

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Avaliação Inclusiva Uma necessidade para a formação de professores



Este documento apresenta apenas a perspectiva dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que seja feito da informação aqui contida.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Avaliação Inclusiva

Uma necessidade para a formação de professores

1. Definição de Trabalho.....	2
2. Avaliação inclusiva e políticas educacionais	3
3. Avaliação inclusiva na escola	5
4. Práticas de avaliação inclusiva em alguns países europeus.....	8
5. Uma nova proposta avaliativa: IRIS Aide Memoir.....	10
6. Referências	10

1. Definição de Trabalho

Neste trabalho, assumimos a definição de avaliação proposta pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (Watkins, 2007, 14), especificamente: *a avaliação refere-se às formas pelas quais professores e outras pessoas envolvidas na educação do aluno recolhem sistematicamente e, em seguida, usam, a informação sobre o nível de sucesso e/ou desenvolvimento do aluno em diferentes áreas da sua experiência educacional (académica, comportamental e social).*

Essa definição abrange todas as possíveis formas de métodos e procedimentos de avaliação inicial e em curso. Destaca também o facto de existirem diferentes actores envolvidos na avaliação - professores, restante *staff* escolar, pessoal de apoio externo, mas também os pais e os próprios alunos poderem estar potencialmente envolvidos nos processos de avaliação. Todos os actores podem utilizar a informação da avaliação a mesma não diz apenas respeito ao aluno, mas também ao ambiente de aprendizagem (e por vezes até mesmo ao ambiente doméstico).

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Estes pressupostos implicam uma nova abordagem teórica para a avaliação pedagógica e psicológica em contextos educativos e mudanças consideráveis na formação de professores. O que constitui um desafio para pensarmos e renovarmos a prática de identificação e avaliação inclusiva dos alunos com necessidades específicas de educação. Na prossecução deste objectivo, começamos por apresentar de forma um pouco mais desenvolvida as implicações de tais pressupostos na avaliação inclusiva e de seguida apresentamos uma descrição dos procedimentos de avaliação aplicados em vários países europeus participantes no projecto IRIS.

2. Avaliação inclusiva e políticas educacionais

Desde a Declaração de Salamanca, um grupo significativo de países da Europa (Lloyd, 2006; Shevlin & Rose, 2007; Watkins, 2007) e da América (Elliot, Braden & White, 2001; Lucas et al., 2004; Paula & Enumo, 2007) desenvolvem políticas de educação com impacto sobre a avaliação em educação inclusiva. Estas políticas tiveram como consequências directas, entre outras, o desenvolvimento de: (i) objectivos educacionais que reflectem os padrões de desempenho esperado dos alunos; (ii) criação de serviços de acompanhamento do desempenho dos alunos em função das medidas implementadas nos programas escolares que disponibilizam essa informação no domínio público; (iii) sistemas de avaliação comuns para todos os alunos que incluem os alunos com necessidades específicas de educação, (Watkins, 2007). **Isto significa que os alunos com necessidades específicas de educação têm o direito de aceder a avaliações nacionais apropriadas às suas necessidades, ou seja, as avaliações devem ser adaptadas.**

A implementação destas medidas continua a suscitar muitas dúvidas e um conjunto de questões que sintetizamos aqui:

- Que tipo de pressões estão a ser impostas pelos discursos públicos sobre a qualidade da educação e dos padrões de desempenho que a educação proporciona?
- Em que medida os países estão implicados na responsabilização da educação e da avaliação dos alunos, enquanto ferramenta de gestão educacional?
- Como elevar os padrões de realização dos alunos considerados como sendo "desfavorecidos" e com necessidades educativas específicas?

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Como melhorar os desempenhos dos alunos com NEE (níveis qualitativo e quantitativo)?
- Como generalizar a formação dos professores em métodos e técnicas de avaliação e intervenção em NEE?
- Em que medida o reconhecimento de que a avaliação formativa contínua ligada a programas de educação individualizada é reconhecido como sendo a mais útil para a avaliação dos alunos com NEE?

Então, como Darling-Hammond e Faulk (1997) propõe, parece claro que as políticas de avaliação têm de apoiar o ensino e aprendizagem para todos os alunos e respectiva avaliação. As políticas de avaliação inclusiva deverão regular-se por princípios, dos quais destacamos: (i) avaliação deverá basear-se em padrões de aprendizagem; (ii) desempenho a avaliar deve ser representado de forma real e adequada; (iii) avaliação deve ser incorporada no currículo de ensino; (iv) a avaliação deve ter por objectivo fornecer vários tipos de dados sobre a aprendizagem dos alunos; (v) os padrões educacionais devem ser avaliados, mas, não só através da imposição da standardização; (vi) as pessoas que realizam avaliações devem ser as mesmas que concebem e implementam e, posteriormente, apresentam o relatório dos resultados da avaliação e consequentemente participam na elaboração dos PEI's; (vii) as boas práticas e as práticas inovadoras devem ser utilizadas para orientar as políticas e planear o sistema de avaliação.

Neste mesmo sentido, Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais - AEDNEE - definiu recentemente que a avaliação inclusiva deverá incorporar os testes e os procedimentos que fornecem a informação percebida por alunos, pais, professores, políticos e demais actores do processo educativo, como base para tomar as decisões que directa e indirectamente tenham impacto sobre as experiências educacionais e o futuro dos alunos (Watkins, 2007, 26). A AEDNEE propõe que a avaliação inicial dos alunos com NEE deverá assumir dois efeitos possíveis:

1. A identificação ligada a uma decisão oficial para "reconhecer" um aluno como detentor de necessidades educativas específicas que necessitam de recursos adicionais para auxiliar a sua aprendizagem;

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

2. Informar os planos de aprendizagem, sobre os pontos fortes e fracos característicos do aluno em diferentes áreas da sua experiência educacional. Essas informações são utilizadas, frequentemente, de um modo formativo - como o ponto de partida para os Planos Educativos Individuais (PEI's) ou outras abordagens pedagógicas - em vez de um único método base de avaliação.

Em síntese, estas propostas políticas têm consequências profundas na organização escolar, nas práticas avaliativas e pedagógicas. Para podermos acompanhar a sua implementação com eficácia é necessário continuar a apostar numa atitude de investigação-acção para avaliar o impacto destas novas orientações na avaliação e intervenção inclusivas, assim como reflectir sobre os impactos nas práticas pedagógicas e educativas. Que mudanças práticas serão necessárias para implementar com eficácia a avaliação inclusiva que favoreça as práticas educativas inclusivas? De seguida apontamos algumas sugestões recolhidas em obras de referência da última década.

3. Avaliação inclusiva na escola

Como vimos antes, as políticas de avaliação e as práticas de avaliação não parecem sincronizadas (Candeias et al., 2008). Goodwin (1997) argumenta que "*avaliação e inclusão estão naturalmente ligadas*" e que a "*equidade na educação depende de uma avaliação adequada*". Porém a avaliação está ainda muito dependente dos resultados em testes normalizados focados no desempenho que proporcionam uma visão fragmentada do aluno, particularmente dos que apresentam baixo nível de realização e precisam de um maior enriquecimento.

A sincronização entre as políticas de avaliação e as práticas avaliativas implica um *continuum* que deve incluir o ensino-aprendizagem na turma, na escola e em casa. O ajuste das decisões deve ser feito por uma equipa de apoio educativo que inclua pais, professores, psicólogos e outras pessoas que possuam conhecimentos sobre o aluno (Salvia, Ysseldyke & Bolt 2007). Então, os dados da avaliação inclusiva deverão ser utilizados "*para tomar decisões sobre como os programas educacionais estão a funcionar para todos os alunos, incluindo os que têm necessidades específicas de educação*" (2007, p. 17). No entanto, para melhorar a avaliação inclusiva, como prática educativa, será necessário mudar a avaliação das práticas, bem como o papel dos pais e dos professores, como sustentamos de seguida.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

3.1. Avaliação das práticas - Do diagnóstico à avaliação da aprendizagem

A avaliação dos alunos é tradicionalmente configurada em função de categorias e classificações diagnóstico de difícil transformação em orientações educativas e pedagógicas que orientem as estratégias de ensino-aprendizagem a implementar em contexto educativo escolar e/ou familiar. Os testes psicológicos e educacionais normalizados, são, geralmente, pouco acessíveis aos professores em sala de aula, e são concebidos numa perspectiva, “*tipo clínico*” afastada do contexto em que o aluno se insere. Nesta linha, já em 1995, Bickel e Hatstrup defendiam que existe um crescente reconhecimento de que os dados recolhidos num processo de avaliação, deverá ser uma responsabilidade partilhada por profissionais de diferentes comunidades científicas em trabalho colaborativo e a família da criança. Deste modo deverão colaborar para desenvolver ferramentas de avaliação diagnóstica para uso na avaliação formativa.

A implementação destas orientações práticas levantam questões práticas aos diversos actores envolvidos no processo de avaliação, com especial incidência nos professores. Neste sentido, e tal como Kleinert et al. (2002) referem, importa ajudar a esclarecer como é que os professores poderão:

- cumprir as responsabilidades de avaliação dos alunos com NEE nos programas estruturados por «padrões» normativos e pelas exigências de avaliação oficial?
- assegurar que todos os alunos com NEE alcançam o melhor resultado possível no currículo de educação geral?
- decidir sobre quais os alunos que necessitam de avaliações alternativas?
- conceptualizar avaliações alternativas eficazes?

As respostas a estas questões não é directa e objectiva, pelo contrário, pedagogos, professores, psicólogos, investigadores têm procurado diversas respostas. Em primeiro lugar destacamos a proposta de Earl e LeMahieu (1997) sobre a avaliação centrada na aprendizagem pelo forma como permite criar condições para que os professores utilizem a informação diagnóstica sobre o aluno para planear o processo de ensino-aprendizagem e determinar o que fazer com cada um. Este tipo de procedimento tem sido identificado como uma boa prática de avaliação dentro dos ambientes inclusivos. Por sua vez, Stanford e Reeves (2005) referem a importância da avaliação da eficácia das

Este documento apresenta apenas a perspectiva dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que seja feito da informação aqui contida.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

estratégias de ensino para ajudar o professor a determinar as medidas educativas mais adequadas, para além de avaliar os progressos do aluno.

3.2. A integralidade do conceito de avaliação inclusiva - o papel dos pais

Falvey (1995) defendem o papel crucial dos pais e dos próprios alunos em todos os aspectos da sua educação, mas muito particularmente nos processos de avaliação. Hammeken, (1995) utiliza estudos de caso de professores, pais e dos próprios alunos para ilustrar a forma como o processo de avaliação e de instrução pode ser efectivamente enriquecido em ambientes inclusivos se tiver em conta todos estes pontos de vista e *inputs*. Porém, o papel dos pais na avaliação da aprendizagem dos seus filhos com necessidades de aprendizagem e NEE tem alguns prós e contras, pois apesar dos pais poderem ser uma fonte de informação rica e valiosa para a avaliação das crianças, podem ter ideias pré-concebidas sobre o que a avaliação é ou deveria ser, o que pode resultar em situações de conflito. Wehmeyer et al. (2004) destacam a importância da participação do aluno com dificuldades de aprendizagem e NEE na sua avaliação, destacando a sua «autodeterminação» como um meio para o aluno assumir um papel central na sua própria educação. Para que tal seja possível professores e pais devem preocupar-se em ensinar aos alunos como estar envolvido na auto-avaliação - não apenas como um meio para melhorar a avaliação, mas também para o desenvolvimento da sua autonomia na aprendizagem.

3.3. A integralidade do conceito de avaliação inclusiva - o papel dos professores

A **formação de professores**, tem sido apontada como um marco fundamental para o trabalho pedagógico com alunos com necessidades específicas de educação, especialmente em técnicas especializadas de avaliação inclusiva. Também Hattie (2005) defende que para a avaliação inclusiva ser implementado e apoiar eficazmente o ensino e a aprendizagem, é necessário transferir o pensamento dos professores dos dados da avaliação para a compreensão da avaliação e suas implicações para o planeamento da intervenção educativa. Este aspecto foi apontado como crucial para o desenvolvimento de atitudes e competências nos professores que apoiam uma inclusão educacional bem sucedida (Kemp & Carter, 2005), especialmente para: (i) melhorar a formação dos professores na condução de avaliações; (ii) ligar a avaliação alternativa de currículos e programas pedagógicos; (iii) ligar a avaliação a Planos Individuais de Educação.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

4. Práticas de avaliação inclusiva em alguns países europeus

Baseado no trabalho de grupo do Projecto IRIS recolhemos descrições narrativas sobre a implementação, na escola e na sala de aula, da avaliação em diferentes regiões de diferentes países da Europa (Portugal: Alentejo; Espanha: Catalunha; Bélgica: Bruxelas; Áustria: Graz; Reino Unido: Tiverton) (Candeias et al., 2009). Para facilitar a organização da informação um grupo de 3 juízes analisou a informação e categorizou-a em três dimensões: Conceito e Processo de Avaliação Inclusiva; Abordagem à Avaliação; Legislação, Processo, Etapas e Estratégias, que passamos a descrever.

Dimensão 1 - Conceito e Processo de Avaliação Inclusiva

Todos os países participantes apontam o acesso aos serviços de avaliação (prestados por professores de educação especial, psicólogos e outros agentes). Os procedimentos para melhorar o processo de avaliação têm características específicas, de acordo com a legislação e as regras administrativas dos países, mas a intencionalidade na realização da avaliação inclusiva baseada numa equipa de trabalho multidisciplinar é eminente nas narrativas, assim como a concepção do processo de avaliação inclusiva.

Dimensão 2 - Abordagem para avaliação

Em todas as narrativas pudemos identificar que, quando um aluno apresenta necessidades específicas, professores, família ou outros profissionais podem sinaliza-lo para a equipa de avaliação, desde o nível pré-escolar. Podemos concluir que nos países envolvidos neste trabalho existe uma rede global entre: escolas - comunidade - famílias, para a identificação e sinalização das crianças com necessidades específicas. Uma vez mais, o tipo de procedimentos podem ter características específicas, consoante a legislação, as regras administrativas e os valores culturais dos países, mas a ideia principal da rede global de sinalização e identificação aponta uma abordagem claramente inclusiva à avaliação nestes países.

Dimensão 3 - Processo, etapas e estratégias

Das narrativas emerge a descrição de uma série de etapas, métodos e estratégias que são utilizados para identificar a criança como elegível para serviços de apoio educativo especializados, ensino adaptado e acompanhamento e monitorização dos progressos. Isso pressupõe que a avaliação inicial se refere aos procedimentos estruturados para

Este documento apresenta apenas a perspectiva dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que seja feito da informação aqui contida.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

localizar essas crianças e aos recursos técnicos para realizar a avaliação. O diagnóstico e a caracterização da funcionalidade baseados na informação obtida através de observação, entrevistas, anamnese, e ferramentas informais e/ou formais e padronizadas. O examinador esforça-se por determinar a natureza das dificuldades da criança, a gravidade do problema e a elegibilidade para serviços de educação especial e/ou apoio educativo. O diagnóstico ajuda também no planeamento da intervenção, sendo realizado por membros de uma equipa multidisciplinar, em todos os países envolvidos no estudo. Se a etapa anterior de avaliação indica que existe uma necessidade de intervenção, a próxima fase envolve a avaliação para o planeamento de programas e intervenções (PEI). Intervenções a partir dos PEI's incluem as áreas de dificuldade e de potencial do aluno, de acordo com os objectivos educacionais e de desenvolvimento para o nível de ensino-aprendizagem das crianças ou jovens. Em todos os países participantes são referidos programas de acompanhamento e programas de avaliação com critérios específicos (de acordo com as políticas nacionais de avaliação).

A informação recolhida em Portugal, Espanha, Áustria, Bélgica e no Reino Unido é consonante com as recentes propostas da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais - AEDNEE - (Watkins, 2007). A Avaliação Inclusiva, com toda a diversidade nacional em termos de recursos, regras administrativas, legislação e valores culturais, é uma intencionalidade e uma prática.

Assim, tal como propõe a AEDNEE, a avaliação dos alunos com necessidades específicas de educação pode ter dois possíveis efeitos: (i) A identificação do aluno, associada a uma decisão oficial para "reconhecê-lo" como tendo necessidades educativas que necessitam de recursos adicionais para apoiar a sua aprendizagem; (ii) A informação sobre os pontos fortes e fracos que o aluno pode ter em diferentes áreas da sua experiência educacional para sustentar a adaptação dos programas de aprendizagem. Essas informações são utilizadas, frequentemente, de um modo formativo, ou como ponto de partida para Planos Educativos Individuais (PEI's) ou outras medidas pedagógicas.

Actualmente, os profissionais de educação solicitam uma nova forma de avaliação da aprendizagem dos alunos, que fomente a melhoria educacional e incremente a equidade para todos os alunos - a inclusão social, como propõe Lloyd, em 2006.

No entanto, porque a avaliação inclusiva implica o trabalho colaborativo, a avaliação multidimensional e uma abordagem ecológica da educação que contempla: família-

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

escola-comunidade, é necessário continuar a trabalhar em áreas fundamentais para a prossecução do desenvolvimento da utilização da avaliação inclusiva, como:

- melhorar a formação dos professores sobre como avaliar,
- aprofundar a avaliação alternativa de currículos e programas pedagógicos,
- aprofundar a avaliação baseada na implementação de Planos Individuais de Educação,
- melhorar as competências do professor para o trabalho em equipa de trabalho multidisciplinar.

5. Uma nova proposta avaliativa: IRIS Aide Memoir

No âmbito do projecto IRIS desenvolvemos uma ferramenta de avaliação: *Aide Memoir and Fit to Learn Bookmark* que se destina a ajudar os professores a avaliar o seu nível de prática inclusiva no que toca à adequabilidade das condições para a aprendizagem, da comunidade e do ambiente de aprendizagem e do ensino.

Trata-se de uma ferramenta que visa aumentar o nível de práticas inclusivas, por isso promove a sensibilização para boas práticas que possam satisfazer as necessidades de TODOS os alunos, apesar das suas necessidades individuais. Este instrumento encontra-se descrito numa secção própria deste Cd-rom.

6. Referências

Bickel W.E. & Hattrup, R.A. (1995) Teachers and researchers in collaboration. Reflections on the process. *American Educational Research Journal*, 32, 35-62.

Browder D.M., Karvonen, M., Davis, S., Fallin, K. & Coutrade-Little, G. (2005) The impact of teacher training on State Alternate Assessment scores. *Exceptional Children*, 71,3, 267-282

Candeias, A.A., Trindade, M. N., Santos, G, Rosário, A.C., Rebocho, M., Cortes, M. J.; Saragoça, M. J., Vreese, J., Bernat, E., Evans; Negrillo, C.;J.; Brodin, J.; Ljusberg, A-L.,& Cabral, N. (2009). *Inclusive Assessment – From theory to practice in some European countries. In, Proceedings from International Conference: Changing Practices in Inclusive Schools*: University of Évora. CD-Rom.

Este documento apresenta apenas a perspectiva dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que seja feito da informação aqui contida.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Candeias, A.A., Santo, M.J., Rebocho, M., Cortes, M.J., Santos, G., Chaleta, E., Grácio, L., Pires, H., Dias, C. & Rodrigues, J. (2008). Reflections about assessment and intervention with students with special educational needs. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1 (4). (pp.405-416).

Earl L. & LeMahieu, P. (1997) Rethinking assessment and accountability. In A. Hargraves (Ed.) *Rethinking Educational Changes of Heart and Mind*. ACSD Yearbook. Alexandria. VA.

Elliot, S., Braden, J. & White, J. (2001). *Assessing one and all: Educational accountability for children with disabilities*. Arlington: Council for Exceptional Children.

Elliott S. & Marquar, A. (2004) Extended time as a testing: Accommodation, its effects and perceived consequences. *Exceptional children*, 70, 3,349-367

Falvey, M.A. (Ed.) (1995) *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment curriculum and instruction*. Baltimore M.D.

Goodrum, D. Hackling, M. and Rennie, L. (2001) *The status and quality of teaching and learning in Australian schools*. Canberra Dep.of Ed. and Train.

Goodwin, A.L. (Ed.) (1997). *Assessment for equity and Inclusion. - Embracing all our children*. N.Y. Rutledge

Hammeken, P.A. (1995). *Inclusion: 450 strategies for success. A practical guide for educators who teach students with disabilities*. Minnetonka M.N.

Kemp C. And Carter M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. *Journal of intellectual and developmental disability*. 30, 1, 31-44

Kleinert H., Green, P.Hurtle, M., Cleiton J. and Oetinger, C. (2002) Creating and using Meaningful alternate assessment. *Teaching Exceptional children*, 34,4,40- 47

Lloyd, Ch. (2006). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 2 (221 – 236)

Luke,A.; Woods, A.; Land, R.; Bahr, M. & McFarland, M. (2004). *Accountability: Inclusive Assessment, Monitoring And Reporting Queensland: The University of Queensland*.

Este documento apresenta apenas a perspectiva dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que seja feito da informação aqui contida.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

National Centre for the Study of Adult Learning and Literacy (2002). www.ncsall.net

Paula, K. & Enumo. S. (2007). Avaliação assistida e comunicação alternativa: procedimentos para a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13,1, 3-26.

Perlman C. (1996). *Issues and trends in Inclusive assessment practices*. Chicago. P.S.

Pugach M.C. & Warger C.L. (2001). Curriculum matters: Raising expectations for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 22 194-200.

Reeves, S. (2005). Assessment that drives instruction. *Teaching Exceptional Children*. 37, 4.18-22.

Salvia, J., Ysseldyke, J. & Bolt, S. (2007). *Assessment in special and inclusive education*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Shevlin, Michael and Rose, Richard (2008). Pupils as partners in education decision-making: responding to the legislation in England and Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 4, 423 – 430.

Shriner, J.G. & Stefano, L. (2003) Participation and accommodation in state assessment. The role of individualized education programs. *Exceptional Children*. 69,2,147-161

Stanford, P. & Reeves, S. (2005). Assessment that drives instruction. *Teaching Exceptional Children*, 37 (4) 18-22.

Tietze, Wolfgang [Hrsg.] ; Dittrich, Irene (2007). Pädagogische Qualität entwickeln : praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0 - 6 Jahren; Berlin : Cornelsen Scriptor

Watkins, A. (Editor) (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Wehmeyer, M. L., Field, S. Doren, B. Jones, B. & Masom, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, 70,4, 413-425.