agir em Avaliação. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Avaliar para Promover**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Avaliação Mito & Desafio**. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliação Mediadora: uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade**. 20 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **A avaliação na Pré-Escola** Um Olhar Sensível e reflexivo sobre a criança. Cadernos de Educação Infantil. 12 edição Mediação Porto Alegre. 2004.

KUHLMANN, Moisés Jr. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar** Julgamento X Construção. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, Menga & , ANDRÉ E. D. A. M. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. Pedagógica e universitária LTDA. [19_].

_____. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar:** Uma Opção Pela Vida. In: II Fórum Nacional de Educação. As Dimensões de Uma Educação Transformada Pela Modernidade. João Pessoa: Autor Associado, 2002.

RIZZO, Gilda. 2000. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SKLIAR. Carlos. **A Surdez:** um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

THOMA. Adriana. Texto apresentado durante o "II Seminário de Educação para Surdos", na Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, em Santa Rosa/RS, no dia 17 de junho de 2000.

VASCONCELLOS, Vera & VALSINER, Joan. **Perspectivas Co-construtivista na Psicologia e na Educação.** Artes Médicas. Porto Alegre. 1995.

