



Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos

Questões-chave para Políticas e Práticas

Processo de Avaliação Em Contextos Inclusivos

Questões-chave para Políticas e Práticas



A produção deste relatório foi financiada pela DG de Educação, Formação, Cultura e Multilinguismo da Comissão Europeia:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Este relatório foi editado por Amanda Watkins, Gestora de Projecto da Agência, com base nos contributos dos membros do Conselho de Representantes da Agência, dos Coordenadores Nacionais e dos Especialistas Nacionais no domínio da Avaliação, cuja identificação e contactos constam da listagem apresentada na parte final desta publicação.

São permitidos extractos deste documento desde que claramente indicada a fonte, devendo esta ser referenciada da seguinte forma: Watkins, A. (Editor) (2007) Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas, Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Para facilitar o acesso à informação, este relatório está disponível em 19 línguas e em formatos electrónicos, no website da Agência:
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

A presente versão do relatório é uma tradução da versão original da Agência em inglês, da responsabilidade dos países membros. As versões deste relatório, nas diferentes línguas, podem ser descarregadas a partir de:
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Pintura da Capa: Francisco Bezerra, 19 anos. Francisco frequenta a formação profissional da LPDM, Lisboa, Portugal.

ISBN: 9788790591946 (Electrónico)

ISBN: 9788790591731 (Impresso)

2007

European Agency for Development in Special Needs Education

Secretariado
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C, Dinamarca
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Gabinete de Brussels
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Bruxelas, Bélgica
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org


www.european-agency.org





ÍNDICE

PREFÁCIO	7
1. INTRODUÇÃO	9
1.1 O Projecto Processo de Avaliação	9
1.2 Os Relatórios dos Países e o Relatório Síntese: capa e objectivos.....	12
1.3 Definição Operacional.....	13
2. PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS.....	19
2.1 O Processo de Avaliação no contexto das políticas educativas globais	19
2.2 O Processo de Avaliação para identificar as necessidades educativas especiais.....	22
2.3 O Processo de avaliação para orientação do processo de ensino/aprendizagem	23
2.4 O Processo de Avaliação para comparar os resultados dos alunos	24
2.5 O Processo de avaliação para monitorizar todos os <i>standards</i> educacionais.....	25
2.6 Sumário	27
3. DESAFIOS E INOVAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	29
3.1 Utilizar a informação do processo de avaliação para monitorizar os <i>standards</i> educacionais	30
3.2 Utilizar a avaliação inicial das NEE para orientação do processo de ensino/aprendizagem.....	35
3.3 Desenvolver políticas e procedimentos de avaliação que promovam a avaliação contínua	40
3.4 Sumário	47
4. TRABALHAR NO SENTIDO DA AVALIAÇÃO INCLUSIVA – RECOMENDAÇÕES PARA A POLÍTICA E A PRÁTICA	49
4.1 Processo de Avaliação Inclusiva	49



4.2	Recomendações para o trabalho dos professores de turma	52
4.3	Recomendações para a organização da escola	54
4.4	Recomendações para as equipas especializadas de avaliação.....	57
4.5	Recomendações para as políticas de avaliação	58
4.6	Sumário	61
5.	COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS.....	63
	REFERÊNCIAS	67
	ANEXO	69
	GLOSSÁRIO DE TERMOS	71
	CONTRIBUTOS	75





PREFÁCIO

Os membros do Conselho de Representantes da *European Agency for Development in Special Needs Education* elegeram o processo de avaliação em contextos inclusivos como a principal área de trabalho para 2004. Desde logo se percebeu a necessidade de analisar a forma como é desenvolvido o processo de avaliação em contextos inclusivos e de identificar exemplos de boas práticas. A questão de fundo a tratar era a de como passar de um processo de avaliação centrado no défice para uma abordagem educacional ou interactiva.

O projecto, designado Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos, envolveu 23 países – Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidades Francófona e Flamenga), Chipre, Dinamarca, Espanha, Estónia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Itália, Islândia, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia e Suíça.

Este relatório descreve os principais resultados da primeira fase do projecto. Baseia-se na informação constante dos relatórios apresentados pelos países participantes, nos quais se descrevem as políticas e as práticas do processo de avaliação. Todos os relatórios estão disponíveis na Internet, nas páginas do projecto Processo de Avaliação: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

Integraram as actividades desenvolvidas no âmbito deste projecto, cinquenta especialistas em avaliação dos países participantes. Os contactos dos especialistas constam da listagem apresentada na parte final deste relatório. Foram de grande utilidade e importância os contributos destes especialistas, os de Nick Peacey do Instituto de Educação de Londres, avaliador externo do projecto, bem como os dos membros do Conselho de Representantes e dos Coordenadores Nacionais da Agência. Todos os contributos em muito contribuíram para o sucesso deste projecto da Agência.

Cor Meijer

Director

European Agency for Development in Special Needs Education



1. INTRODUÇÃO

1.1 O Projecto Processo de Avaliação

Em 2005, a Agência iniciou um estudo sobre o processo de avaliação que sustenta a inclusão como projecto temático envolvendo todos os países membros e observadores.

Originalmente o projecto tinha a intenção de analisar o processo de avaliação que orienta o processo de ensino/aprendizagem em contextos inclusivos. Mais especificamente, a focalização foi, desde o início, colocada no abandono do modelo de avaliação centrado no deficit “modelo médico” para a adopção de um modelo de avaliação que utilize uma abordagem educacional/interactiva que apoie as tomadas de decisão sobre o processo de ensino/aprendizagem e que tenha em consideração o ambiente de aprendizagem. O motivo que orientou esta focalização foi a percepção partilhada pelos países de que uma abordagem “médica” do processo de avaliação aumenta as hipóteses de segregação, dado o enfoque colocado nas “deficiências” do aluno. Contrariamente, uma abordagem educacional pode aumentar as hipóteses de uma inclusão bem sucedida, dado considerar as áreas fortes do aluno e recorrer a informação sobre estratégias para o processo de ensino/aprendizagem.

No entanto, as reflexões que se seguiram com os países membros e observadores da Agência mostraram que o âmbito do projecto necessitava de ser alargado de forma a considerar, igualmente, o enquadramento legal e as políticas de avaliação em educação especial e a forma como estas orientam as práticas dos professores e das escolas.

Particularmente, as reflexões havidas com os membros do Conselho de Representantes da Agência e Coordenadores Nacionais salientaram o facto de o processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais ter as seguintes finalidades:

- Monitorização dos níveis educativos na globalidade;
- Administração (colocação do aluno, alocação do financiamento, tomadas de decisão, etc);
- Identificação inicial das NEE;
- Identificação dos resultados atingidos (avaliação sumativa, ou



- avaliação final);
- Informação sobre as tomadas de decisão relativas ao processo de ensino/aprendizagem (avaliação contínua e avaliação formativa).

Ficou acordado, entre todos os participantes, que a análise do processo de avaliação devia ter em conta todas estas finalidades.

O projecto da Agência iniciou-se em 2005, com a participação de 23 países membros e observadores nas actividades da primeira fase. Foi decidido que o objectivo geral, para esta fase, seria analisar de que forma as políticas e práticas de avaliação podem apoiar, com eficácia, o processo de ensino/aprendizagem. Foi, assim, definida a seguinte questão-chave: como pode o processo de avaliação em salas de aula inclusivas orientar, da melhor forma possível, as tomadas de decisão sobre o processo de ensino/aprendizagem, os métodos e os recursos.


Foi, igualmente, acordado que, nesta fase, seria apenas analisado o processo de avaliação em contextos inclusivos do 1º ciclo do ensino básico (escolas e classes regulares).

Constituíram objectivos específicos:

- Promover o conhecimento sobre as políticas e práticas de avaliação nos países participantes;
- Analisar exemplos de políticas e práticas inovadoras de avaliação e apresentar recomendações e orientações para o processo de avaliação em contextos inclusivos.

Para analisar o processo de avaliação que orienta o processo de ensino/aprendizagem em contextos inclusivos no 1º ciclo do ensino básico foi necessário conhecer, especificamente, até que ponto o processo de avaliação é orientado por legislação específica relativa à:

- Avaliação educacional global (por exemplo, avaliação nacional para todos os alunos e não só para os que apresentam NEE);
- Avaliação inicial e contínua dos alunos com NEE;
- Colocação do aluno, recursos e apoios;
- Presença de exames e de avaliação centradas no currículo;
- Aplicação de Programas Educativos Individuais.



Foi planeado um conjunto de actividades para a primeira fase do projecto, a primeira das quais constou de uma pequena revisão da literatura (coordenada pela equipa do projecto) sobre o processo de avaliação em contextos inclusivos no 1º ciclo, em países não Europeus. A revisão da literatura (disponível apenas em inglês) descreve enquadramentos legislativos, possíveis finalidades do processo de avaliação e práticas de avaliação a desenvolver.

As principais actividades do projecto centraram-se nos contributos dos especialistas dos países participantes. Cada país designou um ou dois especialistas nacionais para participar nas actividades do projecto. Os seus contactos encontram-se na parte final deste relatório.

Os especialistas participaram, em 2005, em duas reuniões do projecto no âmbito das quais foram definidos os objectivos, intenções e parâmetros das actividades da primeira fase. No final da primeira fase realizou-se um seminário, em Viena, durante a Presidência Austríaca da União Europeia, no qual participaram os especialistas nacionais, membros do Conselho de Representantes e Coordenadores Nacionais da Agência e convidados da Áustria. O Seminário contou com oradores representantes do Instituto de Educação de Londres e da OCDE. A par da apresentação dos produtos e resultados do projecto teve lugar um *workshop* com apresentação de exemplos de práticas nacionais.

A mais importante actividade de recolha de dados foi a relacionada com a informação dos países. Os países participantes no projecto têm sistemas educativos próprios, pelo que cada um preparou um relatório detalhado referindo a respectiva política e prática de avaliação em contextos inclusivos. Estes relatórios foram preparados pelos especialistas, em colaboração com os membros do Conselho de Representantes e os Coordenadores Nacionais da Agência.

Os Relatórios dos Países, a revisão da literatura não Europeia e as apresentações do Seminário de Viena estão disponíveis na página da Internet relativa ao projecto: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

1.2 Os Relatórios dos Países e o Relatório Síntese: capa e objectivos

Os Relatórios dos Países descrevem as suas políticas e práticas de avaliação bem como os seus fundamentos. O objectivo que presidiu à produção dos relatórios foi o de obter, previamente, uma informação clara sobre a política de avaliação dos países, antes de analisar as questões relativas às práticas de avaliação, em salas de aula inclusivas no 1º ciclo.

Relativamente à política de avaliação, os relatórios incluem:

- Descrição dos sistemas legais relativos ao processo de avaliação (geral e relacionado com as NEE);
- Descrição da implementação da política nacional de avaliação;
- Apresentação dos desafios e tendências, inovação e desenvolvimentos.


Quanto às práticas de avaliação em contextos inclusivos o enfoque foi colocado, especificamente, nas melhores práticas sobre:

- Métodos e instrumentos de avaliação;
- Pessoas envolvidas no processo de avaliação;
- Processo de ensino/aprendizagem;
- Exemplos de práticas inovadoras.

Finalmente, cada um dos relatórios dos países tentou salientar as características das melhores práticas de avaliação em salas de aula inclusivas do 1º ciclo e as características da política de avaliação (geral e específica das NEE) que sustenta as melhores práticas de avaliação.

O objectivo deste relatório síntese é resumir esta informação de nível nacional, de forma a:

- Identificar *as finalidades e as abordagens do processo de avaliação* em contextos inclusivos (capítulo 2 deste relatório);
- Identificar *quais os desafios comuns aos vários países e quais as inovações que estão a introduzir* no processo de avaliação para que este favoreça a inclusão (capítulo 3);
- Apresentar recomendações a nível Europeu com base na informação de nível nacional. Estas são apresentadas sobre a forma de princípios que parecem sustentar as políticas e as práticas de avaliação que favorecem a inclusão (capítulo 4).



Este relatório apresenta informação sobre as políticas e práticas nos países participantes, mas não compara nem avalia os sistemas nacionais nem as abordagens utilizadas no processo de avaliação.

Pretende facultar informação útil aos decisores políticos e aos profissionais intervenientes no processo de avaliação em contextos inclusivos no 1º ciclo. Obviamente que aqui se incluem todos os profissionais de educação especial que se interessam, especialmente, pelas políticas e práticas de avaliação que favoreçam a inclusão. Incluem-se, igualmente, os decisores políticos e profissionais responsáveis pelo desenvolvimento e pela implementação de políticas de avaliação integradas.

Este relatório tem ainda o propósito de aumentar a consciencialização sobre as questões relativas ao processo de avaliação em contextos inclusivos de 1º ciclo (não educação especial) para que possam ser definidas políticas globais de avaliação que tenham em consideração os alunos com NEE.

Para que este propósito seja realizado importa clarificar a terminologia utilizada em todo o projecto e também neste relatório.

1.3 Definição Operacional

No decorrer do projecto Processo de Avaliação, todos os contributos dos especialistas, dos membros do Conselho de Representantes e dos Coordenadores Nacionais, mostraram que se corria o risco de os profissionais a trabalhar a nível internacional não estarem a utilizar os mesmos termos, conceitos ou procedimentos com o mesmo significado, quando falam do processo de avaliação em contextos inclusivos no 1º ciclo.

Parecem existir duas razões para que isso aconteça. A primeira relaciona-se com a palavra inglesa “*assessment*” que não tem uma tradução directa nas restantes línguas europeias. Em muitas línguas os termos “*evaluation*” e “*assessment*” são sinónimos e em outras são utilizados para significarem coisas bastante específicas e muito diferentes.

A segunda razão relaciona-se com o facto de cada um dos países ter diferentes procedimentos formais e informais a que podem ou

não chamar “assessment”. Estes procedimentos resultam, normalmente, de diferentes formas de políticas e de legislação relativas tanto à educação regular como à educação especial.

Por exemplo, em alguns países existem dois conjuntos distintos de leis sobre o processo de avaliação dos alunos: um primeiro, relativo ao processo de avaliação directamente ligado ao currículo nacional e aos planos de estudo e um segundo ligado à identificação das NEE. Noutros países existe um único sistema legal que orienta todo o processo de avaliação.

Tendo em atenção estas questões foi possível consensualizar uma definição operacional de “assessment” (processo de avaliação) em contextos inclusivos no 1º ciclo.

A literatura não europeia (2005) refere que mesmo em países de língua inglesa, a terminologia e particularmente a distinção entre os termos “assessment” e “evaluation” não é clara. Em Keeves/UNESCO (1994) é utilizada a seguinte definição – o processo de avaliação (*assessment*) refere-se a decisões e a apreciações sobre os indivíduos (ou às vezes sobre pequenos grupos) baseadas na evidência; a avaliação (*evaluation*) refere-se à análise de factores não centrados na pessoa, tais como organizações, currículos e métodos de ensino. A informação do processo de avaliação (*assessment*) de cada aluno deve ser usada para integrar a avaliação (*evaluation*) utilizada para a apreciação das escolas e, mesmo, dos sistemas, mas isto não altera a distinção essencial entre os termos (ver abaixo).

Esta descrição geral do processo de avaliação (*assessment*) constituiu um dos pontos de partida para a definição operacional utilizada no projecto e também no relatório:

O processo de avaliação refere-se às formas como os professores e outros profissionais intervenientes na educação do aluno, recolhem e, posteriormente, utilizam a informação sobre o nível dos resultados atingidos pelos alunos e/ou sobre o seu desenvolvimento nas diferentes áreas (académica, comportamental e social).

Esta definição operacional inclui todos os possíveis métodos e procedimentos de avaliação inicial e contínua. Também realça que:

- Existem diferentes actores no processo de avaliação. Professores, outros profissionais da escola, profissionais de apoio externos à escola, pais e os próprios alunos podem, potencialmente, ser envolvidos nos procedimentos do processo de avaliação. Os actores podem usar a informação do processo de avaliação de diferentes maneiras;
- A informação relativa ao processo de avaliação não se refere unicamente ao aluno mas também ao contexto de aprendizagem (e muitas vezes ao ambiente familiar).


Esta definição também mostra que o projecto da Agência se focalizou, especificamente, no processo de avaliação e não no conceito mais abrangente de avaliação educacional. A avaliação, no âmbito do projecto da Agência, refere-se à reflexão do professor ou de outros profissionais sobre o conjunto de factores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, com a finalidade de tomar decisões sobre os passos seguintes do seu trabalho. Esses factores podem incluir os conteúdos do programa, os recursos, o sucesso na implementação de estratégias, etc.. A informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos recolhida através do processo de avaliação constitui, não o único, mas um dos principais factores a considerar no processo de avaliação.

No âmbito do projecto foi considerada e descrita terminologia diferente para referir tipos de procedimentos e métodos do processo de avaliação (por exemplo, avaliação contínua, formativa, diagnóstica, sumativa e testes). Estes termos são apresentados no Glossário de Termos na parte final deste relatório.

Atendendo a que o projecto da Agência focaliza o processo de avaliação em contextos inclusivos no 1º ciclo, foram ainda clarificadas as seguintes áreas: o que abrange o 1º ciclo e o que se entende por “contextos inclusivos”.

O primeiro aspecto foi abordado de uma forma muito pragmática – os países definiram claramente, nos seus relatórios, quais as faixas etárias e os recursos abrangidos pelo 1º ciclo.

Já não é tão claro o que se considera por “inclusivo”. Noutros



trabalhos da Agência (Meijer, 2003) foi utilizada uma definição operacional de contextos inclusivos: ... *os contextos educativos em que os alunos com necessidades especiais seguem a maior parte do currículo nas classes regulares, com os seus pares sem necessidades educativas especiais ...* (p9).


Nas reuniões com os especialistas foi decidido que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sobre a educação inclusiva constituiria um princípio orientador: *As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo* (p8).

O tipo de recursos indicados nos Relatórios Nacionais é tão grande que dificulta, enormemente, a comparação entre as situações dos diferentes países. Todos os países estão: ... *em diferentes momentos da sua caminhada em direcção à inclusão traçada pela Declaração de Salamanca ...* (Peacey, 2006). Este relatório tem a aspiração de fornecer informação necessária ao desenvolvimento de uma mais vasta e aprofundada compreensão sobre como o processo de avaliação apoia o processo de inclusão.

O termo “inclusão” tem, ele próprio, estado numa caminhada desde que foi introduzido no contexto educacional. Em primeiro lugar, é hoje entendido como referindo-se a um grupo mais abrangente de alunos vulneráveis, em via de exclusão, do que os identificados como apresentando NEE. Isto significa que embora o projecto Processo de Avaliação da Agência se focalize nas NEE, reconhece-se que os seus resultados contribuem, provavelmente, para o sucesso educativo de um grupo mais vasto de alunos.

Em segundo lugar, para muitas pessoas, a introdução do termo constituiu uma tentativa explícita de deslocar as ideias da educação para toda a área da “via comum” (*mainstreaming*). Na sua formulação mais básica, a “via comum” pode ser vista como a coexistência de alunos com e sem NEE no mesmo local.

Em terceiro lugar, o termo começou a ser, inicialmente, utilizado por



se acreditar que os alunos com NEE deviam ter “acesso ao currículo”. Ora isto significava que o “currículo” era uma entidade fixa e estática e que os alunos com NEE necessitavam de diferentes tipos de apoio para aceder ao currículo comum. O uso corrente do termo “inclusão” parte da afirmação de que os alunos com NEE têm direito a um currículo adequado às suas necessidades e de que os sistemas educativos têm o dever de o providenciar. O currículo não é fixo, porém, tudo o que se faça para a ele aceder é apropriado para todos os alunos.

Com base nestes pressupostos existem três afirmações-chave:

1. Um currículo para todos contempla as aprendizagens académicas e sociais; os objectivos e a implementação do currículo devem reflectir estes dois domínios;
2. A inclusão é um processo e não um estado. Os educadores necessitam de melhorar o seu trabalho para facilitarem a aprendizagem e a participação de todos os alunos;
3. Atendendo a que as escolas regulares são, na Europa, o principal meio para educar a maioria dos alunos, a “via comum” (“mainstream”) em termos de “colocação” de alunos com NEE continua a ser uma questão vital da inclusão.

Em conclusão, no âmbito deste projecto e deste relatório, o termo “contextos inclusivos” refere-se a escolas e classes regulares que:

- Tenham alunos com e sem NEE na mesma sala de aula;
- Trabalhem para desenvolver um currículo que permita a aprendizagem e a participação de todos os alunos.



2. PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos segue, em todos os países, métodos e processos diferentes e também finalidades muito diversas. A política educativa e as práticas de sala de aula levam à utilização de diferentes métodos de recolha de informação no processo de avaliação, utilizados por razões muito diferentes.

Quanto à finalidade da informação do processo de avaliação, esta não é apenas algo que o professor utiliza na sala de aula para tomar decisões sobre a sequência do programa de aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo que dá informação sobre o processo de ensino/aprendizagem, a informação pode ser utilizada para a administração, a selecção e a monitorização de *standards* educacionais, diagnósticos e também para a tomada de decisões sobre recursos. Diferentes tipos de avaliação podem determinar a afectação de diferentes tipos de apoios e de recursos.


O Relatório Nacional da Bundesländer da Alemanha reflecte a situação encontrada na maior parte dos países: *... o processo de avaliação dos resultados do aluno é um processo pedagógico, mas é também um acto administrativo baseado nas medidas e recursos legalmente definidos.*

As políticas educativas gerais e de educação especial de um país determinam as finalidades e os métodos que os professores utilizam no processo de avaliação nas salas de aula inclusivas. Nos pontos que se seguem apresentam-se as eventuais semelhanças e diferenças nas finalidades do processo de avaliação em salas de aula inclusivas do 1º ciclo.

2.1 O Processo de Avaliação no contexto das políticas educativas globais

Antes de analisarmos alguns dos principais resultados dos Relatórios Nacionais dos Países, importa realçar alguns pontos relevantes sobre o processo de avaliação no contexto das políticas educativas globais dos países.

Em primeiro lugar, os sistemas educativos nacionais (políticas e



práticas) evoluíram no âmbito de contextos muito específicos pelo que assumem, por isso, uma configuração de cariz individual. Do mesmo modo, enquanto são semelhantes nas abordagens e objectivos, os sistemas de avaliação têm também a sua individualidade.¹ As políticas e as práticas de avaliação, num país, são o resultado de desenvolvimentos legislativos e de entendimentos e concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Em segundo lugar, os sistemas de avaliação em contextos inclusivos ficam “encaixados” entre o quadro legal da educação especial e o do sistema geral de educação existentes em cada um dos países e que definem as medidas e recursos educativos. Assim, para compreender de que forma o processo de avaliação pode ter impacto sobre o processo de ensino/aprendizagem em contextos inclusivos, importa analisar as questões que com ele se relacionam, simultaneamente, no âmbito da política geral e da política de educação especial

Em terceiro lugar, as definições e compreensão sobre o que se entende por educação especial variam grandemente de país para país. Não existe, a nível dos países, uma interpretação consensual dos termos *handicap*, *necessidade especial* ou *incapacidade*. Estas diferenças estão associadas a normativos e procedimentos administrativos e financeiros não reflectindo variações na incidência e nos tipos de necessidades educativas especiais nos países (Meijer, 2003). Neste sentido, no âmbito deste relatório consideram-se as questões comuns relacionadas com o processo de avaliação em contextos inclusivos, embora reconhecendo que existem diferentes definições e perspectivas nas práticas de educação especial.

Finalmente, em todos os países, a educação inclusiva não é um fenómeno estático. Tem vindo a desenvolver-se de modos diferentes, o que continua a acontecer. As concepções das políticas e práticas em educação inclusiva estão em constante mudança em

¹ Para informação mais detalhada os leitores podem consultar os Relatórios Nacionais dos Países em www.european-agency.org/site/themes/assessment e também as Perspectivas Nacionais no website da Agência: www.european-agency.org/site/national_pages/index.html

todos os países. Estas mudanças têm, também, impacto nas exigências colocadas pelos sistemas de avaliação em contextos inclusivos e é necessário atender às práticas de avaliação em uso, no âmbito mais vasto das reformas em curso nos países.

Os países que se seguem estão num processo de revisão e de mudança das suas políticas e legislação relativas à educação inclusiva, com impacto, especificamente, nos procedimentos de avaliação: Chipre, Dinamarca, Espanha, Estónia, França, Holanda, Itália, Lituânia, República Checa e Suíça (nomeadamente uma nova estratégia de financiamento das NEE).

A comunidade francófona da Bélgica está actualmente a implementar “projectos-piloto” na sequência das recentes alterações legislativas na área da educação inclusiva. Também a comunidade flamenga está em processo de alteração da sua política e legislação sobre educação inclusiva, com base no conhecimento e na experiência dos projectos-piloto em curso. A Áustria, a Bundesländer da Alemanha, a Hungria e a República Checa estão a preparar-se para implementar novas políticas/leis sobre a qualidade e monitorização dos sistemas educativos. Estas medidas terão impacto na inclusão e no processo de avaliação, particularmente, em relação à monitorização dos *standards* educacionais nacionais.

Todos os factores acima identificados têm tido impacto na forma como as políticas e práticas de avaliação se vêm desenvolvendo nos países. Isto significa que são observadas claras diferenças na forma como cada um dos países aborda as questões-chave do processo de avaliação:

- Porque razão os alunos são avaliados?
- Quem utiliza a informação do processo de avaliação?
- Quem conduz o processo de avaliação e quem são os restantes intervenientes?
- O que é avaliado?
- Como são avaliados os alunos?
- Com que são comparados os resultados do processo de avaliação?

Estas questões estão directamente relacionadas com o que podem ser as finalidades dos procedimentos do processo de avaliação. As diferentes perspectivas sobre as principais finalidades da recolha de



informação do processo de avaliação leva a que estas questões sejam respondidas de formas diferentes.

Todos os países utilizam a informação do processo de avaliação dos alunos em contextos inclusivos de diferentes formas. Podem aplicar procedimentos gerais de avaliação para todos os alunos com vista a comparar os respectivos resultados e a monitorizar os *standards* educacionais nacionais na globalidade. Podem ter procedimentos mais específicos de avaliação de cada aluno que visam identificar a exacta natureza das necessidades especiais dos alunos e com eles dar indicações para o processo de ensino/aprendizagem. De diferentes formas, existe nos países uma inter-relação entre estas modalidades do processo de avaliação.


Nos pontos seguintes, descrevem-se as principais finalidades do processo de avaliação em contextos inclusivos nos diferentes países. No Anexo, na parte final deste relatório, é apresentada uma perspectiva global das diferentes finalidades do processo de avaliação em contextos inclusivos tal como estas estão definidas nas políticas educativas nacionais dos países

2.2 O Processo de Avaliação para identificar as necessidades educativas especiais

Embora existam claras diferenças sobre as formas como a informação do processo de avaliação é recolhida e utilizada em cada país, todos eles reconhecem a necessidade de identificar, com precisão, as necessidades educativas especiais do aluno. Todos os países têm procedimentos legais claros para a identificação inicial das necessidades educativas dos alunos que experienciam dificuldades. Contudo, a forma como as necessidades são identificadas difere e cada país tem o seu próprio conjunto de procedimentos.

A avaliação inicial dos alunos que se pensa terem NEE pode ter duas finalidades possíveis:

- Identificação associada a uma decisão oficial de “reconhecer” um aluno como tendo necessidades educativas que requer recursos adicionais para apoio à sua aprendizagem;
- Dar indicações para os programas de aprendizagem, nos quais a avaliação é focalizada nas áreas fortes e fracas que o aluno pode



apresentar nas diferentes áreas curriculares. Tal informação é, muitas vezes, utilizada de uma forma formativa – talvez como ponto de partida para os Planos Educativos Individuais – em vez de funcionar, unicamente, como uma avaliação prévia (ponto de partida).

De modos diferentes, a maioria dos países tem abordagens “em escala graduada” para a identificação de um aluno com NEE. Podem ser, claramente, definidos níveis num processo que começa com os professores de turma que referem as dificuldades e que, posteriormente, envolve outros especialistas da escola e, finalmente, especialistas dos serviços de apoio exteriores à escola.

Esta sequência de recolha de informação sobre as áreas fortes e fracas do aluno, é cada vez mais detalhada e especializada e está, muitas vezes, associada ao envolvimento de profissionais de diferentes áreas de especialidade – saúde, social e psicológica. Pode recorrer a diferentes formas de avaliação (muitas vezes testes diagnósticos) que permitem conhecer o funcionamento de um aluno nas diferentes áreas. Em todos os países, as equipas multidisciplinares participam, em menor ou maior grau, no processo de avaliação associado à identificação inicial das necessidades educativas especiais.

Em todos os países, o processo de avaliação inicial das NEE abrange os alunos em todos os contextos educativos – inclusivos e segregados. Contudo, os alunos com NEE em contextos inclusivos podem também ser incluídos nos procedimentos do processo de avaliação o que pode não acontecer com os alunos em escolas especiais. Os procedimentos são descritos seguidamente.

2.3 O Processo de avaliação para orientação do processo de ensino/aprendizagem

De uma forma ou de outra, todos os países utilizam a avaliação contínua e formativa, normalmente, ligadas aos programas de ensino e de aprendizagem.

Em contextos inclusivos, a avaliação contínua:

- Está directamente ligada aos programas de aprendizagem que todos os alunos (com e sem NEE) seguem;



- Normalmente é não-comparativa, e coloca o enfoque na informação que ajuda os professores a planear as etapas seguintes do plano de aprendizagem do aluno (avaliação formativa);
- Pode ter ou não alguns elementos sumativos, associados a pontos estratégicos nos programas de ensino.

Nos países que têm currículos nacionais claramente definidos, as avaliações contínua e formativa estão directamente relacionadas e associadas aos objectivos definidos no currículo para todos os alunos.

As orientações nacionais sobre o processo de avaliação dizem o que deve ser avaliado e como. Os métodos de avaliação utilizados são, muitas vezes, os mesmos em termos da focalização (conteúdos a ser avaliados) e dos procedimentos para todos os alunos e, por isso, os países realçam três questões fundamentais quanto à avaliação dos alunos com NEE:


- Associar os resultados da avaliação inicial das NEE aos objectivos do currículo;
- Associar os objectivos do currículo e os momentos de avaliação ao PEI do aluno;
- Modificar ou adaptar os métodos do processo de avaliação para responder às necessidades dos alunos com necessidades e dificuldades específicas.

Para tornar mais eficaz a avaliação contínua em contextos inclusivos é importante que os professores de turma recebam o apoio de especialistas de outras áreas disciplinares, para que os possam ajudar a, tanto quanto possível, fazer aquelas associações.

2.4 O Processo de Avaliação para comparar os resultados dos alunos

Para alguns países o principal objectivo do processo de avaliação de todos os alunos em contextos inclusivos é descrever os resultados do processo de aprendizagem em momentos determinados da vida escolar do aluno. Este processo assume, normalmente, a forma de avaliação sumativa ligada a:

- Um relatório final (*End point reporting*) para pais e outros intervenientes;

-
- 
- Uma decisão sobre as notas ou níveis dos resultados da aprendizagem.

A avaliação sumativa sumariza os resultados do aluno num conjunto de actividades durante um certo período de tempo – por exemplo durante um ano escolar. A finalidade da avaliação sumativa é não só comparar os resultados obtidos pelo aluno com os anteriormente por ele atingidos mas também, muitas vezes, comparar os resultados atingidos por um aluno com os atingidos pelos seus pares.

Comparar a informação sobre os resultados atingidos por um grupo de alunos pode permitir uma compreensão clara sobre o progresso individual de cada aluno, mas também pode ser usada com finalidades de avaliação mais vastas como o sucesso de um determinado programa de ensino.

Esta forma de avaliação é aquela com a qual os pais e a comunidade em geral estão mais familiarizados.


A avaliação sumativa pode ser usada como uma base crucial para a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno. Em alguns países, esta forma de avaliação pode ser usada para um aluno repetir um ano escolar ou para ser referenciado para os procedimentos de avaliação das NEE.

A avaliação sumativa identifica os sucessos e insucessos havidos face a objectivos específicos, mas não fornece informação formativa que possa ser directamente usada nos programas de ensino e de aprendizagem que se seguem.

Associar as exigências da avaliação sumativa aos objectivos do PEI de um aluno é uma das questões que se coloca aos professores em contextos inclusivos. Uma outra consideração é a forma como a avaliação sumativa para efeitos de atribuição de notas ou níveis pode ser modificada para responder às necessidades dos alunos com necessidades e dificuldades específicas.

2.5 O Processo de avaliação para monitorizar todos os *standards* educacionais

Para um grande número de países os procedimentos de avaliação



recaem sobre os objectivos e os resultados da aprendizagem da generalidade dos alunos. Existe um movimento no sentido da alteração de um processo de avaliação centrado nas necessidades do aluno para um outro centrado nas necessidades de um grupo de alunos. Trata-se, na maior parte das vezes, de um movimento mais vasto associado à avaliação dos *standards* educacionais do próprio sistema educativo.

Trata-se, normalmente, de uma avaliação sumativa dado que a informação é recolhida num determinado momento estratégico do programa de estudos. Contudo, por detrás desta focalização nos *standards* educacionais comuns está, muitas vezes, uma intenção política clara de elevar o nível dos objectivos educacionais e de promover a responsabilização e a eficácia da escola. A avaliação e a monitorização dos resultados dos alunos constituem uma ferramenta-chave na tomada de decisões para atingir estes objectivos.

Os alunos são submetidos a provas ou a avaliações externas “aferidas”, pelo que os resultados correspondem aos *standards* nacionais e apresentam um alto grau de confiança. Os resultados da avaliação dos alunos são, normalmente, confrontados e os governos nacionais e regionais, os directores das escolas e os professores usam os resultados para avaliar os níveis atingidos pelos alunos individualmente e também pelos grupos de alunos.

Com este tipo de avaliação “aferida” pretende-se verificar até que ponto os alunos atingiram os objectivos comuns definidos para o nível de ensino, em vez de avaliar os resultados atingidos ou decidir sobre a passagem de ano (como é o caso da avaliação contínua e formativa). Esta avaliação não dá, necessariamente, indicações para o processo de ensino/aprendizagem e, nos países que utilizam esta forma de avaliação, existe um claro movimento no sentido de associar as provas aferidas à avaliação contínua desenvolvida e implementada pelas escolas e pelos professores de turma.

A aplicação das provas nacionais aos alunos com NEE em contextos inclusivos bem como a sua adaptação para responder às dificuldades específicas dos alunos são questões para as quais os países estão a encontrar estratégias.

2.6 Sumário

Descreveram-se, neste capítulo, as principais finalidades notadas nos países quanto ao processo de avaliação em contextos inclusivos. Não é possível agrupar os sistemas de avaliação dos países com base nas finalidades definidas. De uma forma ou de outra, todos os países avaliam para os fins acima descritos. Contudo, é possível observar que os diferentes sistemas dos países se caracterizam por abordagens de avaliação que respondem a tipos específicos de informação.

Não é possível dizer porque razão estas finalidades do processo de avaliação são necessárias num dado país – para essa reflexão os leitores podem consultar os relatórios nacionais. Contudo, é possível referir que não obstante as finalidades do processo de avaliação não serem estáticas, a maioria das políticas e práticas de avaliação dos países parecem dirigir-se mais directamente para a recolha de informação mais orientada para uma finalidade do que para outra.

Os objectivos nacionais da avaliação podem ter o maior impacto num aluno com NEE num contexto inclusivo. Estas formas de avaliação podem ser aquilo que Madaus (1988) define como “avaliação de alta competição”. A avaliação de alta competição consiste em testes e procedimentos que fornecem informação percebida pelos alunos, pais, professores, legisladores ou público em geral como sendo usada para tomar decisões importantes que directa ou indirectamente têm impacto sobre o percurso educativo actual e futuro do aluno.

Um exemplo de avaliação de alta competição é a avaliação nacional dos alunos no Reino Unido (Inglaterra). As carreiras profissionais e a reputação dos directores de escola podem depender desta avaliação uma vez que os resultados são publicados nos jornais e os pais e o público em geral podem compará-los com os resultados de outra escola. Esta situação faz com que o sistema de avaliação tenha uma grande influência nas tomadas de decisão a nível da escola e também aos níveis regional e nacional.

As quatro finalidades do processo de avaliação descritas nos pontos anteriores são, todas elas, “de alta competição”, uma vez que a informação produzida é utilizada, pelos países, de forma diferente,



para tomar decisões sobre o futuro dos alunos e mesmo possivelmente, sobre os professores, as escolas e o próprio sistema educativo.

A informação do processo de avaliação é usada para indicar diferentes possibilidades e problemas. Todos os países estão actualmente a enfrentar desafios no que respeita às suas políticas e práticas relativas ao processo de avaliação nas escolas do 1º ciclo. A identificação desses desafios bem como a forma como os mesmos estão a ser enfrentados é o tema do próximo capítulo.

3. DESAFIOS E INOVAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

As principais questões com que os países se estão a confrontar relativamente às suas políticas e práticas de avaliação nas escolas de 1º ciclo podem ser entendidas como o resultado da mudança de perspectiva sobre as finalidades da avaliação e a forma como a informação dela resultante deve ser utilizada. Os países participantes no projecto estão, eles próprios, a ponderar até que ponto os seus sistemas de avaliação:

- Fornecem informação que pode ser usada para apoiar as tomadas de decisão sobre a política educativa;
- Resultam em consequências positivas e negativas para os alunos (isto é, os procedimentos são ou não de “alta competição”);
- Apoia a inclusão ou perpetua a segregação.

Estas questões levam os países a reflectir sobre qual deve ser o principal enfoque dos seus sistemas de avaliação. Independentemente das diferenças, todos os países estão a debater três preocupações comuns importantes:

1. Melhorar os resultados de todos os alunos – incluindo os que apresentam NEE – através de uma eficaz utilização da informação para diferentes públicos e finalidades;
2. Deslocar o ênfase do processo de avaliação das NEE, associado ao diagnóstico e à afectação de recursos, muitas vezes realizado por profissionais exteriores à escola, para uma avaliação contínua, conduzida pelo professor da turma, que apoie o processo de ensino/aprendizagem;
3. Desenvolver sistemas de avaliação contínua e formativa eficazes para as escolas regulares; dar às escolas e aos professores de turma as ferramentas que lhes permitam assumir a responsabilidade pela avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE e pela identificação inicial das necessidades especiais de outros alunos.

Estas três preocupações constituem os principais desafios com que se confrontam os países, tanto ao nível das políticas como ao das práticas.

Os legisladores e os profissionais estão a tentar desenvolver estratégias que respondam efectivamente a estas preocupações e,



em todos os países, são evidentes exemplos de políticas e práticas relacionadas com estes desafios. Estas inovações podem ser consideradas como as melhores práticas de políticas e práticas de avaliação.

Nos pontos seguintes descrevem-se, sumariamente, as principais questões que envolvem cada um dos *desafios* que os países estão a enfrentar.

O modo como os países estão a tentar lidar com estas questões é apresentada sob a forma de exemplos específicos de *inovações* nas políticas e práticas de avaliação retirados dos Relatórios Nacionais. Estas áreas de inovação são apresentadas em caixas de texto.


Importa referir que os exemplos de inovações aqui apresentados são escolhidos para ilustrar desenvolvimentos notados em alguns países – a consulta dos Relatórios Nacionais poderá não só permitir conhecer exemplos mais específicos como também conhecer a forma como os países estão a responder a estas questões.

3.1 Utilizar a informação do processo de avaliação para monitorizar os *standards* educacionais

Todos os países estão a ponderar a possibilidade de avaliar os resultados dos alunos face aos *standards* educacionais definidos para a aprendizagem de todos os alunos. Os alunos são submetidos a provas de avaliação externa e os resultados são usados pelos professores ou directores de escola e, especialmente, pelos decisores políticos para avaliar os resultados em toda a sua extensão.

Em alguns países este caminho está bem definido. O Relatório Nacional do Reino Unido (Inglaterra) realça a intenção que está por detrás do enfoque colocado nos objectivos educacionais comuns, relacionados com a avaliação: *Em Inglaterra a avaliação deve ser vista no contexto das prioridades do Governo relacionadas com a elevação dos níveis dos resultados e o aperfeiçoamento das escolas. Estas prioridades abrangem todos os alunos.*

A utilização da avaliação de todos os alunos – incluindo os que apresentam NEE – para monitorizar e seguidamente elevar os



standards educacionais, constituiu um grande desafio para todos os países. Embora não focalizados no 1º ciclo, não podem ser ignorados os prováveis efeitos de estudos comparativos internacionais sobre os *standards* educacionais, sendo os mais notáveis os estudos PISA da OCDE (www.pisa.oecd.org). Existem crescentes pressões nacionais para uma maior responsabilização pela educação – aos níveis nacional, regional e da escola – o que leva a um ênfase cada vez maior colocado na utilização da avaliação do desempenho académico dos alunos como um factor de condução da política educativa.

Desafios

Para enfrentar estes desafios existe um conjunto de questões críticas a que os decisores políticos e os profissionais dos países têm de atender, relativamente às suas políticas e práticas de avaliação:

- Até que ponto devem os “mecanismos de elevado risco de responsabilidade” ser ligados à prova de avaliação dos alunos? Como deve a informação recolhida através de provas estandardizadas ser usada pelos decisores políticos para tomar decisões sobre a qualidade do sistema educativo? Como são usados para tomar decisões criteriosas que afectem o futuro das escolas, os programas de ensino, os professores e muitas vezes os alunos? Quais são os alunos com NEE com direito a realizar provas nacionais? Nos contextos inclusivos todos os alunos têm o mesmo direito à avaliação?
- O direito a participar na avaliação inclui o direito a um método adequado de avaliação que responda às necessidades educativas individuais? Como são adaptados os testes nacionais para eliminar as barreiras à avaliação com que se confrontam os alunos com diferentes tipos de NEE?
- Como pode a inclusão dos resultados da avaliação dos alunos com NEE nos *standards* nacionais ser tratada da melhor forma? Como podem ser tomados em conta os resultados e progressos dos alunos com NEE e como podem ser evitados os perigos dos “rankings” ou “gradações” dos alunos, escolas ou mesmo das regiões?

O Relatório do Reino Unido (Inglaterra) sugere que quando existe um forte enfoque na utilização de uma avaliação estandardizada: ...

há perigos para os alunos com NEE ... que devem ser tidos em atenção. O relatório da Suécia sugere que deve existir ... compromisso entre as exigências do processo de tomada de decisão e as condições e oportunidades das escolas a nível local ...

Inovações

Uma análise dos Relatórios dos Países revela que existem inovações nas políticas e nas práticas que respondem aos desafios sobre a utilização da informação do processo de avaliação na monitorização dos objectivos educacionais comuns. Estas inovações, a par de um conjunto de exemplos sobre a forma como as mesmas estão a ser implementadas nos países, são apresentadas seguidamente.

Acesso à qualidade da educação como um direito para todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE.

Assegurar a qualidade da educação aos alunos com NEE conferindo direitos nas políticas educativas é uma área de desenvolvimento e de inovação em vários países. No Reino Unido (Inglaterra) a agenda “Every Child Matters” focalizada nos resultados exige que todas as escolas tenham em atenção os factores que respondem às necessidades de todos os alunos. Na Islândia existe uma avaliação estandardizada – com finalidades formativas – baseada nos objectivos do currículo nacional o que tem conduzido a largos debates sobre a qualidade e a monitorização dos “*standards* da inclusão”, a nível da escola.

Na Hungria, a monitorização dos objectivos comuns orienta o debate sobre os direitos da criança à qualidade da educação e existem movimentos para utilizar a informação resultante da avaliação dos objectivos comuns nacionais, de forma a assegurar que os direitos sejam garantidos.

Monitorizar os *standards* comuns nacionais como um dos enfoques, mas não o único, das políticas nacionais de avaliação.

Um número cada vez maior de países está a utilizar a avaliação para monitorizar os *standards* nacionais como mais um elemento da política de avaliação e não como o único enfoque. Na Islândia a política de monitorização dos *standards* nacionais é complementada por uma clara política que determina que a principal finalidade da avaliação é a de ser formativa para todos os alunos. Esta orientação é apoiada pela política local de cada comunidade, que dirige a avaliação contínua nas escolas regulares.

A Dinamarca está actualmente a introduzir “um sistema de produção em marcha” de avaliação com os testes nacionais sendo a informação da avaliação sumativa usada para monitorizar os *standards* nacionais. Contudo, a introdução deste sistema está claramente associada a: ... *avaliação formativa como a ferramenta essencial para garantir a qualidade ...*

Na Áustria, o Ministério da Educação decidiu não incluir os alunos com NEE nos testes nacionais mas antes definir “*standards* para a educação especial” que prestam atenção ao envolvimento e aos procedimentos que melhoram a qualidade. Um grupo de especialistas está a preparar orientações para: a definição de *standards* em contextos inclusivos; a utilização do PEI como um instrumento para a avaliação e para a garantia da qualidade; a reorganização dos procedimentos de avaliação inicial das NEE; a introdução de uma maior flexibilidade no financiamento das NEE; o repensar o papel profissional dos professores associado a novas oportunidades de formação.

Assegurar a todos os alunos o direito à participação nos testes nacionais.

O reconhecimento de que todos os alunos têm o direito a participar nos testes nacionais de avaliação é uma evidência na maioria dos países que, ou já introduziram ou que estão a introduzir esse sistema. Este reconhecimento está associado a claras estratégias que asseguram:

- Avaliação estandardizada acessível aos alunos com NEE;
- Procedimentos nacionais de avaliação que prossigam os objectivos da inclusão e não promovam a segregação, tendo em conta as debilidades e conduzindo a um sistema de



categorização.

O conceito de “avaliação universal” no qual os testes e os procedimentos de avaliação são desenvolvidos e desenhados, para serem tão acessíveis quanto possível é uma área em desenvolvimento nos países.

Na República Checa e na Dinamarca a avaliação adaptada é uma parte integrante do novo sistema em desenvolvimento. No Reino Unido (Inglaterra) a avaliação modificada para alunos com NEE foi desenvolvida ao longo de um certo período de tempo. Um exemplo disso são as escalas “P” que fornecem testes de avaliação especificamente graduados para alunos com incapacidades de aprendizagem, que não conseguem atingir o nível mais baixo dos objectivos definidos para todos os alunos.

Refocalizar a importância dos resultados da avaliação e dos testes nacionais.

Em alguns países as inovações relacionam-se com os procedimentos de avaliação. A Letónia apresenta um exemplo no qual a avaliação é orientada para as competências relacionadas com a resolução de problemas e não para informação ou factos memorizados.

Em Portugal, a avaliação nacional está claramente associada às competências de aprendizagem. A intenção é a de que todos os professores percebam claramente o que, como e quando avaliar e que utilizem os resultados da avaliação nacional com finalidades formativas.

Contudo, assegurar que o objectivo da avaliação não seja o de utilizar a informação para fazer comparações entre alunos, professores, escolas ou regiões, é uma questão que permanece em alguns países. A França apresenta um exemplo sobre como procurar resolver esta questão. Mesmo se a informação da avaliação se referir a “protocolos nacionais de avaliação” o resultado não ... *encoraja os pais a fazer comparações entre escolas ... [e] não estão relacionados com a alocação de recursos.*

Usar a avaliação nacional para a planificação educativa individual.

Esta área de inovação está a ser seguida por todos os países com sistemas nacionais de avaliação uma vez que a mesma salienta, essencialmente, a intenção educacional que está por detrás desta perspectiva – isto é, a informação de nível nacional deve ser usada para melhorar a educação de cada aluno.


O Relatório Nacional da Suécia salienta um dilema com que se confronta um grande número de países – como contrabalançar correctamente o uso da: ... *informação da avaliação para apoiar o desenvolvimento dos alunos com o interesse do público sobre a informação relativa ao progresso da escola.*

Na Islândia, uma das estratégias para a utilização da informação do processo de avaliação para apoiar a tomada de decisão educacional sobre os alunos é examinar essa informação à luz dos indicadores demográficos. As políticas para o financiamento e a afectação de recursos às regiões são controladas e avaliadas através deste processo.

Analisando a informação apresentada nos Relatórios dos Países, pode observar-se que, através da implementação das inovações acima descritas, os países estão em melhores condições de cumprir o objectivo de utilizar a informação da avaliação nacional para melhorar os progressos de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE.

3.2 Utilizar a avaliação inicial das NEE para orientação do processo de ensino/aprendizagem

Todos os países estão a enfrentar o desafio de assegurar que a informação resultante da avaliação inicial das NEE forneça informação para a organização do processo de ensino/aprendizagem. Isto implica, essencialmente, o abandono de um modelo médico centrado no deficit, baseado no “diagnóstico” das NEE, para um modelo educacional, centrado nas necessidades de aprendizagem no qual o professor de turma é responsável pela avaliação inicial e contínua.



Em todos os países, equipas multidisciplinares constituídas por especialistas de diferentes áreas disciplinares (saúde, social e/ou psicológica), intervêm na identificação inicial e no diagnóstico das necessidades dos alunos e, em alguns países, participam ainda, nas decisões sobre recursos e colocações.

Desafios

A mudança no enfoque da identificação inicial no sentido de a mesma fornecer indicações para a organização do processo de ensino/aprendizagem e o abandono da categorização resultante de diagnósticos, salientam as seguintes questões que os países têm de tomar em consideração:

- Será que os sistemas educativos fortemente orientados para a identificação inicial das NEE e não para outras formas de avaliação conduzem a altos níveis de segregação? Será que o enfoque no diagnóstico e na identificação das NEE resulta num crescente número de alunos rotuladas como necessitando de apoio? Como podem ser desenvolvidos os procedimentos regulares de avaliação para que conduzam a um número mínimo de rótulos e que não resultem num crescente número de alunos referenciados para a educação especial?
- Como pode ser evitada a identificação inicial enquanto avaliação de “alto risco”? Quais são as consequências de associar directamente uma avaliação “oficial” das necessidades à alocação de recursos? Quais são os comportamentos estratégicos evidentes por parte das escolas, dos professores e dos pais se uma avaliação das necessidades está directamente ligada a recursos?
- Como pode ser reavaliada a ligação entre o financiamento ou a alocação de recursos e o diagnóstico?
- Como podem ser evitados os preconceitos e a subjectividade quando a avaliação está a ser levada a cabo na perspectiva da afectação dos recursos? Como podem ser usados os interesses de alguns actores para manter o sistema de avaliação focalizado na identificação inicial?
- Qual é a relação correcta entre o diagnóstico médico e a avaliação focalizada no processo de aprendizagem? Podem os progressos médicos facultar informação útil para o processo de aprendizagem?
- Como pode ser gerida da melhor forma a avaliação inicial das

-
- necessidades que envolve profissionais de diferentes áreas disciplinares? Quem é o responsável último por toda a avaliação? Quem garante que a informação da avaliação é útil numa perspectiva educacional? Quem assegura a ligação do processo de aprendizagem do aluno à avaliação contínua, sempre que o aluno recebe apoios de vários especialistas (técnicos especializados, professores especializados e PEI)?
- Como pode a avaliação responder por situações quando as necessidades educativas do aluno resultam de factores da escola e não do próprio aluno? Como podem os factores de progresso da escola responder pela avaliação inicial das necessidades individuais? Como são considerados os factores contextuais da escola, de casa e outros factores ambientais, e não apenas a avaliação do aluno?

Inovações

Os Relatórios dos Países revelam áreas de inovação ao nível das políticas e das práticas de avaliação que respondem às questões acima identificadas.

Mudanças nas percepções sobre o papel e a função da avaliação inicial.

Vários países referem-se à mudança do papel da avaliação inicial das necessidades como uma área de inovação em desenvolvimento. São salientados dois aspectos-chave.

O primeiro é muito bem definido pela França com a sugestão de que a avaliação inicial deve ser conduzida com uma clara intenção de apoiar o aluno no contexto regular e não a de focalizar e determinar o tipo de recursos segregados de que o aluno pode precisar. Esta questão é desenvolvida pela Holanda: *... as equipas de avaliação não devem ter como objectivo, como produto da avaliação, descrever extensamente as deficiências do aluno, mas em vez disso utilizar – desde o início – a avaliação para tomar decisões sobre o processo de ensino.*

O relatório da Holanda salienta uma segunda área de inovação também em desenvolvimento noutros países – a avaliação inicial

das necessidades deve incidir sobre o processo de ensino/aprendizagem e evitar “categorizações” desnecessárias dos alunos. Se tal mudança é aceite, então a informação não é somente utilizada para a tomada de decisões oficiais, mas ... *os pais, alunos e professores são os “consumidores” dos produtos da avaliação ...*

As mudanças na percepção do papel inicial da identificação das necessidades estão claramente relacionadas com a associação entre a avaliação inicial e a alocação de recursos. Este é um ponto em debate e em inovação nos países.

O apoio e os recursos para responder às NEE dos alunos não estão somente dependentes de um diagnóstico “formal” e das decisões da “identificação”.

A ligação entre a identificação inicial das necessidades que conduz à “decisão oficial” e que, por sua vez, conduz ao apoio, é uma questão que todos os países, de uma ou de outra forma, estão a reconsiderar. A Estónia e o Reino Unido (Inglaterra) são o exemplo de dois países em que o apoio para responder às necessidades de alunos com NEE nas escolas regulares não está necessariamente dependente de decisão oficial baseada em avaliação multidisciplinar. As escolas têm outras vias como o financiamento e as estruturas de apoio às escolas regulares.

As inovações nesta área estão, por isso, radicadas nas mudanças nas políticas de educação especial. Os exemplos de inovação na utilização da informação da identificação inicial, que a seguir se apresentam, podem ser vistos como exemplos das melhores práticas em que se podem basear as mudanças nas políticas.

As equipas multidisciplinares realizam a avaliação inicial com os professores de turma, os pais e os alunos como parceiros no processo de avaliação.

As mudanças nas percepções sobre os fins da avaliação inicial das necessidades, estão necessariamente associadas ao debate sobre quem deve conduzir a avaliação. Todos os países estão a orientar-se para um cenário em que a avaliação inicial das necessidades é conduzida por equipas de “intervenientes” em avaliação. O papel

dos pais é central neste processo, mas é também de considerar o envolvimento dos próprios alunos, dos professores de turma e dos especialistas de diferentes disciplinas e com diferentes formações (incluindo serviços da saúde, sociais e de psicologia).

Na Suíça, as equipas “interdisciplinares”, com o total envolvimento dos pais e dos alunos, são vistas como a forma de utilizar uma abordagem “contextualizada” na avaliação das necessidades do aluno. Esta área de inovação é explanada no relatório da Holanda: *... Os professores são vistos como especialistas de educação, os pais como especialistas “hands-on” (à mão) e os alunos são também parceiros importantes na avaliação das necessidades. Em todos os momentos da avaliação fornecem informação importante e podem, assim, funcionar como co-avessores.*

A necessidade de assegurar um entendimento partilhado da abordagem educacional da avaliação é salientada por Espanha, onde as equipas multidisciplinares partilham os mesmos critérios de avaliação, embora utilizem instrumentos e abordagens teóricas diferentes.

A avaliação inicial tem por objectivo contribuir para a preparação de um PEI.

Todas as áreas de avaliação acima apresentadas apontam para uma alteração do tipo de informação produzida pela identificação inicial. Na maioria dos países existe um movimento tendente a abandonar uma avaliação que conduz ao diagnóstico e a adoptar uma avaliação que dê recomendações para o processo de ensino/aprendizagem. Em França, a política nacional relacionada com a identificação inicial das necessidades determina que a avaliação deve identificar as áreas fortes e fracas e contribuir para um PEI ou programa de aprendizagem semelhante.

Os relatórios do Chipre, de Itália, da Holanda e de Portugal, apenas para nomear alguns países, salientam a necessidade de a avaliação ser contextualizada, para poder conduzir a conclusões e recomendações que orientem para acções concretas. Em Espanha as equipas multidisciplinares envolvidas nos procedimentos de avaliação acompanham a aplicação das suas recomendações para o



PEI do aluno.

Esta área de inovação salienta a necessidade de associar a avaliação inicial das necessidades à avaliação contínua. Estes dois procedimentos estão, necessariamente, interligados e devem informar-se um ao outro. O relatório da Islândia clarifica este ponto: *... a avaliação formal do desenvolvimento feita por médicos e psicólogos é importante, sobretudo, para mais efectivamente colmatar o fosso existente entre os resultados da avaliação e as práticas de ensino e de outro trabalho da escola.*

O processo do PEI pode estar muito desligado da avaliação comum. Isto levou alguns Governos – por exemplo o do Reino Unido (Inglaterra) – a apoiar os movimentos tendentes a integrar a planificação individual das NEE nos sistemas gerais da escola sobre a colocação individual e a revisão para todos os alunos.

3.3 Desenvolver políticas e procedimentos de avaliação que promovam a avaliação contínua

De uma ou de outra forma, as escolas de todos os países usam a avaliação contínua e a formativa para apoiar directamente as tomadas de decisão sobre o processo de ensino/aprendizagem. Em contextos regulares, a avaliação que apoia o processo de ensino/aprendizagem está muitas vezes, directamente ligada ao currículo ou a programas seguintes que todos os alunos, com e sem NEE, seguem. Esta abordagem pode ser considerada uma prática inclusiva, uma vez que os métodos e os instrumentos não são “especializados”, sendo, a maioria das vezes, os mesmos para todos os alunos.

Desafios

A análise dos Relatórios Nacionais permite concluir que o desafio-chave para os países não é, necessariamente, como implementar a avaliação contínua que apoie, na prática, o processo de ensino/aprendizagem, mas sim como apoiar esta prática apesar das políticas e orientações que promovam a formação contínua.

Quanto a este desafio, são evidentes as seguintes questões:

- Todos os alunos nas escolas regulares têm direito à avaliação


-
- contínua? Os alunos com NEE têm direito aos mesmos procedimentos de avaliação contínua que os seus colegas de turma? Estes direitos estão legalmente garantidos?
- Quem tem a responsabilidade pela implementação da avaliação contínua? A responsabilidade é, essencialmente, da escola regular e do professor de turma ou a avaliação é feita externamente? A escola tem algum grau de autonomia para implementar a avaliação que apoia a inclusão?
 - Como conseguem as escolas regulares e os professores de turma o apoio para implementar a avaliação contínua? Como é que os membros das equipas de especialistas devem fazer o aconselhamento? Se a avaliação está ligada a objectivos educacionais definidos pelo Governo que “orientações” são dadas para a avaliação dos professores?
 - Que ligações existem entre a avaliação inicial, a avaliação contínua e o PEI para alunos com NEE? Quais os riscos de rotular quando um PEI apenas inclui um “diagnóstico” e não fornece recomendações para o processo de ensino/aprendizagem? O que devem fazer o professor de turma e os especialistas das equipas de avaliação para assegurar estas ligações?

Inovações

A informação dos Relatórios Nacionais apresenta claros exemplos de inovações sobre políticas e práticas de avaliação. Estes exemplos podem ser agrupados em áreas-chave de inovação.

A existência de políticas nacionais que promovam a utilização da avaliação contínua nas classes regulares.

Há um conjunto de aspectos a considerar na implementação de políticas de avaliação nacional que promovam a avaliação contínua para apoiar o processo de ensino/aprendizagem. O primeiro relaciona-se com a crescente percepção de que a responsabilização pelos progressos do aluno é um assunto que diz respeito não apenas aos professores de turma, mas a toda a escola e, talvez também, aos decisores políticos aos níveis regional e local. Esta abordagem é uma prática na Noruega onde, actualmente, os



decisores políticos, a nível nacional, são responsáveis por assegurar os resultados individuais do aluno.

Garantir o direito dos alunos com NEE à avaliação contínua é uma área em desenvolvimento na maioria dos países. Por exemplo na Lituânia não há procedimentos diferentes para os alunos com NEE nas escolas regulares. Na Estónia, na sequência da recente publicação de legislação (2005), todos os alunos nas escolas regulares têm o direito à avaliação contínua.

Para além de assegurarem aos alunos o direito à avaliação contínua, as políticas necessitam de apoiar os professores e as escolas na implementação destas avaliações. A orientação e o apoio para a implementação dos procedimentos de avaliação constituem domínios que, a maioria dos países, com currícula e programas nacionais, estão já a implementar. O Relatório Nacional da Noruega realça a necessidade de facultar orientações para a avaliação: ... *todos os professores ... adquirem uma compreensão e concretização comum do conteúdo do currículo.*

Em resultado de um prolongado período de consulta, o Chipre criou orientações destinadas a professores de turma, com um conjunto de instrumentos para a avaliação, o ensino e a aprendizagem.

Na República Checa, o Programa de Desenvolvimento Nacional da Educação contém tais orientações. Da mesma forma, na Estónia, os novos programas curriculares incluirão estas orientações e no Reino Unido (Inglaterra), a par do currículo nacional, há uma série de *standards* e de orientações para a avaliação formativa.

Devem existir determinações claras para a avaliação formativa dos planos de desenvolvimento das escolas.

A par das políticas nacionais que promovem a avaliação como processo que apoia o processo de ensino/aprendizagem, o desenvolvimento das políticas de escola é uma área de inovação da maior importância. O Relatório Nacional da Dinamarca refere a importância de uma clara liderança na escola e a necessidade da definição da sua missão para efeitos de avaliação. Tais definições

são evidentes na Bélgica (comunidade flamenga) e Hungria onde os procedimentos de avaliação constam dos planos de desenvolvimento e da missão da escola. Em Espanha todas as escolas têm planos de “atenção à diversidade” e a avaliação é, cada vez mais, uma componente desses planos.


Criar equipas que trabalhem cooperativamente para a avaliação contínua nas escolas regulares.

Facultar às escolas e aos professores o apoio necessário para que possam implementar procedimentos adequados na avaliação dos alunos com NEE, é uma área onde são evidentes várias práticas inovadoras. Em todos os exemplos encontrados, o enfoque é colocado no apoio e na informação prestada às escolas regulares. Igual enfoque é colocado no desenvolvimento de um trabalho colaborativo em que os especialistas trabalham com os professores, mas não assumem a responsabilidade pela avaliação dos alunos na ausência dos professores de turma.

No Luxemburgo, os professores integram, frequentemente, equipas nas quais colaboram e partilham saberes. Na Islândia, na Grécia e em Portugal, a avaliação é da responsabilidade do professor de turma, em colaboração com o professor de educação especial, e pode ser pedido o apoio de centros especializados com equipas multidisciplinares. No Chipre, na Grécia, na Hungria, na Itália e na Polónia, o professor de turma e a equipa de especialistas trabalham, sempre que necessário, em “equipas colaborativas de avaliação”.

Na Áustria, na Grécia e na República Checa as escolas regulares e os pais podem receber apoio de centros de educação especial e de aconselhamento, com saberes e recursos especializados. Da mesma forma, na Bundesländer da Alemanha, o apoio é prestado por redes organizadas entre os diferentes parceiros na avaliação: escolas e centros de educação regular e especial. Na maioria das regiões, a avaliação contínua documentada num PEI, é implementada com as escolas regulares responsáveis pelo desenvolvimento deste trabalho.

A cooperação é também o enfoque dos projectos-piloto na Bélgica (comunidade Flamenga) onde as escolas especiais prestam



aconselhamento especializado e “partilha de saberes especializados” às escolas regulares. A Noruega privilegia o acesso à avaliação especializada através da utilização do modelo de “demonstração”, em que as escolas regulares podem aprender com outras escolas que são centros de excelência.

Nos Relatórios dos Países da Dinamarca e da Bundesländer da Alemanha, é realçada a necessidade de uma boa cooperação entre os serviços da educação pré-escolar, as escolas regulares e as equipas especializadas de avaliação. Os procedimentos de avaliação que fazem o acompanhamento e a transição de um nível de educação para outro são benéficos para o aluno com NEE, para a sua família e também para os seus professores.

Alargar o enfoque da avaliação para abranger mais do que conteúdos essencialmente académicos.

Para um grande número de países, o alargamento do âmbito da avaliação para que abranja todos os aspectos da educação do aluno – aprendizagem, comportamento, social e interacção com os pares – é uma área de inovação das práticas. Tanto a Hungria como a Bundesländer da Alemanha enfatizam esta perspectiva como meio imprescindível para apoiar o processo de inclusão de cada aluno.

Para além do alargamento do âmbito da avaliação, o garantir que a informação da avaliação ajude tanto o aluno como os seus professores é uma área a desenvolver em muitos países. Na Polónia a avaliação serve para dotar os alunos com uma informação clara e positiva sobre a sua aprendizagem. Na Letónia e na Lituânia considera-se que é motivador dar informação aos alunos sobre o seu sucesso na aprendizagem e que, assegurar que os alunos percebem como aprendem e o que aprendem faz da avaliação um instrumento que lhes permite compreender o seu próprio processo de aprendizagem.

Fazer a ligação entre o PEI e a avaliação.

Todos os países estão a implementar diferentes estratégias para ligar, de forma clara, os procedimentos de avaliação ao PEI do aluno. Três exemplos ilustram as práticas inovadoras dos países.

Um primeiro, na Holanda, em que o modelo “Avaliação Baseada nas Necessidades” assenta no princípio de que todas as recomendações da avaliação inicial das necessidades de um aluno devem ser vertidas no seu PEI e devem dar claras orientações sobre os objectivos do ensino e sobre a avaliação contínua. Um segundo, na Suécia, em que a atenção é colocada aos níveis político e prático nas ligações entre a avaliação e os PEI, analisando as melhores formas de assegurar que os dois funcionem em conjunto de uma forma colaborativa.


Finalmente, na Bélgica (comunidade Francófona) a característica-chave dos projectos-piloto de inclusão nas escolas regulares é a utilização, nos PEI, de procedimentos integrados de avaliação.

Criar métodos e instrumentos de avaliação para os professores de turma.

A criação de novos e diferentes métodos e instrumentos de avaliação é uma real preocupação para todos os países. Cada um dos Relatórios dos Países apresenta exemplos específicos de instrumentos de avaliação, os quais não são aqui listados mas que os leitores poderão consultar, detalhadamente, nos Relatórios Nacionais.

Existem, contudo, duas questões que necessitam de ser salientadas no que respeita aos métodos e instrumentos de avaliação. A primeira delas é colocada pelo Luxemburgo onde existe um movimento no sentido de mudar as concepções dos professores, dos alunos e dos pais sobre as possibilidades dos instrumentos de avaliação existentes. Particularmente, os actuais procedimentos de avaliação utilizados, geralmente, para finalidades sumativas podem ser desenvolvidos para fornecer informação útil: ... *instrumentos de comunicação entre pais, crianças e escola.*

A auto-avaliação dos alunos é, contudo, a área em que uma grande parte da inovação pode ser notada. A Áustria, a Dinamarca, a Bundesländer da Alemanha e a Hungria, embora de formas diferentes, referem a necessidade de os alunos: ... *serem directamente envolvidos no processo de avaliação ...*



O Luxemburgo refere a necessidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem através do seu envolvimento na avaliação. Por seu lado, na Islândia, o envolvimento dos alunos na auto-avaliação e na definição dos objectivos para a sua própria aprendizagem é a principal área de desenvolvimento.

De formas diferentes, todos os países enfatizam a necessidade de fomentar os possíveis benefícios que a auto-avaliação pode oferecer para o aluno com NEE e seus professores.


Criar novas formas de registo da informação sobre a avaliação e a aprendizagem do aluno.

As inovações nos novos métodos e instrumentos de avaliação estão ligadas às inovações sobre as formas de registo da informação da avaliação e da aprendizagem. Também neste domínio, cada um dos Relatórios dos Países fornece exemplos específicos da prática. Todavia, podem ser realçadas algumas áreas gerais de desenvolvimento.

Quase todos os países referem o uso dos portfolios dos alunos para avaliar a aprendizagem – A Áustria, a Dinamarca, a German Bundesländer, a Hungria e a República Checa apresentam claros exemplos de diferentes abordagens que podem ser utilizadas para desenvolver portfolios de registo da aprendizagem.

Vários países salientam o recurso às tecnologias de informação e de comunicação para registar a aprendizagem do aluno. Na Islândia, por exemplo, são utilizadas entrevistas gravadas e vídeos dos alunos em situação de aprendizagem.

O enfoque colocado pelos países no desenvolvimento de novos métodos para a avaliação dos alunos bem como nas novas formas de registar a evidência da aprendizagem tem como objectivo dotar os professores com um conjunto de instrumentos que os ajudem a individualizar o processo de avaliação dos alunos com NEE. A Bélgica (comunidade Flamengo) refere claramente que as abordagens individualizadas à avaliação estão fixadas na educação individualizada geral para alunos com NEE nas escolas regulares – os dois aspectos não podem ser dissociados.



Este comentário é repetido pela Islândia: ... *diversos métodos de ensino são a chave da avaliação inclusiva ... é importante ver a avaliação inclusiva como parte do processo global de desenvolvimento da escola inclusiva.*

3.4 Sumário

Os três desafios – e inovações associadas – acima descritos relacionam-se com as finalidades da avaliação referidas no capítulo 2. Estes desafios centram-se, essencialmente, naquilo que cada país está a reconsiderar relativamente às finalidades dos seus sistemas de avaliação. São três os processos de avaliação que estão a ser reconsiderados: avaliação para monitorizar os objectivos comuns, avaliação para a identificação inicial das necessidades e avaliação para apoiar o processo de ensino/aprendizagem.

Cada um destes processos de avaliação tem vantagens e desvantagens para a política e a prática e nenhum processo único é “melhor” ou parece ser “o caminho a seguir”. Diferentes pressões, uma histórica falta de atenção numa única forma de avaliação ou uma demasiada focalização numa outra, estão a conduzir à mudança. Os países estão, também, a tentar desenvolver os óbvios benefícios positivos destes três processos de avaliação, enquanto estão a reduzir os efeitos de desvantagem de outros.

Uma análise dos Relatórios dos Países mostra que, de diferentes formas, todos os países têm por objectivo encontrar um equilíbrio destes processos o que pode ser o caminho a seguir. Uma abordagem equilibrada à avaliação em contextos inclusivos é aquela em que cada “elemento” da avaliação apoia os outros. Uma abordagem equilibrada é também caracterizada por políticas e práticas que evitem avaliações de “alto risco” e minimizem as potenciais consequências negativas de qualquer processo ou procedimento de avaliação para todos os alunos, especialmente dos que apresentam NEE.

Em síntese, o principal desafio que os países enfrentam centra-se no desenvolvimento dos seus sistemas de avaliação para que actuem como um facilitador e não como uma potencial barreira à inclusão. As características das políticas e das práticas facilitadoras



e não impeditivas da inclusão constituem o objecto do capítulo seguinte.

4. TRABALHAR NO SENTIDO DA AVALIAÇÃO INCLUSIVA – RECOMENDAÇÕES PARA A POLÍTICA E A PRÁTICA

Não obstante os diferentes pontos de partida e as situações que enfrentam, todos os países estão a trabalhar no sentido de utilizar a avaliação como um facilitador e não como uma barreira à inclusão. Para além disso, estão a debater formas de tornar os seus sistemas de avaliação genuinamente mais inclusivos para os alunos com diferentes NEE.

Em alguns países – por exemplo na Bundesländer da Alemanha e na Áustria – isto significa considerar o direito dos alunos com NEE a ser incluídos nos procedimentos normais de avaliação. Os países com uma política nacional de avaliação estão a orientar-se no sentido de a tornar mais inclusiva, através da adaptação ou da modificação dos procedimentos comuns de avaliação para que possam ser acessíveis aos alunos com diferentes NEE.

A adaptação dos procedimentos comuns de avaliação está a ser objecto de atenção. Existe nos países, um movimento em direcção a “um processo de avaliação universal”, no qual os materiais de avaliação são planeados e desenhados para serem acessíveis ao mais vasto possível grupo de alunos, sem ser necessária uma posterior modificação dos níveis da sua utilização.

É, contudo, claro que está a emergir nos países o conceito de *avaliação inclusiva* que é necessário compreender, e que constituiu o objecto do próximo capítulo.

4.1 Processo de Avaliação Inclusiva

Com base na análise da informação recolhida no âmbito do projecto da Agência, o processo de avaliação inclusiva pode ser assim descrito:

Um processo de avaliação em contextos comuns onde a política e a prática estão concebidas para promover, o mais possível, a aprendizagem de todos os alunos. O objectivo geral da avaliação inclusiva consiste em que todas as políticas e procedimentos

apoiem e promovam, com sucesso, a inclusão e a participação de todos os alunos vulneráveis à exclusão, incluindo os que apresentam NEE.


Para que este objectivo seja atingido é necessário que um conjunto de factores seja explicitado.

Princípios que sustentam a avaliação inclusiva

- Todos os processos de avaliação devem ser usadas para dar indicações e promover a aprendizagem de todos os alunos;
- Todos os alunos devem ter o direito a participar em todos os processos de avaliação;
- As necessidades dos alunos com NEE devem ser tidas em conta tanto nas políticas gerais de avaliação como nas específicas de educação especial;
- Os processos de avaliação devem-se complementar e dar informação uns aos outros;
- Os processos de avaliação devem “celebrar” a diversidade, através da identificação e da valorização dos progressos e dos resultados individuais da aprendizagem de todos os alunos;
- A avaliação inclusiva tem por objectivo prevenir a segregação evitando, o mais possível, formas de rotulação, focalizando-se nas práticas de ensino e de aprendizagem que promovam a inclusão em contextos comuns.

O enfoque da avaliação inclusiva

- O propósito da avaliação inclusiva deve ser o de melhorar o processo de aprendizagem para todos os alunos em contextos comuns;
- Todos os procedimentos, métodos e instrumentos de avaliação devem dar indicações para o processo de ensino/aprendizagem e apoiar os professores no seu trabalho;
- A avaliação inclusiva deve integrar procedimentos de avaliação que satisfaçam outros fins. Para além de darem informação para o processo de ensino/aprendizagem. Esses fins podem ser relativos à avaliação sumativa, à identificação inicial das NEE, ou à monitorização dos *standards* educacionais. Todos estes procedimentos têm por objectivo dar indicações para o processo



de aprendizagem mas também devem ser “adequados aos fins”. Isto significa que os métodos e os procedimentos devem ser utilizados para os fins para os quais foram concebidos e não para outros.

Os métodos usados na avaliação inclusiva

- O processo de avaliação inclusiva implica vários métodos e estratégias para avaliar os alunos. O ponto-chave destes métodos e estratégias é o de serem utilizados para recolher provas evidentes sobre o processo de aprendizagem dos alunos;
- Os métodos de avaliação inclusiva reportam aos produtos ou resultados da aprendizagem, mas dão indicações aos professores sobre como desenvolver e aperfeiçoar, no futuro, o processo de ensino/aprendizagem de um dado aluno ou de um grupo de alunos;
- As decisões são tomadas com base na avaliação inclusiva, desenvolvida com base nos dados da acção e que apresenta provas evidentes do processo de ensino/aprendizagem, recolhidas durante um certo período de tempo (e não esporadicamente fora do processo de avaliação);
- Na avaliação inclusiva é necessário um vasto conjunto de métodos de avaliação de forma a assegurar que foram avaliadas várias áreas (académicas e não académicas);
- Os métodos de avaliação devem ter por objectivo fornecer informação “de valor acrescentado” sobre o desenvolvimento e os progressos do processo de aprendizagem do aluno, e não apenas informação instantânea;
- Toda a informação da avaliação deve ser contextualizada, devendo ser tidos em conta os factores dos ambientes educativos e familiar que influenciam o processo de aprendizagem do aluno;
- A avaliação inclusiva deve abranger os factores que apoiam a inclusão de um dado aluno, para que possam ser, efectivamente, tomadas decisões aos níveis da gestão da escola e da sala de aula.

Os intervenientes no processo de avaliação inclusiva

- O processo de avaliação inclusiva conta com o envolvimento activo dos professores de turma, aluno, pais, colegas de turma e



- outros potenciais participantes;
- Os procedimentos da avaliação inclusiva devem basear-se em concepções e valores comuns sobre a avaliação e a inclusão bem como sobre os princípios da participação e da colaboração entre os diferentes intervenientes no processo de avaliação;
 - A avaliação deve ter por objectivo ser capacitante para os alunos, fornecendo-lhes uma compreensão clara sobre o seu processo de aprendizagem motivando-os e encorajando-os para a sua aprendizagem futura;
 - Todos os alunos têm direito a participar na avaliação inclusiva – tanto os alunos com NEE como os seus colegas de turma e pares.

A avaliação inclusiva pode ser considerada um importante objectivo para os decisores políticos e profissionais. Contudo, apenas pode ser realizada no enquadramento de uma política adequada e de uma organização apropriada das escolas e de apoio aos professores que necessitam, eles próprios, de ter uma atitude positiva face à inclusão.

Os Relatórios dos Países participantes no projecto da Agência contêm mensagens-chave sobre as políticas e as práticas que promovem a avaliação inclusiva. É possível agrupar essas mensagens que emergem de situações nacionais num conjunto de temas-chave relacionados com o trabalho dos actores envolvidos no processo de avaliação inclusiva.

Nos pontos que se seguem, essas mensagens são apresentadas numa série de princípios-chave, em caixas de texto, acompanhadas das respectivas recomendações para os diferentes grupos de profissionais e decisores políticos envolvidos na avaliação inclusiva.

4.2 Recomendações para o trabalho dos professores de turma

Todos os países entendem que o actor-chave que assegura a implementação do processo de avaliação inclusiva é o professor de turma. O princípio mais relevante que emerge do projecto da Agência, relacionado com o trabalho do professor no processo de avaliação inclusiva, é claro:

Se os professores de turma têm de implementar o processo de avaliação inclusiva, então, devem ter as atitudes, formação, apoio e recursos apropriados.

As recomendações específicas relacionadas com este princípio podem ser agrupadas como seguidamente se apresenta.

Atitudes dos Professores

- As atitudes dos professores de turma face ao processo de avaliação inclusiva são cruciais. As atitudes positivas podem ser fomentadas através de formação, apoio e recursos apropriados e de experiências de inclusão bem sucedidas. Os professores necessitam de experiências bem sucedidas para os ajudar a desenvolver as necessárias atitudes positivas;
- Experiências práticas, apoio e formação ajudam a desenvolver, nos professores, atitudes positivas em relação a: lidar com as diferenças na sala de aula; compreender a relação entre o processo de aprendizagem e o de avaliação; compreender o conceito de “equidade” e o de igual acesso à avaliação; desenvolver práticas holísticas de avaliação que dêem indicações para o trabalho de sala de aula e que não estejam focalizadas na identificação das áreas fracas do aluno; incluir os alunos e os pais no processo de aprendizagem e de avaliação.

Formação de Professores

- A formação inicial, contínua e especializada devem preparar os professores para o processo de avaliação inclusiva;
- A formação de professores deve fornecer informação que clarifique a teoria e o racional do processo de avaliação inclusiva, bem como experiências práticas, métodos e instrumentos;
- A formação deve preparar os professores para utilizarem a avaliação contínua como um instrumento de trabalho, a qual os deve orientar a definir objectivos de aprendizagem claros e concretos e a usar os resultados da avaliação como uma base para planificar o processo de aprendizagem para todos os alunos. Em particular, a formação deve dotar os professores com a informação e os instrumentos que lhes permitam desenvolver, efectivamente, a relação entre o PEI e a avaliação contínua.



Apoio e Recursos para os Professores

- Para implementarem, efectivamente, o processo de avaliação inclusiva, os professores necessitam de trabalhar num ambiente escolar que lhes ofereça a flexibilidade, apoio e recursos necessários;
- Dar aos professores oportunidades para trabalharem em equipas, em que é possível a colaboração, o planeamento conjunto, a partilha de experiências, constitui uma estratégia para apoiar as práticas inclusivas em geral e, especificamente, o processo de avaliação inclusiva;
- As oportunidades para o envolvimento dos alunos, pais e pares na avaliação contínua devem ser planeadas e apoiadas aos níveis da escola, da equipa de ensino e do professor de turma;
- A informação da avaliação especializada relativa à identificação inicial das necessidades deve ser apresentada aos professores de forma que possa ser directamente aplicada nas práticas de sala de aula. A melhor maneira de o assegurar é garantir o total envolvimento do professor nos procedimentos especializados multidisciplinares do processo de avaliação;
- Os professores necessitam de informação sobre os melhores métodos de avaliação para a inclusão, o que inclui informação sobre exemplos concretos de práticas inovadoras com os quais possam aprender;
- Os professores necessitam de acesso a instrumentos e recursos de avaliação, tais como, exemplos de livros de registo, portfolios materiais de avaliação das áreas não académicas, auto-avaliação e avaliação entre pares;
- Para que os professores sejam capazes de implementar um processo de avaliação inclusiva e de se envolverem no necessário trabalho cooperativo, necessitam de flexibilizar o seu estilo de ensino e também de dedicar tempo à avaliação das actividades associadas.

4.3 Recomendações para a organização da escola

Aliado ao trabalho dos professores de turma, a forma como as escolas são organizadas é crucial para o processo de avaliação inclusiva. O princípio mais relevante emergente do trabalho do projecto da Agencia é:

Se as escolas regulares pretendem implementar uma prática de avaliação inclusiva devem promover uma “cultura inclusiva”, planejar para a avaliação inclusiva e estar devidamente organizadas.

Uma efectiva organização das escolas que permita apoiar o processo de avaliação inclusiva, inclui os aspectos que se seguem.

Uma “cultura organizacional” que promova a inclusão em geral e, especificamente, o processo de avaliação inclusiva.

- Os professores e os directores da escola devem ter uma visão da inclusão que os leve a repensar e a reestruturar o seu processo de ensino – incluindo as práticas de avaliação – para melhorar a educação de todos os alunos;
- Deve existir o entendimento comum de que a “melhoria da escola” é o único caminho para, efectivamente, implementar a inclusão;
- A mudança educacional numa escola deve focalizar-se na resposta às necessidades de todos os alunos e não apenas dos que apresentam NEE;
- A equipa de profissionais da escola deve trabalhar para desenvolver uma filosofia e “cultura” inclusivas, baseadas na convicção de que uma avaliação efectiva apoia a educação efectiva e a melhoria da escola;
- A equipa de profissionais da escola deve assumir a atitude de que o processo de avaliação é parte integrante do processo de ensino/aprendizagem e de que todos os profissionais têm responsabilidade na identificação e superação das barreiras que possam existir nos procedimentos de avaliação da escola, relativos aos alunos com NEE;
- Deve existir, entre a equipa de profissionais da escola, a atitude de que a avaliação envolve, como um direito, a participação e o envolvimento activo de todos os alunos – com e sem NEE – e seus pais.

Planear para o processo de avaliação inclusiva

- A equipa de profissionais da escola deve identificar as características do seu ambiente escolar e os procedimentos de



- avaliação da escola, no seu todo, que apoiam ou que são barreiras à avaliação das necessidades dos alunos com NEE;
- Deve existir o desenvolvimento e a implementação de um plano ou política global de escola para a avaliação de todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE. Este plano deve incluir os métodos de avaliação, de registo e de monitorização dos progressos dos alunos bem como todos os procedimentos de avaliação da escola. Deve, também, mostrar claramente como pode balancear as exigências das autoridades externas para registar os resultados da avaliação com a necessidade de identificar e melhorar o processo de aprendizagem de todos os alunos, particularmente os que apresentam NEE;
 - A equipa de profissionais da escola deve ter acesso a uma formação apropriada sobre métodos de avaliação. Isto inclui formação sobre a utilização de técnicas e sobre a implementação e interpretação da informação da avaliação que responda às finalidades educacionais e administrativas;
 - Os professores devem ser capazes de utilizar um vasto conjunto de metodologias e de instrumentos de avaliação que cubram diferentes domínios da avaliação (aspectos comportamentais e sociais, aspectos da aprendizagem e conteúdos académicos) e que considerem os vários contextos (escola e sala de aula).

Assegurar uma organização flexível

- As escolas devem assegurar os recursos e a flexibilidade nos processos de trabalho de modo a facilitarem a colaboração, a parceria e a efectiva comunicação entre professores, pais, serviços externos de apoio e profissionais dos sistemas de inspecção;
- Devem existir estratégias de apoio a pares, por parte dos professores, que permitam partilhar experiências positivas e oportunidades para analisarem, em conjunto, a informação do processo de avaliação;
- Toda a equipa de profissionais da escola deve trabalhar no sentido da individualização do processo de aprendizagem com a participação activa dos alunos no processo de avaliação, na recolha e registo das suas próprias aprendizagens e no planeamento dos objectivos pessoais de aprendizagem;
- As escolas devem promover o desenvolvimento de diferentes abordagens do processo de avaliação que reflectam as formas

como os alunos aprendem e forneçam várias modalidades de recolha de provas baseadas na evidência da aprendizagem. Assume-se, assim, que na escola existe flexibilidade para que os professores tomem decisões sobre quando avaliar e sobre o que avaliar e que os professores tenham acesso a métodos e instrumentos que utilizem uma comunicação da preferência do aluno;

- Os directores da escola são soberanos – têm a responsabilidade última pelo desenvolvimento, na prática, do processo de avaliação inclusiva. O trabalho dos directores da escola deve ser sustentado por serviços externos e também pelas políticas regionais e nacionais de avaliação.

4.4 Recomendações para as equipas especializadas de avaliação

Todos os países aceitam que as equipas multidisciplinares com profissionais de diferentes disciplinas são necessárias para uma clara compreensão dos diferentes aspectos do processo de aprendizagem dos alunos com NEE. Dependendo dos países, vários especialistas são membros destas equipas e a sua intervenção pode ocorrer em diferentes momentos do percurso escolar do aluno – identificação inicial das NEE na avaliação contínua.

O princípio mais relevante emergente do trabalho da Agência é o seguinte:

O trabalho dos especialistas intervenientes no processo de avaliação dos alunos com NEE deve contribuir, efectivamente, para o processo de avaliação inclusiva nas salas de aula regulares.

- Os especialistas de diferentes disciplinas devem ter uma perspectiva colaborativa do seu trabalho de avaliação. Isto significa trabalhar em total colaboração com o aluno, sua família e seus professores de turma;
- As equipas multidisciplinares de avaliação devem basear o seu trabalho nos princípios da cooperação e da interdisciplinaridade. A promoção da inclusão que responda à diversidade das necessidades dos alunos é melhor conseguida através de um



processo de cooperação e de partilha de experiências de aprendizagem com todos os intervenientes no processo de educação inclusiva;

- Independentemente da sua área disciplinar de especialização (médica, psicológica e/ou social) os profissionais da equipa multidisciplinar devem: utilizar métodos qualitativos em vez de puramente quantitativos; orientar-se pela perspectiva de que o processo de avaliação é parte de um processo de aprendizagem mais vasto; ter como objectivo dar informações para o processo de ensino/aprendizagem;
- Os especialistas das equipas multidisciplinares devem assegurar que existe um equilíbrio entre a necessidade de um “diagnóstico” efectivo e específico das necessidades individuais do aluno e a desvantagem da rotulação e categorização do aluno, resultante do diagnóstico.

4.5 Recomendações para as políticas de avaliação


Todos os países têm legislação e normativos sobre diferentes tipos de avaliação em contextos inclusivos. Assegurar que as políticas sustentam as práticas de avaliação inclusiva é uma preocupação em todos os países e, relativamente a este assunto, o princípio mais relevante emergente é o seguinte:

As políticas educativas sobre a avaliação – geral e específica das NEE – devem ter o objectivo de promover a avaliação inclusiva e de ter em conta as necessidades de todos os alunos vulneráveis à exclusão, incluindo os que apresentam NEE.

As recomendações específicas relativas a este princípio podem ser agrupadas em três questões-chave:

Perspectivas sobre as finalidades do processo de avaliação

Por que razão os alunos devem ser avaliados, quem os avalia e como é, posteriormente, utilizada a informação, são questões que os políticos e profissionais, nos diferentes países, consideram de formas diferentes.



Contudo, para que o processo de avaliação inclusiva seja sustentado por uma política efectiva, fica claro que, independentemente das finalidades dos diferentes processos de avaliação em uso nos países, os políticos e os profissionais reconhecem que o objectivo último do processo de avaliação é a promoção da aprendizagem e da participação de todos os alunos.

Isto significa que:

- Todos os alunos têm o direito a participar em todos os procedimentos de avaliação. O processo de avaliação deve ser acessível a todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE;
- Todos os procedimentos de avaliação ajudam os professores a apoiar o processo de aprendizagem dos alunos. Para além disso, todos os procedimentos de avaliação devem estar associados ao currículo escolar e ao PEI do aluno;
- Os *standards* educacionais devem ser avaliados mas não deve ser usada uma avaliação “momentânea” para tomar decisões sobre os alunos, professores, escolas, financiamentos e alocação de recursos;
- A alocação do apoio e da afectação adicional de recursos para responder às necessidades dos alunos com NEE deve basear-se, unicamente, na identificação inicial ou nos procedimentos de diagnóstico;
- Quando são utilizados testes nacionais, estes devem ter o objectivo de constituir uma informação de “valor acrescentado” para os decisores políticos, para elevar as expectativas dos pais sobre os alunos e para ajudar as escolas e os professores a melhorar as suas práticas;
- A escola deve ser avaliada através da utilização de informação sobre a prática bem como de provas longitudinais de avaliação (“valor acrescentado”) sobre a evidência dos progressos dos alunos;
- Se a informação do processo de avaliação dos alunos for usada para fins do sistema (como a avaliação do progresso feita por uma classe) deve evitar-se que as finalidades “formativas” sejam distorcidas ou perdidas;
- Os objectivos e finalidades do processo de avaliação devem ser claramente comunicados aos alunos e aos seus pais para que a avaliação seja olhada como um processo positivo que salienta o progresso e resultados do aluno.

O enfoque das políticas e dos normativos sobre o processo de avaliação


As políticas educativas que pretendem promover o processo de avaliação inclusiva devem:

- Fazer parte da legislação, do financiamento e recursos gerais que sustentam a inclusão. As políticas de avaliação devem estar claramente associadas a políticas globais sobre as NEE e a inclusão;
- Avaliar e identificar as melhores práticas e seguidamente criar legislação baseada na evidência das melhores práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação inclusiva;
- Basear-se na compreensão dos efeitos da descentralização da responsabilidade pela avaliação. É de evitar um processo de avaliação burocrático e deve ser apoiada a autonomia na implementação da avaliação inclusiva;
- Fornecer às escolas, em permanência, informação e aconselhamento sobre como pode ser usada a informação da avaliação – particularmente a da avaliação estandardizada, recolhida para fins de monitorização nacional – para melhorar as práticas com todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE;
- Ter como objectivo promover uma aprendizagem efectiva para todos os alunos considerando a avaliação como um instrumento essencial para a monitorização do progresso do aluno e para o planeamento curricular;
- Evitar o uso de métodos quantitativos de avaliação e, em vez disso, apoiar a utilização de vários métodos e instrumentos de avaliação, por parte das escolas, professores e equipas especializadas de avaliação.

Estruturas de apoio flexíveis que promovam a avaliação inclusiva

Com base nas recomendações sobre o enfoque das políticas de avaliação, parecem existir quatro recomendações-chave para apoiar as estruturas:

- Os decisores políticos devem avaliar e actuar sobre as implicações a nível dos recursos das políticas concebidas para promover a avaliação inclusiva. Os professores devem utilizar os instrumentos correctos para realizarem avaliações eficazes, e por seu lado, os políticos devem também ter em conta as implicações, em termos de tempo e de recursos, caso os

-
- 
- professores, escolas e pessoal de apoio estejam a implementar eficazmente a avaliação inclusiva;
- Existe o risco potencial de alguns decisores políticos e directores de escola interpretarem a inclusão como significando a desvalorização dos saberes especializados. Um sistema inclusivo de avaliação deve integrar saberes e abordagens especializadas no âmbito de um modelo global de avaliação;
 - A organização de serviços de apoio efectivos é vital para a escola. Isto requer a organização de estruturas de apoio que permitam a colaboração e o trabalho conjunto entre serviços educativos e não educativos que contribuam para uma avaliação multidisciplinar. Rever o progresso do apoio prestado e a efectividade do serviço é, na perspectiva de todos os actores intervenientes no processo de avaliação, um importante aspecto de tal colaboração;
 - Deve ser disponibilizada aos professores e especialistas de apoio formação apropriada para a prática de avaliação inclusiva. Devem existir políticas claras para a formação inicial e para o desenvolvimento contínuo dos professores que faculte a toda a equipa interveniente na avaliação os conhecimentos e competências relevantes para a avaliação inclusiva. Um elemento-chave desta política é o de que a formação deve por em evidência a avaliação como resolução de problemas e não a avaliação como identificação dos deficits dos alunos que podem funcionar como uma barreira à inclusão. A formação deve evidenciar a avaliação para identificar e desenvolver áreas fortes e capacidades enquanto instrumento-chave para apoiar o processo de aprendizagem do aluno.

4.6 Sumário

As recomendações apresentadas nos pontos que se seguem pretendem salientar os aspectos-chave da política e prática requeridas para apoiar a avaliação inclusiva nas escolas do 1º ciclo do ensino básico. A intenção é a de estimular o debate entre decisores políticos e profissionais bem como aumentar a consciencialização sobre as questões-chave da avaliação inclusiva.

Estas recomendações mostram como a avaliação pode ser usada, nas salas de aula comuns, para apoiar o processo de aprendizagem de todos os alunos. Requer uma atenção cuidada por parte de



decisores políticos e profissionais, caso se pretenda que a avaliação em contextos inclusivos constitua um real facilitador e não uma potencial barreira à inclusão.

Não obstante o enfoque do estudo da Agência tenha sido colocado no primeiro ciclo da educação básica, os princípios, objectivos e intenções do processo de avaliação inclusiva são aplicáveis a outros sectores da educação, como a intervenção precoce e os níveis que se seguem ao 1º ciclo. A focalização e os métodos de avaliação podem mudar, porém os princípios apresentados nos pontos anteriores dirigem-se a todos os contextos inclusivos.

5. COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS


Nos últimos anos o entendimento sobre o processo de avaliação mudou drasticamente na maioria dos países europeus. São evidentes as alterações nas concepções sobre as principais finalidades da avaliação. Notaram-se também evoluções no entendimento sobre a forma como os alunos com NEE aprendem; no repensar da focalização nos objectivos e no programa educacional e, ainda mais importante, uma compreensão sobre as fragilidades inerentes a uma abordagem puramente centrada em “testes”. A par destes desenvolvimentos, diferentes grupos – decisores políticos, pais e mesmo os media – estão actualmente interessados nos resultados do processo de avaliação nas escolas.

Deslocou-se a atenção do aluno, tido isoladamente, para o contexto de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o processo de avaliação mudou de uma perspectiva “momentânea”, envolvendo profissionais exteriores à escola, para um processo contínuo em que os professores de turma, pais e os próprios alunos desenvolvem, eles próprios, uma compreensão não apenas sobre o que os alunos aprendem, mas também sobre o como aprendem.

Os métodos e os instrumentos bem como as pessoas intervenientes no processo de avaliação evoluíram no sentido de que o processo de avaliação deve ser visto como uma parte fundamental do processo de ensino/aprendizagem. Contudo, estas evoluções não ultrapassaram completamente os potenciais efeitos negativos da avaliação – os métodos de avaliação podem não ser adequados às finalidades do processo. Da mesma forma, a informação da avaliação pode ser usada para tomar decisões educacionais que não tomam em atenção a razão que a determinou ou o contexto dessa avaliação.

As tensões nos sistemas educacionais dos países também têm impacto nos debates sobre o processo de avaliação inclusiva. Em 1996, o relatório da UNESCO *Learning: the Treasure Within*, identificou sete tensões para a educação no século XXI. Destas, pelo menos três que ainda estão em aplicação relacionam-se com o processo de avaliação e requerem atenção.

A tensão entre considerações de longo-prazo e de curto-prazo – são



pressões para encontrar, rapidamente, respostas e soluções fáceis para problemas que requerem uma estratégia ou reforma de longo-prazo. A utilização da informação do processo de avaliação na monitorização dos *standards* educacionais é um exemplo de uma área onde a pressão para a mudança resulta em mudanças nas políticas e práticas que nem sempre são baseadas na evidência.


A tensão entre a competição e a igualdade de oportunidades – é preciso encontrar o equilíbrio entre a competição que gera motivação e incentivos e a cooperação que promove a equidade e a justiça social para todos. A avaliação dos alunos pode basear-se num sistema competitivo ou pode adequar-se à promoção da inclusão através da cooperação e da partilha de experiências de aprendizagem.

A tensão entre a extensão dos conhecimentos e a capacidade dos indivíduos para os assimilar – é necessário assegurar que o currículo abranja todos os conhecimentos relevantes necessários a um aluno bem como oportunidades para aprender como aprender. O processo de avaliação é um instrumento-chave para os professores determinarem não só o que os alunos necessitam de aprender mas também sobre a melhor forma de aprender.

Espera-se que a informação sobre como as tensões podem ser resolvidas seja clara, neste relatório sumário. Espera-se, igualmente, que este relatório demonstre como a avaliação inclusiva pode ser um instrumento vital para professores e outros profissionais, na medida em que assegura que todos os alunos em contextos inclusivos aprendam com mais sucesso.

Um argumento central deste projecto da Agência é o de que a prática de avaliação inclusiva orientará a prática geral de avaliação. Implementar a avaliação inclusiva leva os professores, directores de escola, outros profissionais e decisores políticos a repensar e a reestruturar as oportunidades de ensino e de aprendizagem para melhorar a educação de todos os alunos.

Em suma, pode entender-se que as mensagens-chave dos contributos dos países participantes no projecto Processo de Avaliação, da Agência, levam à seguinte conclusão geral:



Os princípios do processo da avaliação inclusiva sustentam o ensino e a aprendizagem com todos os alunos. A prática inovadora em avaliação inclusiva demonstra ser uma boa prática de avaliação para todos os alunos.





REFERÊNCIAS

Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries**. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education (2005) **Assessment Issues in non-European Countries - A brief Review of Literature**. Available from: www.european-agency.org/site/themes/assessment

Keeves, J. P.(1994) National examinations: design, procedures and reporting. **Fundamentals of Educational Planning No. 50**. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning

Madaus, G.F. (1988) **The influence of testing on the curriculum**. In Tanner, L. (Editor), *Critical issues in curriculum* (pp. 83-121). Chicago: University of Chicago Press

Peacey, N. (2006) **Reflections on the Seminar**. Presentation given at the Agency Assessment Project meeting, May 20th, 2006, Vienna, Áustria

UNESCO (1994) **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO

UNESCO (1996) **Learning: the Treasure Within**. Paris: UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century



ANEXO

Finalidades do Processo de Avaliação no âmbito das políticas nacionais

O quadro que se segue apresenta uma perspectiva sobre as finalidades do processo de avaliação dirigidas por políticas educativas nacionais.

País	Identificação Inicial das NEE	Avaliação Contínua	Avaliação Sumativa	Avaliação dos <i>standards</i> educacionais
Alemanha Bundesländer	✓	✓	✓	A ser actualmente fomentada
Áustria	✓		✓	A ser actualmente fomentada
Bélgica (Fl)	✓	✓		
Bélgica (Fr)	✓	✓		
Chipre	✓	✓		
Dinamarca	✓			A ser actualmente fomentada
Espanha	✓	✓		
Estónia	✓	✓		✓
França	✓	✓	✓	✓
Grécia	✓	✓		
Holanda	✓		✓	
Hungria	✓		✓	A ser actualmente fomentada
Islândia	✓	✓		✓
Itália	✓	✓	✓	✓
Letónia	✓			✓
Lituânia	✓	✓		✓
Luxemburgo	✓		✓	
Noruega	✓	✓	✓	
Polónia	✓	✓	✓	✓
Portugal	✓	✓		✓
Reino Unido	✓	✓	A ser introduzida	✓
República Checa	✓	✓		A ser actualmente fomentada
Suécia	✓	✓	✓	✓
Suiça	✓		✓	A ser actualmente fomentada



GLOSSÁRIO DE TERMOS

Este Glossário foi construído no âmbito das reuniões de trabalho havidas com especialistas no decorrer do projecto e contém as “definições operacionais” utilizadas. Algumas das definições são o resultado de um processo de compromisso, uma vez que termos específicos podem ser utilizados de diferentes maneiras, em diferentes línguas, dependendo do país.


Avaliação – um professor ou outro profissional reflectindo sobre todos os factores que envolvem o processo de ensino/aprendizagem (os quais podem incluir a avaliação da aprendizagem do aluno) para tomarem decisões sobre os próximos passos do seu trabalho.

Avaliação baseada no currículo – avaliação ligada aos programas de aprendizagem; usada para dar informações aos professores sobre os progressos e as dificuldades na aprendizagem manifestadas pelos seus alunos relativamente ao programa, para que possam tomar decisões sobre aquilo que, em seguida, um aluno necessita de aprender e a forma de o concretizar.

Avaliação contínua – procedimentos de avaliação realizados na sala de aula, normalmente, pelos professores de turma e profissionais que com eles trabalham, destinados a dar informações sobre os métodos de ensino e sobre os próximos passos do processo de aprendizagem do aluno. O termo avaliação formativa refere-se à avaliação contínua.

Avaliação estandardizada – a recolha de informação quantitativa sobre os resultados alcançados pelo aluno, obtidos em testes normalizados, numa escala de pontuação. O teste e a escala de pontuação são padronizados, na sequência de validação com uma amostra significativa de alunos, pelo que são fiáveis (isto é, produzirão os mesmos resultados, consistentemente, ao longo do tempo) e também válidos (isto é, medem o que é suposto medirem).

Avaliação orientada para o processo – avaliação que tem por objectivo desenvolver a aprendizagem do aluno através de uma mudança ou melhoria no seu ambiente de aprendizagem. Os métodos associados a esta forma de avaliação são, normalmente,



centrados no aluno, por exemplo entrevistas aos alunos, portfolios, etc.

Avaliação prévia – uma primeira avaliação das áreas gerais e específicas de funcionamento para determinar o perfil do aluno nas áreas fracas e fortes, num dado momento. A avaliação prévia é muitas vezes usada no início dos processos de ensino e de aprendizagem como um referencial de partida para avaliar o progresso do aluno, durante um determinado período de tempo.

Avaliação quantitativa – associada a um qualificador numérico (nota). A avaliação quantitativa, normalmente, permite comparar as notas de um aluno com as de outro.

Avaliação sumativa – uma avaliação usada para obter uma visão momentânea do nível atingido pelo aluno, face a um determinado programa de estudos. Normalmente, a avaliação sumativa tem lugar no fim de um período escolar, ou no fim do programa de estudos. É, frequentemente, quantitativa e muitas vezes está associada a uma nota que permite a comparação dos resultados entre alunos e outros. A expressão avaliação orientada para o produto está, geralmente, associado à avaliação sumativa.

Avaliação/modificação do processo de avaliação – uma alteração na forma como um processo de avaliação é conduzido ou como um teste é aplicado. A finalidade do processo de avaliação adaptado é permitir que os alunos com NEE mostrem o que sabem ou fazem, eliminando as barreiras intrínsecas ao próprio processo de aprendizagem (por exemplo, colocar oralmente as questões quando se trata de alunos com deficiências visuais).

Diagnóstico – visa a recolha de informação com a finalidade de identificar as áreas fortes e fracas do aluno, em uma ou mais áreas do seu funcionamento. O diagnóstico implica, muitas vezes, a recolha e tratamento de informação médica, embora o “diagnóstico” educacional também tenha lugar. O diagnóstico é, geralmente, um aspecto do processo de avaliação associado à identificação inicial de necessidades educativas especiais.

Equipas de avaliação especializadas ou multidisciplinares – equipas de profissionais de diferentes especialidades (educação, psicologia,

social, saúde, etc.) que avaliam o aluno de diferentes formas e que, por isso, contribuem com uma informação multidisciplinar que fornece informação para o seu processo de aprendizagem futuro.

Identificação inicial – identificação/detecção das possíveis necessidades educativas especiais (NEE) de um aluno. Esta identificação conduz a um processo de recolha sistemática de informação, que pode ser usada para desenvolver um perfil de áreas fortes, de áreas fracas e de necessidades de um aluno. A avaliação inicial das NEE deve estar associada a outros procedimentos de avaliação e pode envolver profissionais exteriores à escola regular (incluindo profissionais da saúde). Na maioria dos países existe legislação específica sobre os procedimentos de avaliação inicial das NEE.

Necessidades decorrentes da avaliação – é um processo de tomada de decisão no qual um especialista analisa as dificuldades na aprendizagem apresentadas pelo aluno e tenta encontrar possíveis explicações para fazer recomendações que possam resolver esses problemas. Essas recomendações são, muitas vezes, usadas como ponto de partida para a elaboração de um Plano Educativo Individual.

Processo de avaliação (assessment) – o processo de avaliação refere-se à forma como os professores ou outros profissionais recolhem e utilizam sistematicamente a informação sobre o nível e/ou competências adquiridas pelo aluno nas diferentes áreas (académicas, comportamentais ou sociais).

Processo de avaliação para a aprendizagem – é utilizado em muitos países para significar procedimentos qualitativos de avaliação destinados a dar informações para as tomadas de decisão sobre os métodos de ensino e sobre os passos seguintes no processo de aprendizagem do aluno. Estes procedimentos têm, normalmente, lugar na sala de aula e são desenvolvidos pelo professor de turma e profissionais que trabalham com os professores de turma. Contudo, este termo tem um significado muito específico no Reino Unido (Inglaterra) – o Grupo para a Reforma do Processo de Avaliação (2002) define o Processo de Avaliação para a aprendizagem como: ... processo de obtenção e de interpretação de evidências a utilizar pelos alunos e seus professores para decidir *onde estão* os alunos



no seu processo de aprendizagem, aonde necessitam de chegar e como é a melhor forma de lá chegar.

Screening (Triagem) – é um processo preliminar para identificar alunos que podem estar em risco de revelar dificuldades numa área específica e que, por isso, devem ter uma intervenção prioritária. *Screening* é planeado para todos os alunos e por isso os testes utilizados são geralmente rápidos de administrar e fáceis de interpretar. *Screening* é, geralmente, um primeiro passo para uma futura avaliação mais aprofundada (por exemplo testes diagnósticos).

Testar – é um método possível de avaliação do aluno, em áreas específicas de aprendizagem. Os testes são muito específicos e estão associados a circunstâncias muito particulares.


CONTRIBUTOS

A par dos contributos dos membros do Conselho de Representantes e dos Coordenadores Nacionais da Agência (cujos contactos podem ser encontrados em: www.european-agency.org/site/national_pages/index.html) agradecem-se reconhecidamente os contributos dos especialistas abaixo indicados na preparação dos Relatórios Nacionais e deste relatório sumário:

ALEMANHA BUNDESLÄNDER	Mr. Ulrich von Knebel Ms. Anette Hausotter Ms. Christine Pluhar	von.Knebel@gmx.de a.hausotter@t-online.de Christine.Pluhar@kumi.landsh.de
ÁUSTRIA	Mr. Peter Friedle Mr. Wilfried Prammer	p.friedle@tirol.gv.at spz-uu@aon.at
BÉLGICA (Comunidade Flamenga)	Ms. Inge Placklé Ms. Jetske Strijbos	inge.plackle@xios.be jetske.strijbos@xios.be
BÉLGICA (Comunidade Francófona)	Mr. André Caussin Ms. Danielle Choukart	andre.caussin@cfwb.be danielle.choukart@cfwb.be
CHIPRE	Ms. Merope Iacovou Kapsali Mr. Andreas Theodorou	miacovou@cytanet.com.cy atheodorou@moec.gov.cy
DINAMARCA	Mr. Niels Egelund Mr. Martin Wohlers Mr. Preben Siersbaek	Egelund@dpu.dk martin.wohlers@post.opasia.dk siersbaek@uvm.dk
ESPAÑA	Ms. M ^a Luisa Arranz Mr. Victor Santiuste Bermejo Ms. Victoria Alonso	mlarranz@yahoo.es victorsantiuste@med.ucm.es victorialonso@wanadoo.es
ESTÓNIA	Ms. Aina Haljaste Mr. Priit Pensa	aina@eol.ee ppensa@veeriku.tartu.ee
FRANÇA	Ms. Janine Laurent- Cognet	dpri@inshea.fr
GRÉCIA	Ms. Mara Pantazopoulou Ms. Maria Palaska	grssgraf33@sch.gr mpalask@sch.gr



HOLANDA	Ms. Noëlle Pameijer Mr. Sip Jan Pijl	noelle.pameijer@xs4all.nl s.j.pijl@rug.nl
HUNGRIA	Ms. Zsuzsa Hámoriné-Váczy Ms. Mária Kópatakiné-Mészáros	zsuzsa.vaczy@om.hu kopatakim@oki.hu
ITÁLIA	Mr. Pasquale Pardi Ms. Lina Grossi	pasquale.pardi@istruzione.it lgrossi@invalsi.it
ISLÁNDIA	Ms. Þóra Björk Jónsdóttir Mr. Arthúr Morthens	thorabj@skagafjordur.is arthur@reykjavik.is
LETÓNIA	Ms. Anitra Irbe Ms. Solvita Zarina	anitra.irbe@isec.gov.lv solvita.z@inbox.lv
LITUÂNIA	Ms. Laimutė Motuzienė Ms. Ramutė Skripkienė	laimute.motuziene@sppc.lt ramute.skripkiene@spc.smm.lt
LUXEMBURGO	Ms. Joëlle Faber Mr. Lucien Bertrand	joelle.faber@srea.etat.lu lubert@pt.lu
NORUEGA	Ms. Yngvild Nilsen Mr. Bjarne Øygarden	yngvild.nilsen@ude.oslo.kommune.no bjarne.oygarden@utdanningsdirektoratet.no
POLÓNIA	Ms. Jadwiga Brzdak Ms. Anna Janus	jbrzdak@oke.jaworzno.pl annajanuska@poczta.onet.pl
PORTUGAL	Ms. Teodolinda Silveira Ms. Margarida Marques	linda.silveira@netvisao.pt margaridaecae@portugalmail.pt
REINO UNIDO	Mr. John Brown Ms. Tandi Clausen- May	brownj@qca.org.uk t.clausen-may@nfer.ac.uk
REPÚBLICA CHECA	Mr. Jasmin Muhić Ms. Věra Vojtová Ms. Zuzana Kaprová	muhicj@jppp.cz Vojtova@ped.muni.cz kaprovaz@msmt.cz



SUÉCIA	Ms. Ulla Alexandersson Mr. Staffan Engström	ulla.alexandersson@ped.gu.se Staffan.Engstrom@skolverket.se
SUIÇA	Ms. Annemarie Kummer Mr. Reto Luder	annemarie.kummer@szh.ch reto.luder@phzh.ch

Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos – Questões-chave para Políticas e Práticas apresenta os principais resultados da primeira fase deste projecto da Agência. Tem por base a informação prestada por 23 países sobre o processo de avaliação.

Focaliza o processo de avaliação que orienta o processo de ensino/aprendizagem em contextos inclusivos do primeiro ciclo do ensino básico. Este relatório analisa os quadros legais e as políticas de avaliação em contextos inclusivos e o seu impacto directo na avaliação das práticas. Apresenta, também, as questões-chave relacionadas com a mudança de um modelo de avaliação centrado no "défice" (modelo médico) para um modelo educacional. Na generalidade, o relatório atende à forma como o processo de avaliação em salas de aula inclusivas pode orientar as tomadas de decisão sobre o ensino e a aprendizagem.

Este relatório pretende fornecer informação aos decisores políticos e aos profissionais intervenientes no processo de avaliação em contextos inclusivos no 1º ciclo. Obviamente que aqui se incluem todos os profissionais de educação especial que se interessam, especialmente, pelas políticas e práticas de avaliação que favoreçam a inclusão. Incluem-se, igualmente, os decisores políticos e profissionais responsáveis pelo desenvolvimento e pela implementação de políticas de avaliação integradas dirigidas a todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE.