

A construção do instrumento avaliativo portfólio para acompanhamento do processo de desenvolvimento do aluno incluído

Marina Carvalho da Silva Gracino
Danila Faria Berto

Como citar: GRACINO, M. C. S.; BERTO, D. F. A construção do instrumento avaliativo portfólio para acompanhamento do processo de desenvolvimento do aluno incluído. *In:* FONSECA-JANES, C. R. X.; BRITO, M. C.; JANES, R. (org.). **A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.103-118
DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-311-3.p.103-118>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 6

A Construção do Instrumento Avaliativo Portfólio para Acompanhamento do Processo de Desenvolvimento Escolar dos Alunos Inclusos

*Marina Carvalho da Silva Gracino
Danila Faria Berto*

INTRODUÇÃO

Compreendemos que a avaliação apresenta um papel social e político fundamental, no âmbito educacional. Dessa forma, a proposta deste artigo é apontar como se dá a aprendizagem dos alunos com deficiência, por meio de um acompanhamento contínuo e processual, visualizado através da organização de portfólios.

Reconhecer o conhecimento e as habilidades dos alunos requer um olhar atento do docente às principais necessidades e dificuldades, todavia, prezamos por estimular os saberes já existentes, valorizando e mediando aprendizagens, implementando novas práticas e estratégias de ensino, e principalmente primando pelo acompanhamento sistemático, com a adoção do portfólio como subsídio.

Assim, almejamos valorizar e acompanhar o aluno, proporcionando a ele efetiva participação e autonomia, favorecendo condições que ampliem a socialização dos mesmos, integrando a educação inclusiva à proposta pedagógica da escola regular.

Para Jussara Hoffmann (2001, p. 15),

[...] pensar em cada aprendiz de uma sala de aula, acabando com os anonimatos, valorizando-os como sujeitos de sua própria história, assumindo o compromisso, como educadores, de otimizar tempos e oportunidades de aprender.

A implementação do portfólio na escola regular é compreendida como fator ímpar para sistematizar dados importantes referentes ao acompanhamento do processo escolar de alunos com deficiência, bem como entender o indivíduo considerado em sua individualidade, diversidade e submetido ao convívio social, criando assim situações reais de participação em grupo. Pensar numa escola inclusiva é pensar no aluno como um todo, portanto, temos que pensar em um currículo que valorize e considere o indivíduo - e isso abrange a avaliação que é ressaltada neste texto, por meio do instrumento portfólio.

Segundo Werneck (1999, p. 153), uma escola inclusiva é:

[...] o local onde as gerações se encontram, se entendem e se reconhecem como parte de um TODO humano e social indivisível, desenvolvendo juntos a técnica, a intuição, a flexibilidade e a arte de formar, entre si, parcerias indispensáveis para o futuro da nação. Nesse modelo de escola as dificuldades e as limitações (reais, temporárias ou não) de cada estudante, funcionam como estímulo para o enfrentamento dos desafios da vida comunitária, que com certeza transcendem os limites do ensinamento que as salas de aula, hoje, proporcionam aos alunos.

Nessa perspectiva, sinalizamos o uso de portfólio, ultrapassando os limites do aluno “ideal” e evidenciando o aluno no seu desenvolvimento em relação às próprias construções, habilidades e saberes. Desse modo, a escola pensada aqui é aquela que abre as portas para toda sua comunidade, mas sobretudo articula ações que realmente contemplem a efetiva participação dos alunos inclusos. Werneck (1997, p. 42) reforça nossa intenção, quando afirma:

Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. Indivíduos marginalizados terão a oportunidade de mostrar seus talentos. O processo de virar tudo pelo avesso é sustentado pela variedade de comportamentos da espécie humana e das possibilidades que cada um tem de se mostrar em certo momento histórico.

Contemplaremos também a articulação de estratégias de compromisso entre escola e família que atendam à diversidade existente em sala de aula e proponham a elaboração de portfólio pelas escolas, priorizando o desenvolvimento do aluno, registrando seu processo de aprendizagem, de maneira a motivar a reflexão sobre os programas curriculares, estratégias de aprendizagem, oportunizando o replanejamento de ações, tomada de decisão pela equipe de educadores, bem como a devolutiva aos pais do trabalho desenvolvido. A esse respeito, Shores e Grace (2001, p. 23) ressaltam:

Focalizando a prática com educação infantil nas necessidades e nas habilidades de cada criança e engajando a família nesse processo, o portfólio também encoraja uma maior diversidade cultural nos programas de educação infantil e um maior apoio às crianças com necessidades especiais. Os portfólios ajudam a criar uma comunidade de aprendizes, uma comunidade que pode e deve incluir crianças e pais, que falam diferentes línguas em casa, aqueles com deficiências físicas ou com dificuldades de aprendizagem e aqueles com estruturas familiares, com culturas ou com estilos de vida diferentes. Um envolvimento familiar efetivo automaticamente garante diversidade cultural no programa de educação infantil, pois as famílias são todas diferentes.

Em decorrência, a avaliação com portfólio torna-se um instrumento que garante aos alunos com deficiência efetiva participação e autonomia, possibilitando especialmente o acompanhamento processual e contínuo, bem como o ponto de referência e as informações.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DO PROCESSO INCLUSIVO

As crises econômicas registradas desde 1930 provocaram repercussões em todos os campos da sociedade, configurando, na atualidade,

o mais grave período financeiro. A referida crise ajuda a esclarecer fatos e desvelar a realidade, mostrando que crenças baseadas na infalibilidade e dinamismo de sistemas econômicos e políticos não devem ser petrificadas. Com ela, acontecem importantes transformações políticas na conjuntura nacional e internacional, envolvendo possibilidades de mudanças que apontam em direção a uma saída progressista para a sociedade, refletida, inevitavelmente, na Educação.

Diante dessas transformações que caracterizam o mundo moderno, as instituições estão sendo levadas a repensar o seu papel no mundo globalizado, voltando-se particularmente para o processo de inclusão. Inúmeros são, por conseguinte, os dispositivos legais que norteiam a implementação da educação inclusiva no mundo.

São exemplos desses dispositivos a Declaração de Salamanca; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece diretrizes gerais da educação especial; o Decreto nº. 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do AEE; a Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, na educação básica; o Decreto nº. 6.949/2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas. O art. 24, § 2º, inciso II dessa Convenção, expressa a garantia de que as “[...] pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as pessoas na comunidade em que vivem”. (BRASIL, 2009).

Esses documentos registram uma evolução nos processos de inclusão e favorecem a interação entre as pessoas com limitação física, intelectual ou sensorial, buscando ações que quebrem as barreiras e impedem a sua efetiva participação na sociedade.

Dentre os documentos que norteiam a legislação, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que, em seu art. 58, § 1º, “[...] prevê a manutenção das classes, escolas ou serviços especializados para atender aos alunos que deles necessitarem, em complementação ou substituição ao atendimento educacional nas classes comuns, embora priorize o atendimento integrado às classes comuns do ensino regular” (BRASIL,

1996), assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Convenção da Guatemala – ratificação pelo Decreto Nº 3.956/01 e a Lei 7.853/89.

A Constituição Federal de 1988 afirma, no seu Capítulo III, Seção I do art. 205, o Direito de todos à educação – “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

No art. 206, inciso I, elege como princípio a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e ainda, em seu art. 208, inciso III, fixa o “[...] Atendimento educacional especializado aos portadores *preferencialmente* na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

Portanto, a escola comum passa a ter uma tarefa importante: ensinar a compartilhar o saber, o conhecimento, o sentido diferente das coisas e, assim, passa a ter a responsabilidade em introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico.

Nessa perspectiva, Mantoan (2006, p. 45) salienta que:

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, freqüentando uma mesma e única turma.

Destacamos que, dentre os inúmeros esforços para viabilizar a solidificação de uma proposta inclusiva de qualidade, o ano de 2004 foi declarado “Ano Ibero-Americano das Pessoas com Deficiência”. Essa Declaração foi assinada por 21 chefes de Estado em Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia, em novembro de 2003, durante a XIII Conferência Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo. Abaixo, segue o logotipo dessa ação:



Fonte: http://www.cermi.es/documentos/especiales/AL2004/LogoAnioIberoamDisc_COLOR.jpg

Surge o momento de implantação de uma proposta de educação escolar que permita a igualdade de acesso universal ao ensino básico de qualidade, considerando o indivíduo que se diferencia pela sua unicidade/singularidade, o ingresso na cultura letrada, via alfabetização, e o domínio dessa cultura, via apropriação dos conhecimentos sistematizados e científicos, garantindo a ampliação do tempo de permanência do aluno em uma escola de qualidade, primando pelo humano em suas necessidades de afeto e de pertencer a um grupo social. Nesse sentido, o documento *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2010, p.7) enfatiza que “[...] o Estado Brasileiro, signatário desta Convenção, assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.” (BRASIL, 2010, p. 7).

A política de Educação Inclusiva começa ser pensada de forma a resgatar uma escola de qualidade para todos, valorizando as diferenças. Destacamos que a história mostra o processo de inclusão em quatro fases distintas:

Exclusão: anterior ao século XX, essa fase refletia a ideia de que portadores de necessidades especiais não pertenciam ao segmento da população, sendo rejeitados, rotulados, banidos, como se fossem animais e totalmente isolados do convívio social.

Segregação: século XX, na década de 50, as famílias começam a mobilizar-se no intuito de criar escolas especiais para atender às crianças e jovens portadores de deficiência. Instituições como manicômios, asilos,

escolas especializadas e centro de reabilitação passaram a receber essas pessoas, prestando todo o tipo de atendimento necessário, porém, ainda as conservando separadas do convívio social.

Integração: por volta da década de 1970, crianças e jovens, considerados mais aptos, passaram a ser encaminhados às escolas comuns e ali permaneciam, se conseguissem acompanhar as aulas. Dentro das escolas comuns, surgiram as classes especiais e as salas de recursos, todavia, as escolas especiais ainda continuavam a existir e outras, inclusive, eram criadas.

Inclusão: a partir da segunda metade da década de 1980, uma pequena parte da sociedade começou a entender que havia a necessidade de mudar o rumo dos seus esforços, pois era preciso adaptar a sociedade às pessoas, de modo que todas pudessem efetivamente ter participação plena, com igualdade de oportunidades e acesso, acomodando qualitativamente a diversidade do alunado. Sasaki salienta: “O direito à inclusão começa a ser um valor assumido por um número crescente de cidadãos e instituições sociais numa linha de defesa de direitos e valores fundamentais inerentes à condição humana”. (SASSAKI, 1999, p. 33).

Assim, apesar das controvérsias nas ações e discussões que permeiam o assunto inclusão, esta assume no plano escolar um papel privilegiado, ganhando espaço e trazendo, não só a comunidade escolar, mas para toda uma sociedade, a necessidade de pensar a inclusão em um novo paradigma e não apenas como mero acesso às classes comuns dos espaços escolares.

O que temos, nos últimos dez anos, é uma escola atendendo a esse novo aluno e, ao mesmo tempo, aprendendo a trabalhar com a educação inclusiva, suas abordagens, especificidades e formas de avaliar.

A AVALIAÇÃO COM PORTFÓLIO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

O processo de avaliação assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, Art. 9º, propõe: inciso V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; inciso VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino

fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996).

Entende-se que avaliação é parte do processo escolar, portanto, deve acontecer continuamente, oportunizando o acompanhamento e a observação dos avanços e dificuldades apresentados pelos alunos. Inúmeros esforços são efetuados na tentativa de pensar a avaliação para formar indivíduos reflexivos e autoavaliativos. Ao pensarmos dessa maneira, compreendemos que estamos caminhando ao encontro de uma avaliação focada no aluno, valorizando suas habilidades, seus saberes e, principalmente, que atenda ao aluno na sua diversidade.

Nesse sentido, o avaliar requer um conjunto de ações que permeiam todo um processo e possibilitam ao professor repensar e analisar sua práxis pedagógica, refletindo sobre as condições de aprendizagens oferecidas e, posteriormente, ajustando tudo isso à sua prática. Tais ações caminham paralelamente com a avaliação mediadora, num estímulo de troca entre docente e discente. Essa avaliação possibilita definir critérios, planejar atividades, criar situações que gerem avanços nas aprendizagens, com a intervenção docente num acompanhamento ímpar de todo o progresso alcançado pelo aluno.

Ressalta Hoffmann (1994, p. 112):

A avaliação mediadora é aquela que leva o professor a analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais, escritas ou outras produções), para acompanhar as hipóteses que vem formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento de forma a exercer a ação educativa que lhes favoreça a descoberta das melhores soluções ou confirmações de hipóteses preliminarmente formuladas. Esse acompanhamento visa acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, a outras séries e graus do ensino.

Em função disso, acentua-se a necessidade de reflexão sobre uma prática de avaliação que, além de ser planejada, deve ser efetiva dentro de uma instituição que se apresenta em um cotidiano influenciado por múltiplas forças que interagem, seja na execução de rotinas diárias, seja

no ensaio de práticas transformadoras, o que requer uma articulação de interesses onde todos sejam respeitados. Um novo olhar sobre a avaliação passa a ser considerado:

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade). (HOFFMANN, 1994, p. 20).

Em consequência, a avaliação assume um importante papel no processo escolar dos alunos, transformando-se em alvo de muitas discussões, sobretudo por evidenciar um período em que foi tomada como uma das principais causas dos problemas de evasão e repetência escolar ou como uma das saídas para a melhoria da qualidade dos sistemas educacionais. Sabe-se que paradigmas retrógrados não favorecem as diferenças culturais, sociais, étnicas, orgânicas e de gênero e desconsideram totalmente a inclusão dos alunos com deficiência.

Luckesi (1996, p. 173) acrescenta:

A avaliação da aprendizagem é um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir a avaliação do julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo e o errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então, ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção. O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo.

Nesse sentido, entendemos que a avaliação exerce um papel social e político fundamental, na busca da qualidade da educação. Por conseguinte, deve contemplar todo o desenvolvimento do aluno, as suas principais necessidades e dificuldades, possibilitando a implementação de novas práticas e estratégias de ensino, valorizando o percurso individual

e subsidiando a organização do trabalho especificamente voltado ao atendimento das particularidades da criança.

A avaliação com portfólio deve despertar a reflexão nos envolvidos e fomentar a participação dos mesmos, envolvendo-os no processo de construção. O portfólio permite inovar e acompanhar o progresso dos alunos em conjunto com os procedimentos contínuos, proporcionando a estimulação do pensamento reflexivo.

Na verdade, a avaliação com portfólio busca atender aos indivíduos com os seguintes objetivos:

- Promover nos alunos uma atitude de autoanálise e desenvolvimento das ferramentas de autoavaliação e autorregulação;
- Evidenciar a capacidade do aluno em refletir, criticar e criar sobre seu próprio conhecimento e aprendizagens, valorizando a autonomia;
- Propiciar continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pelo aluno;
- Organizar documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Tendo em vista tais considerações, ressaltamos que, nas instituições de educação, o registro atuará como um instrumento de avaliação, sem a intenção de promover, mas sim de acompanhar sistematicamente o desenvolvimento da criança, em todos os aspectos.

A partir da observação minuciosa, da escuta e do olhar atento, o professor realizará o registro das percepções que surgem ao longo do processo, tanto em relação ao grupo quanto ao percurso individual de cada aluno, valorizando as ações individuais e coletivas do mesmo e buscando parâmetros valiosos que pode orientá-lo na escolha e adequação dos conteúdos, colaborando para um planejamento mais afinado com as necessidades do grupo.

O professor deverá, então, sistematizar os registros, os quais devem ser organizados por meio de relatórios, fotografias, desenhos, álbuns

e outros feitos, ao longo de determinado período, de modo que se possa acompanhar todo o processo de aprendizagem do estudante.

Além dos registros feitos pelo professor, é imprescindível organizar também os registros feitos pela criança. Com esse material, é possível fazer um acompanhamento periódico da aprendizagem e formular indicadores capazes de fornecer uma visão da evolução de cada um.

O registro pode ser efetivado em diferentes linguagens e formas: textos coletivos e/ou individuais, murais ilustrados, desenhos, maquetes, entre outras; além disso, deve ser sistematizado no decorrer do processo e não só ao final dele. Dessa forma, o registro sistemático dos processos de aprendizagens das crianças, por meio de anotação diária das observações, impressões, ideias, pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo.

É interessante também que o professor organize registros coletivos do trabalho realizado, confeccionando com as crianças álbuns fotográficos com legendas, diários ou cadernos de anotações, paralelamente a registros individuais, como os álbuns de grafismo, portfólios etc.

É importante que os portfólios estejam sempre ao alcance das crianças e sejam retomados frequentemente pelo professor, para lembrar atividades já realizadas e situações já vividas, servindo de instrumento para provocar um olhar observador da criança com respeito às suas próprias produções. As rodas de conversa podem ser um ótimo momento para que as crianças participem da escolha dos materiais para compor o portfólio e para ver e recordar o que já foi feito, discutindo sobre as impressões das crianças com relação a esses materiais.

Assim, o portfólio ajuda a equipe escolar a aprender mais sobre as particularidades de cada criança, motiva a reflexão sobre o programa e oportuniza uma comunicação melhor com os pais ou responsáveis. Complementam Shores e Grace (2001, p. 21):

O portfólio proporciona um contexto em que a criança pode pensar sobre idéias e conhecimento que adquiriu fora da sala de aula, enriquecendo, assim, as atividades de aulas tradicionais, como as de relatar suas experiências próprias. Embora raramente discutida, essa conexão entre a vida escolar e a vida privada da criança é tão importante quanto outras conexões entre o lar e a escola.

Percebemos que os portfólios são diferenciados, pois, embora os professores utilizem os mesmos princípios e as mesmas metodologias de montagem, as atividades pedagógicas são diversificadas, tendo em vista que as crianças são todas diferentes.

Os portfólios são ainda um importante instrumento a ser compartilhado com as famílias, pois possibilitam uma visão de conjunto das produções das crianças e dos processos vivenciados por elas.

Assim, torna-se imprescindível realizar um trabalho em que ocorra o acompanhamento dos percursos individuais dos alunos e evidenciar uma proposta pedagógica diferenciada. No âmbito deste projeto, considerando os alunos de inclusão, sente-se a necessidade de conceituar essa nova pedagogia, a qual promove condições favoráveis e adequadas de avaliação. De acordo com Hoffmann (1994, p. 32):

[n]uma perspectiva construtivista de avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, à aprendizagem, no seu sentido amplo, alcançada pela criança a partir de oportunidades que o meio lhe oferece. A escola, portanto, nessa concepção, torna-se extremamente responsável pelo possível, à medida que oferece oportunidades amplas e desafiadoras de construir conhecimento.

Concebido ainda em processo de construção, o portfólio do aluno com deficiência deverá acompanhá-lo em seu processo de aprendizagem, de modo a observar todas as conquistas e evoluções, bem como todas as dificuldades vividas por ele.

Estabelecer critérios de avaliação dentro da instituição escolar é pensar no processo avaliativo permeado por todos os envolvidos. A avaliação deve contar com o olhar atento tanto do professor, quanto de toda a equipe escolar. Segundo o *Referencial de Avaliação de Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*:

[...] a avaliação da aprendizagem implica a participação não apenas do professor da classe comum, mas de todos os participantes na formação do educando e, para isso, é importante que se estabeleçam, em conjunto, momentos de estudo, análise e reflexão, pois os conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento e a

observação do aluno em diferentes situações, dentro e fora da escola, que contribuem no sentido de melhor conhecer e compreender os modos de aprender e interagir dos mesmos e as formas de inter-relacionamento no âmbito das unidades educacionais (U.E.), de professores / alunos / coordenador / diretor / supervisor e na família. Essa ação é importante para identificar consensos acerca de orientações sobre a melhor forma de atender esses alunos na escola e, inclusive, em casa. (SÃO PAULO, 2007, p. 15).

Para garantir a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pelas mesmas, quando de seu ingresso na instituição escolar, tendo em vista sua necessária adaptação e a de seus responsáveis. Fundamentar a participação da família tornar-se-á uma ação conjunta, pensada na condição da gestão democrática.

A ideia de participação da família deve ser vista como momento de fundamental importância, pois é ela que irá fornecer dados ocorridos anteriormente à vida escolar desse aluno, como foi a gestação, quando houve a confirmação da deficiência, como são feitos acompanhamentos clínicos, se outros casos foram registrados na família, a realidade social dos pais, condições financeiras. Hoffmann (2001, p.34) destaca que “[...] é compromisso dos pais acompanharem o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhes é de responsabilidade”.

Desse modo, o processo de inclusão desse aluno contará com informações que favorecerão as ações a serem desenvolvidas pela equipe escolar, ou seja, qual deverá ser o ponto de partida para se trabalhar com o aluno, levando-se em conta o que ele já sabe. Esse processo será como um diagnóstico, o qual é imprescindível para a construção do portfólio do estudante.

Sabe-se que é necessário reconhecer o aluno com deficiência como ser humano capaz de construir sua própria história, participar da vida em família, na comunidade e na escola, vivenciando uma ativa e contínua interação, ampliando seu espaço social e respeitando seus limites e seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, para pensar em um texto que tome a educação inclusiva como parte integrante da escola, respeitando os limites e a individualidade de cada indivíduo com uma educação ampla e social, torna-se imprescindível ampliar a capacidade da mesma em dar respostas eficazes à diversidade, dimensionando os processos escolares como instrumento de transformação para os avanços e permitindo, dessa forma, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio de ações pedagógicas a serem instituídas no cotidiano do ambiente escolar.

Nesse sentido, este trabalho pretendeu oportunizar aos educadores uma reflexão sobre o processo de inclusão e a estratégia de avaliação com portfólio, pontuando uma ação processual do desenvolvimento do aluno. Assim, esse texto chama as famílias a assumirem responsabilidades que são próprias delas mesmas e a torná-las parceiras da escola, na busca de uma educação de qualidade com o foco voltado exclusivamente para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Nesse âmbito, a avaliação com portfólio para o aluno com deficiência estimula o indivíduo a novas reflexões sobre seu próprio trabalho e, principalmente, possibilita um olhar atento da equipe de educadores ao percurso individual, ajudando a definir critérios para planejar atividades e criar situações que gerem avanços nas aprendizagens dos educandos.

Portanto, concluímos que o acompanhamento individual da vida escolar da criança, favorece ao professor a percepção dos avanços, dos retrocessos e da conquista de experiências concretas e significativas para o aluno. Isso pressupõe um trabalho sistemático de avaliação com portfólio, considerando as peculiaridades do indivíduo e a sua evolução em relação a si mesmo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4*, de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1. p. 17.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011
- _____. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2011.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 6.949* de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/d6949.htm>. Acesso em: 18 jun. 2011.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 2008. Seção 1.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 3.956* de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou2001/df3956.html>>. Acesso em: 10 ago. 2011.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 7.853* de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 16 abr. 2010.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1994.

_____. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Avaliação de sistemas escolares e de escolas. In: UNESP. *Cadernos de formação: gestão curricular e avaliação*. Curso: Pedagogia Cidadã. São Paulo, 2005. p. 107-118.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SÃO PAULO (Município). Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo, 2007.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SHORES, E.; GRACE, C. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Sociedade inclusiva: quem cabe no seu? TODOS?* Rio de Janeiro: WVA, 1999.