

Avaliação da aprendizagem: educação especial na educação infantil

Learning evaluation: special education in early
childhood education

*Sonia Lopes Victor**

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é analisar a avaliação para o planejamento do ensino ao público-alvo da educação especial na faixa etária de 0 a 6 anos de idade que frequentam as salas de recursos multifuncionais (SRM) do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste trabalho, trouxemos a análise das narrativas de professores que participaram da pesquisa do Observatório Nacional em Educação Especial. Verificamos que o AEE para a criança pequena, indicada à educação especial, necessita ainda de um aporte teórico-metodológico que norteie as práticas pedagógicas direcionadas a essas crianças, com o propósito de garantir acesso à aprendizagem pela via da avaliação contínua e sistematizada desse processo.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado. Avaliação. Educação especial. Educação infantil.

ABSTRACT:

This study aims to analyze the process-evaluation plan for special education children aged between 0-6 who attend in Multifunctional Resource Room (MRR) offered by the Special Educational Service (SES). In this work, we brought the analysis of teachers' narratives, participants of a survey conducted by the National Observatory in Special Education. We found that Special Educational Service for young children still needs a theoretical and methodological approach that could provide guidance for pedagogical practice in order to ensure access to learning through continuous and systematic evaluation.

Keywords: Special educational service. Evaluation. Special education. Childhood education

* Professora Associada IV do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Diversidade e Práticas Educacionais. Atua na área de educação especial. E-mail: sonia.victor@hotmail.com

Introdução

Embora tenha havido um aumento no número de matrículas de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil no período de 2007 a 2010, especialmente, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), ainda temos menos da metade das crianças brasileiras (42,5%), na faixa etária de 0 a 6 anos, atendidas nesse nível de ensino, conforme pesquisa realizada por Bueno e Meletti (2011).

Isso evidencia que ainda precisamos atingir metas tanto quantitativas como qualitativas de “atendimento educacional de qualidade, com professores habilitados, escolas em condições físicas adequadas à faixa etária, currículos reformulados a partir de uma concepção de criança que a perceba na sua integralidade e não apenas como aluno”, conforme destacam Corsino e Nunes (2010, p.1), quer sejam as crianças público-alvo ou não da educação especial.

Não se trata de pensar que a inclusão de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil “se constituiria em mais uma expressão da função caridosa da educação infantil” (FERRARI; FRELLER, 2008, p. 02), por este nível de ensino ter um histórico assistencialista, semelhante ao da Educação Especial. Mas o de reconhecer que a educação nesse nível de ensino é um direito para todas as crianças. Especialmente, quando consideramos que é na educação infantil que os sujeitos da educação especial e os demais sujeitos da educação “(...) desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global (...)” (BRASIL/PNEE-EI, 2008, p. 10).

Autores como Mazzotta (1997) e Rocha (2002) destacam a importância da Educação Infantil para as crianças com deficiência. Mazzotta nos diz que, em geral, a criança com deficiência tem um ambiente circundante empobrecido nos primeiros anos de vida, devido às dificuldades de interação com o meio e, também, em razão das desvantagens presentes no próprio ambiente. Isso pode conseqüentemente, levá-la a apresentar graves problemas educacionais, psicológicos, emocionais e sociais que se revelarão muito maiores do que na criança típica.

Rocha (2002) mostra-nos que a diferença está no processo histórico de exclusão vivido pela pessoa com deficiência e, principalmente, pelas crianças na faixa etária de zero a seis anos. Ela completa as suas reflexões dizendo-nos que a diferença está, justamente, nas formas estabelecidas para o processo de ensino-aprendizagem dessa criança que deveria contar com inúmeras possibilidades metodológicas e de recursos pedagógicos.

Atualmente, o atendimento às crianças pequenas, público-alvo da educação especial, vem ocorrendo, gradualmente, nos ambientes regulares do contexto educativo. No entanto os serviços educacionais oferecidos a elas em ambientes segregados ainda coexistem. Mas a presença da criança na escola regular – embora ainda em quantidade pequena – e as contribuições em sua educação e socialização que têm sido geradas nesse ambiente que se pretende inclusivo já se impõem.

Como forma de serviço da educação especial, tem se instituído as salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como locus do atendimento educacional especializado. Entretanto, a SRM precisa atender também as especificidades da infância e efetuar um trabalho pedagógico que potencialize a criança, sem dicotomizar aquela que tem deficiência das que não tem. Para garantir este serviço com qualidade as práticas avaliativas devem estar em consonância com todo o trabalho.

Na perspectiva de avaliar a implantação e funcionamento das SRM em âmbito nacional, pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) estão realizando um estudo com o objetivo de avaliar o programa de implantação desses ambientes direcionados ao AEE dos estudantes, público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns. Sendo assim, pesquisadores do Estado do Espírito Santo, participantes do ONEESP, realizaram uma pesquisa colaborativa com professores de educação especial de cinco municípios da região Metropolitana da Grande Vitória e cinco municípios da região Norte do Estado do Espírito Santo, os quais participaram de onze encontros no formato de grupo focal na Universidade Federal do Espírito Santo, a fim de dialogar sobre três eixos temáticos, a saber: formação, avaliação e organização do AEE.

Este trabalho se constitui como parte desta pesquisa um estudo sobre as SRM nas escolas comuns, que tem como objetivo avaliar o programa de implantação desses ambientes direcionados ao AEE dos estudantes, público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, este trabalho se constitui como parte deste estudo e tem como objetivo analisar a avaliação para o planejamento do ensino ao público-alvo da educação especial na faixa etária de 0 a 6 anos de idade que frequentam as salas de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista a sua aprendizagem.

Neste trabalho, trouxemos a análise das narrativas desses professores da região Metropolitana da Grande Vitória em três desses encontros, realizados com cada município, que tiveram o objetivo de dialogar sobre a avaliação para identificação, diagnóstico e planejamento. No entanto, evidenciaremos neste trabalho, aspectos referentes ao planejamento do AEE na SRM para crianças de zero a seis anos, público-alvo da educação especial.

A avaliação para o planejamento do AEE na SRM

A avaliação educacional envolve um processo sistemático de acompanhamento e análise de um fenômeno para tomada de decisão com vistas ao seu aperfeiçoamento por meio de novas ações. Na educação especial a avaliação tem contribuído para identificação e planejamento do ensino. Como destaca MENDES (2010, p. 22) ao dizer que,

[...] a avaliação para identificação visa a identificar se determinado aluno tem ou não NEE para definir sua potencial elegibilidade aos serviços de AEE. A avaliação para o ensino tem como meta o desenvolvimento de um plano individualmente talhado para responder às necessidades do aluno com NEE e monitorar seu percurso educacional para que ele seja bem-

sucedido. No contexto brasileiro, tanto a avaliação para a identificação quanto para o ensino tem sido muito negligenciada no caso dos alunos com NEE.

No que se refere a avaliação para o planejamento do ensino tendo em vista a aprendizagem da criança, podemos destacar que queremos com este trabalho enfatizar a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem, que tem um objetivo claro: ajudar o professor a fazer o outro aprender.

Nesse sentido, vários autores tais como Hoffman (2001; 2010), Werneck (2002), Romão (2005), Perrenoud (1999), Rabelo (2001), Esteban (1999; 2003), Luckesi (1995) e outros vêm propondo reflexões sobre a avaliação que ajudam a compreender este caráter orientador do ensino, pensando na avaliação, como parte importante do ensino.

Entretanto esta ideia não é tão simples de ser praticada no cotidiano das escolas devido aos vários atravessamentos históricos da construção e aplicação da avaliação no cenário mundial, principalmente sendo utilizada como parte das Reformas Educacionais, na qual se deposita nela a esperança de melhorar a educação do país em comparação com outros países do mundo (BARRIGA, 2004).

Esta condição, segundo Esteban (1999) traz à tona perspectivas da avaliação que acontecem simultaneamente no cotidiano escolar. Percebemos que este misto de perspectivas contribui para uma diversidade de ações conflituosas na prática docente provocando uma tendência ora para um tipo ora para o outro, desviando o olhar daquilo que é fundamental – mediar os processos de aprendizagem. Concordamos assim, com Esteban (1999) quando ela diz que a reflexão sobre a avaliação só faz sentido quando refletimos também sobre a produção do fracasso/sucesso dos alunos e o porquê de várias crianças e jovens não terem acesso aos saberes escolares. É nesse contexto que pensamos a prática avaliativa, que se distancia da ideia de controle, mas que faz parte do jogo no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem traz em si um processo de interpretação, uma tradução imbricada da subjetividade de quem avalia e carregada de valores quantitativos ou qualitativos. Pensar que a avaliação pode ser objetiva e neutra é um mito educacional, pois ela é um processo intencional, dinâmico e não apenas uma técnica, de natureza estática (RAPHAEL, 2002).

É necessário que a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica, não classificar, não rotular e não estigmatizar. Ela deve pautar-se não apenas nas dificuldades, nas limitações funcionais ou naquilo que o aluno não aprendeu. Deve levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente, no que diz respeito aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades matriculados nas escolas regulares.

Em relação à avaliação dos alunos público-alvo da educação especial, Christofari e Baptista (2012) colocam que devemos pensá-la associada às concepções que temos acerca de aprendizagem, do papel da escola na formação dos

alunos e das funções da avaliação como instrumento que permite o (re)planejamento das práticas pedagógicas. Esta visão constrói uma prática pedagógica favorecedora do processo de inclusão escolar.

Anache e Martinez (2007, p. 43) frisam que “[...] não há um modo homogêneo de aprender, mas sim diferentes formas de aprender”. E para poder perceber esse movimento o ato de avaliar deve se constituir em uma das principais funções da prática pedagógica do professor. Deve fazer parte essencialmente do processo ensino e aprendizagem, de maneira que esse ato deve ser visto como “atividade crítica de aprendizagem” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), pois estará a serviço de todos os seus agentes – do professor, que pode melhorar sua prática docente, e do aluno, colaborando para sua aprendizagem e sabendo quais dificuldades podem e devem ser superadas.

Na educação infantil a avaliação é considerada um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança em todos os aspectos. A avaliação na Educação Infantil, conforme o Referencial Curricular de Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 59, é definida “como um conjunto de ações que auxiliem o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecida e ajustar sua prática educativa as necessidades das crianças”.

Nesse sentido, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem da criança na educação infantil é fundamental para a reflexão sistemática do professor sobre a sua prática pedagógica a fim de atender as demandas de aprendizagem da criança ou aquelas que indiretamente a favorecem.

No caso das crianças público-alvo da educação especial o processo deveria ser avaliado de forma similar tanto no âmbito específico da SRM como no âmbito geral da escola, especialmente, da sala comum. Vemos, pois, que a SRM se configura como um programa a ser desenvolvido dentro do processo de inclusão escolar que trará recursos que não são disponibilizados na escola comum. No entanto, a SRM não pode estar desvinculada da classe comum, pois a orientação é de que essa contribua para o fortalecimento da inclusão escolar.

Sendo assim, o professor de educação especial precisa conhecer a proposta curricular da educação infantil e os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças na faixa etária de zero a seis anos a fim de avaliar os seus processos ensino-aprendizagem.

Aspectos da avaliação o planejamento nas narrativas dos professores

A intenção era de conhecer o trabalho do professor pelo professor em um processo colaborativo, por meio do diálogo sobre as possibilidades das SRM e como nós, professores de educação especial e pesquisadores do ONEESP, podemos potencializá-las, tendo em vista a diversidade do público-alvo da educação especial e dos diferentes contextos para o AEE nos municípios de um dos estados da Região Sudeste.

Sendo assim, o estudo com os professores de educação especial pelo ONEESP nesse estado foi desenvolvido em diferentes momentos inter-relacionados: Primeiro convidamos os professores e os gestores de educação especial dos municípios envolvidos para uma reunião geral a fim de esclarecermos os objetivos da pesquisa em âmbitos nacional e estadual; Segundo fizemos entrevistas semiestruturadas aplicadas aos gestores de educação especial dos municípios para conhecermos as políticas municipais voltadas à educação especial e, depois, realizamos uma reunião só com os gestores para organizarmos a participação dos professores dos municípios na pesquisa, especialmente nos encontros em formato de grupos focais; No terceiro realizamos os encontros em formato de grupos focais com descrição do cenário político e o administrativo da implantação das SRM, problematizando aspectos como a formação dos professores de educação especial que atuam nas SRM, a avaliação para identificação, planejamento e rendimento escolar e o próprio atendimento educacional especializado.

Para este estudo fizemos um recorte das narrativas dos professores referentes ao diálogo em três encontros no formato de grupo focal para cinco municípios da Região Metropolitana. No geral, participavam dos grupos focais em torno de 15 a 20 professores de educação especial. Os professores educação especial majoritariamente eram formados em nível superior, em cursos de licenciaturas, especialmente, a licenciatura em Pedagogia. A maioria dos professores de educação especial já havia realizado de um a até três cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de educação/educação especial e diversos cursos de aperfeiçoamento. Tinham maior experiência no ensino fundamental e alguns eram professores efetivos de suas redes de ensino, atuando como professores de educação especial no AEE na SRM.

Foram feitas questões disparadoras do diálogo entre os pesquisadores do ONEESP e os professores de educação sobre a avaliação para o planejamento do ensino ao AEE do público-alvo da educação especial, conforme destacadas a seguir.

A partir da entrada do aluno público-alvo da educação especial nas SRM, quais são os procedimentos adotados? Como se dá a organização do trabalho a ser desenvolvido com os alunos público-alvo da Educação Especial nas SRM? Há um processo sistematizado de planejamento e avaliação continuada do trabalho desenvolvido na SRM? Em caso positivo, com qual frequência ocorre e como é feito? Quem participa? Como é a avaliação para planejar os apoios educacionais que os alunos público-alvo da educação especial precisam? Qual é o “fazer” do professor da SRM no processo de avaliação do Atendimento Educacional Especializado ofertado a cada aluno? Descrevam quais são os seus fazeres no decorrer da semana para a elaboração do próximo atendimento e como o avaliou/avalia. Sabendo que a avaliação é permeada por inúmeras variáveis, qual é a base teórico-metodológica utilizada por vocês nos processos de avaliação?

Mediante essas perguntas, partimos para análise das transcrições dos grupos focais, na perspectiva de compreender como está organizado o AEE para a Educação Infantil nos municípios investigados. Uma primeira análise revela que as SRM se encontram em sua maioria em unidades de ensino fundamental, o que

revela uma dificuldade no atendimento desse grupo nas questões de espaço físico, de mobiliários, de interlocução com a equipe de modo a atender as especificidades da infância.

É importante também situar que existem nesses municípios uma Política de Educação Especial instituída em documentos próprios, aprovados nos seus respectivos conselhos, com exceção de dois, nos quais um está em elaboração parcial e outro está na tramitação da aprovação. Ter uma política instituída possibilita a continuidade dos processos. Percebemos também que na implementação do AEE, conforme o município, há existência de professor da educação especial ora em função de colaborador ora em função de professor da SRM ora em função dupla, o mesmo professor atuando na SRM e em colaboração na sala de aula ou com o professor. Iremos nos ater, na função específica do professor de educação especial que atua nas SRM.

A entrada no AEE parte da matrícula dessa criança na SRM, orientado para ser realizado no contraturno. Para tanto, o processo de identificação ocorre por duas vias distintas: uma quando as crianças já apresentam um laudo específico que a acolhe como público-alvo da educação especial; e outra quando há um indicativo desta criança ter um pertencimento ao público da educação especial. Neste segundo caso, esta criança é encaminhada para a área de saúde em busca de um laudo. Entretanto, não há nos municípios investigados um setor organizado para tal finalidade o que prolifera uma demora entre a indicação da suspeita até a conclusão definitiva dessa avaliação para o diagnóstico. Tal contexto faz com que os professores efetuem a matrícula dessa criança na SRM, em caráter temporário. Por outro lado, embora haja a orientação do Censo Escolar de 2011, que expressa que a escola tem autonomia para emitir um Laudo Pedagógico, nenhum dos municípios adotam tal procedimento de forma sistematizada e regular.

A partir da entrada do aluno público-alvo da educação especial nas SRM, com laudo ou só com o indicativo, os professores de educação especial iniciam um processo de investigação das condições reais dessa criança visando conhecer seu processo de desenvolvimento, suas habilidades acadêmicas, linguísticas e motoras. Dois municípios denominam esta prática como sendo um estudo de caso, já os demais relatam que fazem a avaliação, porém não a nominam.

Apontam que esta avaliação é realizada com materiais lúdicos, textos e através de diálogos cujos interlocutores são os próprios alunos, a família e os professores da sala regular. O principal objetivo é estabelecer um ponto inicial para traçar o objetivo e o procedimento do trabalho com cada aluno. Mediante o processo avaliativo os professores elaboram um plano de ação, ou plano de trabalho ou plano de desenvolvimento individual para sistematização.

Este procedimento com as crianças da educação infantil, na transição para o ensino fundamental, é um processo mais demorado, porque demanda que o professor da sala regular tenha um tempo para conhecer esta criança. Os professores apontam como justificativa desse alongamento temporal, o relatório da educação infantil que não acompanha a criança para o ensino fundamental;

quando o relatório é encaminhado para a nova escola este narra o desenvolvimento de uma forma superficial necessitando de complementação *in loco*.

Mediante as observações inicia-se a organização do trabalho a ser desenvolvido com os alunos público-alvo da educação especial. Organizam-se os dias de atendimento, os grupos e as horas destinadas. Nas narrativas percebemos uma tentativa de organizar o trabalho interligado com a sala regular. Pontuam atividades a serem desenvolvidas com as crianças especiais e que tenha relação com as necessidades da dinâmica da sala de aula. Um dos focos está relacionado com o desenvolvimento de atividades para que esta criança alcance ao desenvolvimento da turma e das outras crianças. Outro ponto fundamental é a questão da alfabetização principalmente nas crianças de 06 anos. Os professores também fazem adaptação de material e auxiliam os professores na observação das crianças em relação às demais.

Em relação ao processo sistematizado de planejamento e avaliação continuada do trabalho desenvolvido na sala de recurso podemos perceber que os professores possuem horas de planejamento. Em alguns municípios há um dia específico para isto, em outros, os professores na sua unidade de ensino é que regulamentam. Os professores dizem que o processo de avaliação é contínuo e direto. A cada atendimento vai sendo realizada de forma paralela a avaliação e, conseqüentemente, o replanejamento. Como indicadores dessa sistematização aparece o relatório do atendimento da criança e a alteração no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), caso seja necessária. Parece-nos que embora seja refeita o planejamento das atividades constantemente, a sistematização ocorre de fato a cada trimestre ou no final do ano, quando é elaborado o relatório.

Esse processo de planejamento é muito solitário, porque falta na unidade de ensino interlocutores que possam estabelecer um diálogo potencializador com os professores da educação especial. Como o atendimento das crianças público-alvo da educação especial, ocorre no contraturno de sua frequência a sala comum, falta uma interação entre os professores que atuam com as crianças. Os diálogos com os pedagogos ou outros professores são articulados, porém essa comunicação é ruidosa devido à falta de contato direto. Para estabelecer uma comunicação os professores criam táticas, como bilhetinhos, telefonemas ou usam a família como mediadores nesse processo.

A avaliação para planejar os apoios educacionais para as crianças da educação especial também carece de uma ação sistematizada. Ela ocorre prioritariamente pela via do professor da SRM que planeja os apoios conforme as observações ou quando é possível com as conversas com os professores que atuam com a criança. Conforme as necessidades das crianças articulam oficinas de Libras, sugestões de materiais didáticos, projetos de inclusão e encaminhamento para outros atendimentos principalmente para a área de saúde.

A dinâmica do atendimento na sala de recurso é dividida com vários afazeres. Entre eles podemos citar: atendimento das crianças; planejamento das atividades; confecção de material; encaminhamentos para os diversos setores; conversas e entrevistas com as famílias e outros profissionais. Percebemos um ativismo intenso

desse profissional e em alguns momentos sentem o peso de serem os responsáveis pela articulação da inclusão e o sucesso das crianças pertencentes à educação especial.

Para além dessa situação, se deparam com problemas de organização estrutural, com salas de recursos que não atendem a especificidade da infância; salas de recursos localizadas em outras unidades de ensino que dificultam ainda mais o atendimento, pois falta a interação.

Em relação a aprendizagem percebemos que ainda está fragilizada na sala comum. Os professores não conseguem pensar no processo de aprendizagem das crianças sem o apoio do professor da educação especial. O registro em relatório é realizado com a ajuda das observações nas SRM.

A interação entre os professores é fundante para que a SRM exerça a dinâmica de complementaridade e suplementação. Tal interação também é necessária para a perspectiva da avaliação para o planejamento da sala de recurso pois esta potencializa a aprendizagem na sala comum. Além disso, o conhecimento do professor de educação especial sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança e a proposta curricular da educação infantil, que se assenta na interação e na brincadeira, são imprescindíveis para a realização da complementação e suplementação do currículo, sem perder de vista o que é ser criança e estar na infância, especialmente, para a criança público-alvo da educação especial, com o propósito de garantir acesso à aprendizagem pela via da avaliação contínua e sistematizada desse processo.

Considerações finais

Percebemos a partir das análises que o processo de avaliação nas salas de recursos multifuncionais é atravessado pela questão da identificação da criança público-alvo da educação especial. A escola não assume o papel da identificação ficando à mercê da área da saúde, que não possui uma equipe para o diagnóstico. O processo de encaminhamento é iniciado pela professora da sala regular e se dá pela via da observação e comparação com as demais crianças, notando um desenvolvimento aquém das demais.

Ao ser matriculada na SRM a criança é submetida há uma avaliação que desencadeará o PDI a ser desenvolvido com ela. Este plano tem como objetivo desenvolver a criança para acompanhar as atividades na sala de aula comum. Entretanto, este foco é atravessado pela falta de interação entre os interlocutores que atuam com as crianças. A falta de articulação devido a dinâmica da organização que é, no contraturno, associada em alguns municípios de ter a SRM que atende crianças em escolas de ensino fundamental, muitas vezes distantes da escola de origem, contribuem para uma não potencialidade dos processos de aprendizagem em sala de aula comum.

Tal prerrogativa pode ser vista, pela falta de parâmetros para a avaliação da aprendizagem, que na educação infantil, o professor da educação especial auxilia o

professor da sala regular a fazer o registro de aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial.

Apesar dos municípios garantirem o direito dessa criança ao AEE, especialmente, na SRM, este precisa respeitar as especificidades da infância. As SRM precisam ter mobílias adequadas, espaços-tempos articulados para o desenvolvimento delas e atividades que as considerem com sujeitos ativos no processo e que constroem sua história mediada por processos de aprendizagens.

Sendo assim, recomendamos que os municípios possam garantir um atendimento educacional especializado em espaços que potencialize o desenvolvimento; que haja meios de articulação entre os professores que atuam com as crianças e; por fim, que os professores de educação especial tenham uma formação também voltada aos conhecimentos específicos para atender crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estão matriculadas e frequentando a educação infantil.

Referências

ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANACHE, A. A; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional de educação infantil*. Brasília, 1998. 3v

BRASIL. *Orientações para o preenchimento do Censo Escolar 2011*. Brasília: MEC/INEP, 2011.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação Infantil e Educação Especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: *Contrapontos*, Dez. 2011, vol.11, n. 03, p. 278-287.

CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez. 2012, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. *Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*. Caxambu, ANPED, 2010.

ESTEBAN, M.T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. DP&A, 1999.

ESTEBAN, M.T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

FERRARI, M. A. L. D.; FELLER, C. C. Educação Inclusiva: percursos na educação infantil (apresentação). In: FELLER, C. C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). *Educação Inclusiva: percursos na educação infantil: laboratório de estudos sobre o preconceito LaEP*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

HOFFMAN, J. *Avaliar para promover – as setas do caminho*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMAN, J. *Avaliação: mito e desafio*. 40 ed. Mediação: Porto Alegre, 2010.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MAZZOTA, J. G. da S. *Fundamentos da Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1997.

MENDES, E. G. *Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns*. Projeto 039 - Observatório da Educação – edital 2010 fomento a estudos e pesquisas em educação. Edital nº 38/2010/CAPES/INEP, novembro de 2010.

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

RABELO, E. H. *Avaliação – Novos tempos – novas práticas*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAPHAEL, H. S. Das práticas utilitárias à práxis avaliativa: uma travessia árdua. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores Associados, 2002, p.159-187.

ROCHA, R. Educação Especial: onde está a diferença? In: SOUZA, R. C. de; BORGES, M. F. S. T. (Org.). *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 61-71.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica – desafios e perspectivas*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WERNECK, H. *A nota prende, a sabedoria liberta*. 3ª ed. DP&A, 2002.

Recebido em: 25/10/2015

Aceito em: 30/11/2015