

# RESPONSABILIDADE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UM ESTUDO NUMA ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO REGULAR EM PORTUGAL

## RESPONSIBILITY OF THE EVALUATION PROCESS FOR THE LEARNING OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: A STUDY IN A SCHOOL OF THE 1ST CYCLE OF REGULAR EDUCATION IN PORTUGAL

Joaquim Colôa<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta parte de um estudo mais amplo sobre a avaliação dos alunos com necessidades especiais, desenvolvido no 1.º Ciclo do ensino básico em Lisboa – Portugal. Foi nosso objetivo compreender de quem é a responsabilidade pelo processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais. Defender a igualdade de oportunidades dos alunos com necessidades educativas especiais é assumir o direito à aprendizagem de todos os alunos, na construção de respostas curriculares que tenham em conta a diversidade. A discussão sobre o direito à aprendizagem remete para práticas de avaliação para as aprendizagens inclusivas. Em Portugal, na maioria das escolas, a ação de diversos profissionais com formação em áreas disciplinares diferenciadas torna a colaboração no decorrer do ato avaliativo um tópico de interesse pertinente. A metodologia de índole eminentemente interpretativa e qualitativa usou como recolha de dados a observação, a entrevista semiestruturada e a recolha documental. A análise dos dados dá-nos conta de alguma tensão no que respeita ao desenvolvimento de processos de avaliação para as aprendizagens em colaboração e partilhados. A colaboração, assumida em diversas narrativas, apresenta-se no plano normativo, prescritivo e do desejável. No entanto, os discursos denotam práticas de avaliação que, podendo ser multidisciplinares, são eminentemente individuais. No geral as narrativas elegem o professor de educação especial como o responsável pela avaliação, seja como principal ator, seja como facilitador na partilha de informação entre os diversos profissionais.

**Palavras-chave:** Alunos com necessidades educativas especiais. Aprendizagem. Avaliação para a aprendizagem. Colaboração.

**Abstract:** The present paper presents part of a broader study on the assessment of students with special needs, developed at a primary school in Lisbon-Portugal. It was our aim to understand who is responsible for the assessment for learning process of students with special educational needs. Defending equal opportunities for students with special needs is to assume the right to learning of all students, building curriculum responses that take into account the diversity. The discussion on the right to learning refers to assessment for learning inclusive practices. In Portugal, in most schools, the

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão e UIDF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal). Email: joaquim.coloa@gmail.com

action of several professionals with training in differentiated disciplinary areas makes the collaboration during the assessment act a topic of relevant interest. The methodology eminently interpretative and qualitative used for collecting data the observation, the interviews and the documental analysis. The analysis of the data reveals some tension with regard to the development of assessment for learning processes in collaboration and shared. The collaboration, taken in several narratives is presented in the regulatory, prescriptive and the desirable plan. However, the speeches denote assessment practices which could be multidisciplinary but are eminently individuals. In general, the narratives elect the special education teacher responsible for the assessment, as the main actor, or a facilitator on sharing information between the various professionals.

**Keywords:** Students with special needs. Learning. Assessment for learning. Collaboration.

## Introdução

A temática da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais <sup>2</sup> é, em muitos países, cada vez mais central. Em Portugal, a frequência dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular tem vindo a aumentar nos últimos anos. No ano letivo de 2014/2015 havia 67.695 alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular estatal, 7.337 no ensino regular privado e 1.079 no ensino segregado, denominadas escolas de educação especial. Do ano letivo de 2010/2011 a 2014/2015, o aumento foi de 36% no ensino estatal e de 70% no ensino privado (TRINDADE; COLÔA, 2015). No mesmo período, nas escolas de educação especial, verificou-se um decréscimo de frequência de alunos na ordem dos 44% (TRINDADE; COLÔA, 2015).

Os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais não se esgotam no ato de aceder à educação, mas afirmam-se enquanto educação de qualidade (MAGENDZO, 2001), na garantia de acesso real ao currículo, à participação e aprendizagem. Nesta perspetiva, o processo de avaliação para as aprendizagens assume-se como parte integrante do currículo, relacionando-

---

<sup>2</sup> A legislação portuguesa da Educação Especial, Decreto Lei n.º 3/2008, define que os alunos com Necessidades Educativas Especiais são os que apresentam “limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”. Saliencia-se que actualmente está em discussão pública um novo diploma legislativo com novas orientações para a Educação Especial.

se tanto com os processos de aprendizagem como com os de ensino (UNESCO, 2004). “Num contexto escolar que se percebe como eficaz e inclusivo, todos os alunos são continuamente avaliados” (COLÔA; SANTOS, 2014, p. 94). “A avaliação condiciona de tal maneira a dinâmica da aula que bem poderia dizer-se que a hora da verdade não é a da aprendizagem mas sim a da avaliação” (BORDAS; CABRERA, 2001, p. 1). “A avaliação constitui um dos elementos mais interessantes do modelo didático pois incide sobre todos os outros” (CAPITA, 2009, p. 23). “Numa lógica de avaliação para todos os alunos, confere-se ao processo de avaliação um lugar central que enfatiza as condições de aprendizagem, os sucessos, ao mesmo tempo que desvaloriza o conhecimento das patologias e limites de desenvolvimento dos alunos” (COLÔA; SANTOS, 2014, p. 95). O processo de avaliação para as aprendizagens deve ser assumido como potenciador da inclusão e participação dos alunos. Esta premissa realça o papel do professor da turma em colaboração com outros profissionais.

Os alunos com necessidades educativas especiais necessitam normalmente de um conjunto de serviços, o que faz com que a colaboração entre diferentes profissionais no decorrer do processo de avaliação para as aprendizagens seja imprescindível. A colaboração pode potenciar respostas mais adequadas às necessidades dos alunos e facilitar o processo de comunicação entre diversos profissionais para chegar a consensos ou reduzir as ações unilaterais de troca de informação (PINTO; SANTOS, 2006). O “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” (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2008, p. 43).

Em Portugal, os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) disponibilizam, à maioria das escolas, profissionais que devem ser tidos em conta no desenvolvimento dos processos de avaliação para as aprendizagens. Os CRI são serviços que, na sua maioria, dependem de escolas de educação especial. Estas, com base em protocolos estabelecidos com o Ministério da

Educação, contratam, em muitos casos em regime de *outsourcing*<sup>3</sup>, os profissionais que disponibilizam a cada escola.

Tendo em conta esta multiplicidade de intervenientes educativos, com este estudo quisemos compreender de quem é a responsabilidade pelo processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais.

### **Fundamentação teórica**

Do racional teórico realçamos aspetos como a relação entre a aprendizagem no contexto da escola inclusiva e a avaliação para as aprendizagens, e a ação colaborativa no desenvolvimento destes processos.

Aprendizagem “é a aquisição de capacidades de explicar, de aprender e compreender e de enfrentar, de forma crítica, novas situações. Não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos a memorização de algumas explicações e teorias” (LAGO, 2007, p. 257). A aprendizagem existe quando se traduz em mudança e crescimento (ROGERS, 1969). É um processo significativo quando ocorre num contexto propício ao equilíbrio entre componentes emocionais e intelectuais que permitem a participação do próprio aluno. Para Vygotsky (1988), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é dialética e acontece no decorrer das interações que o aluno estabelece em todos os contextos de vida. A sua principal característica é originar a *zona de desenvolvimento proximal*, estimulando um conjunto de processos desenvolvimentais internos que são, no decurso das interações, “absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas” (VIGOTSKY, 1988, p. 15). A zona de desenvolvimento proximal proporciona o contacto do eu com o outro, valoriza e atribui significado ao conjunto das ações

---

<sup>3</sup> Em Portugal, à exceção dos Professores de Educação Especial, a maior parte de técnicos que apoiam os alunos com Necessidade Educativas Especiais são externos aos serviços das escolas do ensino regular sendo facultados por Instituições de Educação Especial (organizações particulares ou de solidariedade social não pertencentes ao estado). Estas Instituições criam serviços denominados Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), que são subvencionados pelo Ministério da Educação e estabelecem protocolos com as escolas do ensino regular para prestarem apoio aos alunos com Necessidades educativas Especiais disponibilizando alguns profissionais dessas Instituições mas, sobretudo, contratando anualmente técnicos, como terapeutas da fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, psicólogos, técnicos de serviço social, etc. Assim, na prática, as Instituições de Educação Especial são subcontratadas pelo Ministério da Educação, práticas que são denominadas por *outsourcing* ou terceirização.

que se desenvolvem no decorrer das interações (VIGOTSKY, 1991). É uma zona que condiciona e facilita o desenvolvimento da competência discursiva, não meramente oral, porque permite o domínio progressivo do sistema de signos imprescindível à regulação e controlo dos comportamentos e relações sociais através da interação e colaboração: “conhecimento e contexto são indissociáveis e a aprendizagem requer interação social e colaboração” (COCHITO, 2004, p. 21). Aprender implica o envolvimento para a (re)construção de significados a partir da participação ativa em contextos concretos.

O desenvolvimento das aprendizagens consubstancia-se na ação, reflexão, colaboração e cultura (BRUNER, 2000). Deste modo, é exetável que a realização de qualquer aluno seja comparada com a sua realização anterior. A aprendizagem deve ser referenciada a alunos concretos e percursos individuais:

A necessidade de perspetivar cada criança de um modo particular, pois recorda – que os níveis de proficiência ou de realização de um aprendiz estão grandemente dependentes da maior ou menor familiaridade relativamente à tarefa que lhe está a ser solicitada (CRUZ, 2004, p. 9).

A aprendizagem é significativa quando as experiências que a proporcionam são também significativas e próximas dos sujeitos. “Uma realização ou produto de elevado nível pode ser o produto de uma experiência e de uma prática extensa, e uma prestação baixa pode não resultar de uma incapacidade (...) e surge apenas devido à falta daquela experiência e daquela prática” (CRUZ, 2004, p. 9). Bandura (1986) concebe a aprendizagem enquanto dialética entre três vetores que interagem entre si: comportamentos, fatores pessoais (cognitivos, afetivos e biológicos) e fatores ambientais.

Das diversas conceções apresentadas, sublinha-se a sua complementaridade. Quanto à sua relação com o processo de avaliação para as aprendizagens, sobressai que se inter-relacionam sem se confundirem.

### **Avaliação para as aprendizagens**

É no contexto de sala de aula que o processo de avaliação para as aprendizagens assume centralidade. “A avaliação não pode ser um tema periférico (...) devendo ser uma parte do conteúdo curricular de aprendizagem”

(BORDAS; CABRERA, 2001, p. 3). Esta relação permite delimitar e obter informação útil que oriente julgamentos e tomadas de decisão (STUFFLEBEAM, 1980), pois tanto a avaliação como a aprendizagem reportam ao desenvolvimento do aluno.

Hoje a aprendizagem e a avaliação devem ter em consideração o desenvolvimento do próprio estudante, quer dizer, as suas expectativas, o seu nível inicial, os seus estilos de aprendizagem, os seus ritmos e interesses..., as suas necessidades e projeção no futuro (BORDAS; CABRERA, 2001, p. 3).

Hespanha (1992) enfatiza a abordagem da avaliação enquanto ação que se centra no processo de transformação e desenvolvimento do aluno, em detrimento de uma visão meramente classificativa. A avaliação, quando “referenciada à ação significativa e desenvolvida em contextos de vida concretos, assegura a identificação e valorização do progresso de todos os alunos independentemente das suas condições específicas” (COLÔA, 2016, p. 121). É um processo que se baseia na ação concreta, no saber fazer. “A avaliação no contexto de uma aprendizagem significativa ocorre no próprio processo de trabalho dos alunos, no dia-a-dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas da realização de tarefas em grupos ou individuais” (BORDONI, 2000, p. 54). Esta dinâmica implica o *feedback* e potencia a autoavaliação (ISAACS; ZARA; HERBERT; COOMBS; SMITH, 2013). Nesta perspectiva, é um processo regulador do ensino e da aprendizagem (COLÔA, 2016). Assim, avaliação para as aprendizagens é qualquer dispositivo de avaliação (instrumentos e práticas) cujo propósito é promover as aprendizagens dos alunos ao invés de focar a classificação e certificação (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2008a). É “a deslocação (...) de novas metodologias de intervenção do âmbito médico-psicológico para o terreno dos métodos pedagógicos” (NIZA, 2012, p. 75). A possibilidade de facilitar ao aluno orientações sobre o que aprendeu e como aprendeu, bem como sobre o que poderá melhorar relativamente às suas aprendizagens (HATTIE; TIMPERLY, 2007). São práticas que facilitam a consciencialização dos alunos quanto aos avanços e paragens, explicitam os fatores que os ajudaram a progredir e quais os induziram em erro (COLÔA, 2016). É um processo que implica interação para inferir regulação e autorregulação. A interação com vista à regulação do

aluno pode ocorrer: (a) no início de uma tarefa – regulação proactiva; (b) no decorrer de todo o processo de aprendizagem – regulação interativa; e (c) após uma sequência de aprendizagens – regulação retroativa (SANTOS, 2007). É uma avaliação formativa consensualizada no que respeita: (i) ao destinatário – o aluno e a sua própria aprendizagem; (ii) à tomada de consciência das barreiras e dos facilitadores – implica o aluno; (iii) à integração no próprio processo de aprendizagem – não é um aspeto marginal; (iv) à sua abertura e pluralidade – adapta-se à singularidade do aluno; (v) à sua focalização nos processos de aprendizagem – valorizando-se mais o que se observa e a informação que se recolhe, do que os resultados da própria aprendizagem, sobretudo não os tomando de forma isolada; (vi) ao seu dinamismo – porque desencadeia, de forma interativa, a intervenção sobre o ensino e a aprendizagem; (vii) ao tratamento do erro e dificuldades – porque pretende perceber as suas causas; e (viii) aos feedbacks que produz – porque retorna informações múltiplas tanto direcionadas à orientação das aprendizagens do aluno, como ao desenvolvimento de aspetos metodológicos e de materiais didáticos que permitam a multiplicidade de estratégias de ensino (PINTO & SANTOS, 2006).

A avaliação para as aprendizagens radica numa comunicação em rede entre todos os agentes, porque se baseia na possibilidade de todos os implicados se converterem em participantes ativos na ação comunicativa inerente ao processo de avaliação (HABERMAS, 1987). “A avaliação deixa de se reger por procedimentos rígidos e normalizados, e passa a assumir uma pluralidade de abordagens sobre uma realidade”. A avaliação para as aprendizagens implica que a informação recolhida retroalimente a ação de todos os atores e não se restrinja à ação individual de determinado tipo de profissionais. Para que o processo seja inclusivo e tenha impacto em sala de aula: (i) os especialistas de diferentes disciplinas devem desenvolver processos de avaliação colaborativos, nomeadamente com as famílias; (ii) independentemente da sua área disciplinar (médica, psicológica, social ou educativa), os diferentes profissionais podem utilizar métodos qualitativos em vez dos puramente quantitativos. Nesta tarefa é importante ter presente que o processo de avaliação é parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem; e (iii) os diversos especialistas devem assegurar o

imprescindível equilíbrio entre a necessidade de um “diagnóstico” das necessidades do aluno, nomeadamente no que se refere a barreiras e facilitadores e a desvantagem que pode advir da rotulação e categorização daí resultante (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2008). A ação colaborativa centra-se nos processos, mais do que nos resultados, elimina a sobreposição de tarefas, reorganizando-as e combinando-as de modo mais eficiente e promove a partilha de informação com vista ao sucesso dos alunos. A colaboração potencia a avaliação enquanto processo multidimensional, holístico e permite a partilha de informação entre diversos intervenientes.

Trabalho “interdisciplinar” em detrimento de “multidisciplinar”. A avaliação interdisciplinar integra o conhecimento e as perspetivas das diferentes áreas disciplinares especializadas de modo a considerar as questões holisticamente [...]. O trabalho interdisciplinar exige cooperação e colaboração a todos os níveis, entre todos os intervenientes na avaliação. (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2008b, p. 2-3)

A interdisciplinaridade promove a utilização de uma linguagem comum (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2008) e facilita “determinar qual o funcionamento dos alunos, quanto à área académica, social, comportamental e/ou comportamento adaptativo” (SPINELLI, 2002, p. 5). Nesta perspetiva, alavanca respostas, comuns e diversas, às necessidades dos alunos. A colaboração é determinante no que se refere ao processo de avaliação de alunos com necessidades educativas especiais (PIERANGELO; GIULIANI, 2009) e essencial para o desenvolvimento da inclusão:

O diálogo e a interação são importantes para garantir os conhecimentos necessários e melhorar a qualidade do apoio a todos os alunos, incluindo os que têm necessidades especiais. Um importante meio de conseguir esta cooperação são as redes de professores e de outros profissionais (HELLIOS II, 1996, p. 46).

A conjugação de sinergias responde de forma mais coerente e eficaz às necessidades de todos os alunos, independentemente da sua condição (PERRENOUD, 2000).

A ação de colaboração de outros técnicos, sejam professores de educação especial, psicólogos, técnicos de serviço social, ou outros, deve ser considerada como um recurso adicional que, em colaboração, tentará encontrar soluções operacionais e eficazes para os problemas que surjam na sala de aula. (ANTUNES; CURRAIS;



Deste modo, é importante que os serviços sejam “organizados com base numa abordagem de apoio colaborativo que substituam o modelo tradicional baseado na avaliação do aluno, prescrição e ensino individualizado” (PORTER; & AINSCOW, 1997, p. 39).

### **Metodologia**

A metodologia orientou-se por uma perspectiva qualitativa e respondeu aos constructos que enquadram os estudos de caso de cariz interpretativo. O estudo decorreu em duas salas de aula de uma escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, situada em Lisboa. Participaram dez profissionais, dos quais seis trabalhavam diretamente com os alunos: duas professoras do ensino regular (uma de cada uma das turmas), uma professora de educação especial, uma terapeuta da fala, uma psicóloga e uma terapeuta ocupacional. Os restantes profissionais tinham funções de direção e/ou coordenação: diretor do agrupamento de escolas à qual pertence a escola onde realizámos o estudo, a coordenadora do departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o coordenador do departamento de educação especial e a coordenadora da escola onde decorreu o estudo.

Os dados foram recolhidos com base: em documentos disponibilizados pela direção do agrupamento de escolas e por cada uma das professoras das turmas, em entrevistas semidiretivas realizadas a cada um dos profissionais e, para cada uma das turmas, observámos um par sequencial de aulas que ocorreu em cada um dos três períodos letivos. A análise dos dados foi desenvolvida com recurso à análise de conteúdo.

### **Resultados**

Da análise dos dados salientam-se três dimensões narrativas. A primeira remete-nos para o *discurso do apropriado*, a segunda apresenta-nos o *plano do desejável* e a terceira dá-nos a *conhecer o concretizado*.

#### **O discurso do apropriado**

A primeira dimensão ancora em discursos que sublinham a colaboração entre professores do ensino regular e da educação especial: “A

responsabilidade é dos professores que estão na turma e do professor de educação especial” (PROFESSORA DO ENSINO REGULAR). Esta dinâmica foi igualmente aludida pela coordenadora da escola: “Tem de ser do professor titular e do professor da educação especial. Tem de ser feito pelos dois em conjunto”. Ideia que é partilhada por outros participantes no estudo:

Do professor da turma numa parceria com os professores do ensino especial. Inclusivamente, para o professor titular de turma se inteirar muita mais da própria situação do aluno, para determinadas técnicas que o professor do ensino especial deve ter mais aprofundadas e, ao mesmo tempo, um e outro poderem trabalhar mais em conjunto, em prol do bom desenvolvimento do aluno. (COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DO 1.º CICLO)

A ideia de responsabilidade partilhada entre professores do ensino regular e Professores de educação especial ancora nas orientações de diversos normativos do agrupamento de escolas, alargando-se em algumas orientações a todos os professores. Tanto no Regulamento Interno onde se refere que a avaliação é “da responsabilidade do professor, do conselho de docentes” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS, 2009, p. 11), como nas Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos onde se assume que “a avaliação final de cada aluno [...] deve ser ponderada no seio do Conselho de Docentes” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS, 2010, p. 6). Este sentido de colaboração mais alargada a todos os professores é abordado por alguns participantes no estudo:

É sempre do professor titular de turma ou do diretor de turma e do conselho de turma ou do conselho de docentes. O professor de turma é o garante da aplicação, mas a responsabilidade é de todos os docentes, inclusive do professor de educação especial (COORDENADOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Colaboração que o regulamento interno do agrupamento de escolas diz dever envolver todos os profissionais que trabalham com os alunos com necessidades educativas especiais: “Participar, no âmbito da área da especialidade dos diferentes elementos da equipa, no processo de avaliação dos alunos.” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS, 2009, p. 18).

Também a terapeuta ocupacional refere a responsabilidade de todos os profissionais, embora sublinhando a centralidade que a legislação confere aos professores do ensino regular: “legalmente é do professor titular, em conjunto com os técnicos”. Aspetos aludidos por outra participante do estudo:

Pela pessoa que trabalha mais tempo, o professor do ensino regular, que está com o aluno em mais contextos. Uma primeira grande avaliação terá de ser dele e depois, obviamente, terá que ter o contributo do professor de educação especial e da equipa multidisciplinar que trabalhar com o aluno (PSICÓLOGA).

Corresponsabilização alargada que é também sublinhada pelo diretor:

É uma responsabilidade repartida. Nós temos parceiros na escola que apoiam os alunos e que têm de dar o seu contributo [...]. Mas, no final, a responsabilidade é sempre da escola e, em primeiro lugar, dos professores. (DIRETOR)

Esta ação pode ser desenvolvida “conjuntamente com outros serviços especializados” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS, 2009, p. 25), externos ao agrupamento de escolas. Serviços que “asseguem a implementação de uma avaliação interdisciplinar” (AGRUPAMENTO DE ESCOLAS, 2009, p. 18).

### **O plano do desejável**

Pese as narrativas anteriormente apresentadas, identificam-se outras que nos remetem para a dimensão do desejável.

Deveria haver uma equipa e um procedimento mais instituído em termos de avaliação, em termos de instrumentos [...] Era importante que a equipa de educação especial e o serviço de psicologia e orientação pudessem fazer esse processo de avaliação (PSICÓLOGA).

Independentemente da existência de uma equipa específica que nos remete para uma ação de avaliação paralela ao processo de ensino e de aprendizagem, a colaboração no processo de avaliação para as aprendizagens é encarada como um desafio:

O maior desafio é conseguir-se fazer uma avaliação com todos os técnicos envolvidos, em que todos partilhem opiniões, em que todos partilhem o que conseguiram, para que se consigam depois estabelecer objetivos e linhas de condução comuns (TERAPEUTA DA FALA).

Também a terapeuta ocupacional defende que “era muito importante haver discussão de casos”, sentido de colaboração que se perspetiva como devendo acontecer: “A avaliação deve ser sempre conjunta com os técnicos que intervêm com a criança ou pelo menos discutida em conjunto” (TERAPEUTA OCUPACIONAL).

Colaboração cuja concretização está dependente da forma como cada profissional encara o trabalho em equipa ou da sua disponibilidade:

Primeiro tinham de ser mudadas as mentalidades, as pessoas não estão habituadas a trabalhar em equipa [...]. Não gostam e têm medo de trabalhar em equipa... São questões que podem colocar alguns entraves. Deveria haver mais trabalho de equipa e mais tempo (TERAPEUTA DA FALA).

Esta ideia é reforçada pelo facto de alguns profissionais que trabalham com os alunos com necessidades educativas especiais serem profissionais exteriores à escola:

A vantagem das instituições é que é um trabalho mais em equipa, em que tudo é decidido em conjunto. Falamos todos os dias. Conseguimos ter tempo para nos reunirmos, para decidirmos as coisas [...] enquanto nas escolas isso é tudo mais complicado. O trabalho é muito mais isolado (TERAPEUTA OCUPACIONAL).

O constrangimento de alguns profissionais não pertencerem à escola é partilhado por outros participantes no estudo:

É que nós não somos da escola, nem deixamos de ser... Eu acho que se pertencesse à escola era diferente. A minha entidade patronal era esta, era a estas pessoas que tinha de perguntar e acho que era diferente (TERAPEUTA DA FALA).

Deste modo, a colaboração é apresentada como mera compilação de informação:

Depois da avaliação feita, tento partilhar [...] Juntamo-nos em reuniões, utilizamos a internet, para definição de objetivos que se discutem e que cada um avaliou para vermos se estamos todos de acordo ou não (TERAPEUTA DA FALA).

Colaboração restrita que pode ser consubstanciada em reuniões ou recorrer às tecnologias de informação e comunicação como meios de partilha dessa informação.

### **Conhecer o concretizado**

A terceira dimensão informa-nos de práticas que se concretizam de modo fragmentado pelos diversos profissionais tendo em conta a sua formação: “Normalmente são reuniões para elaboração do PEI e é aí que se combina quem vai avaliar o quê” (PSICÓLOGA). Esta perspetiva remete-nos para uma ação que embora multidisciplinar é individual:

Tenho de tomar as decisões de avaliação sozinha. Normalmente avalio mais a minha área técnica [...] depois partilho aquilo que eu avaliei e aquilo que observei de um modo informal, que está relacionado obviamente com outras áreas [...] (TERAPEUTA DA FALA).

Ato avaliativo confinado a áreas disciplinares restritas e da responsabilidade, algumas vezes, de profissionais exteriores ao agrupamento de escolas que se limitam a uma partilha instrumental de informação: “Alguns alunos [...] foram avaliados fora do contexto do agrupamento e depois essa avaliação tem sido atualizada, mas mais de uma forma funcional do que formal” (PSICÓLOGA).

Ação que recai sobre o professor de educação especial, enquanto facilitador na partilha de informação entre os diversos profissionais: “São os professores de educação especial que fazem geralmente a gestão desse processo” (TERAPEUTA DA FALA).

Esta responsabilidade é assacada na sua totalidade, por alguns participantes no estudo, ao professor de educação especial:

O professor de educação especial está mais vocacionado para abordar determinados aspetos, o professor do ensino regular não está preparado para isso [...] os professores de educação especial têm uma formação especializada (PROFESSORA DO ENSINO REGULAR).

A perspetiva de que os professores de educação especial estão mais capacitados para trabalharem com os alunos com necessidades educativas especiais é reforçada pela narrativa da terapeuta ocupacional: “eu acho que quem está mais preparado para fazer essa avaliação são os professores do ensino especial. Sem dúvida nenhuma.”. Para além desta perspetiva alguns participantes no estudo percecionam os professores do ensino regular como estando completamente afastados do processo de avaliação: “Os professores do regular por vezes descartam-se das crianças com necessidades educativas especiais e nem sequer fazem parte da equipa... Demitem-se completamente dessas funções” (TERAPEUTA DA FALA).

O processo de avaliação para as aprendizagens é, nesta perspetiva, uma ação de responsabilidade individual, mais no que se refere ao desenvolvimento do processo, do que à partilha da informação que dele resulta:

Fiz com a professora do ensino especial, mas faço quase sempre sozinha. [...] Gosto de fazer sempre um apontamento. Formalizar depois é quando o professor de educação especial pede. É com quem nós estamos mais ligadas! [...] Mas durante o processo de avaliação nós não temos conhecimento uns dos outros do que se está a passar (TERAPEUTA OCUPACIONAL).

O desenvolvimento do processo de avaliação está confinado à ação individual, sendo que posteriormente pode existir partilha da informação recolhida entre os diversos profissionais.

## **Conclusões**

Da teoria sabemos que o entendimento de avaliação, no contexto educativo, é polissémico (FIGARI; REMAUD, 2014) e, por vezes, pouco claro (FERNANDES, 2006), características que lhe inferem alguma tensão não só no que respeita à sua qualificação como ao seu desenvolvimento (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2008; RYAN; COUSINS, 2009). Os resultados do estudo a que reporta o presente artigo identificam essa tensão. Os dados obtidos sublinham o desencontro entre as ideias preconizadas e as práticas que lhe estão subjacentes.

Numa primeira abordagem, nas narrativas dos participantes deste estudo, bem como nalgumas orientações inscritas em documentos internos do agrupamento de escolas, emerge o trabalho de avaliação para as aprendizagens, enquanto tarefa colaborativa, tanto numa vertente mais restrita, ou seja, privilegiando a interação mais estreita entre alguns dos profissionais, como numa perspetiva de dinâmica alargada a todos os profissionais que apoiam os alunos com necessidades educativas especiais. Em todos os normativos do agrupamento de escolas e na opinião de muitos dos participantes no estudo, esta prática deve ser alargada a todos os profissionais independentemente da sua área disciplinar (SERPA, 2010). Ação que, por inerência legal, pode mesmo alargar-se a todos os professores da escola, uma vez que a avaliação para as aprendizagens é discutida em diversos órgãos de decisão. São narrativas que, no plano do apropriado, apelam à ideia de que o trabalho em equipa é essencial para o desenvolvimento dos processos de avaliação para as aprendizagens (PIERANGELO; GIULIANI, 2009). Alguns discursos defendem mesmo que a colaboração pode abranger profissionais exteriores à escola e que não trabalhem regularmente com os alunos. Discursos que na linha do apropriado sublinham a responsabilidade prioritária dos professores titulares de turma (SERPA, 2010). Para além destas narrativas, outras salientam a normatividade da dinâmica colaborativa,

encarada como imprescindível, entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial.

No entanto, os discursos ancorados na prescrição normativa vão-nos informando da colaboração enquanto dinâmica mais desejada que concretizada. Os discursos que estabelecem o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens assente na colaboração, em equipa, revelam-se no plano do desejável. São narrativas que sublinham as virtudes da colaboração no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens, mas que encaram essa colaboração como uma prática que embora desejável não acontece. Colaboração que não existe, segundo alguns discursos, pela pouca disponibilidade dos diversos profissionais, o que vai ao encontro do referenciado em investigações, relativamente à avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2008). Acresce, com base em diversas narrativas, o facto de alguns desses profissionais não pertencerem formalmente ao agrupamento de escolas e, como tal, terem pouca relação com o espaço onde por excelência devem ser desenvolvidos os processos de avaliação para as aprendizagens, a sala de aula. No plano do desejado referencia-se um modelo de equipas formadas especificamente para o desenvolvimento do processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais. Sentido narrativo que nos parece realizar a ideia de equipas centradas no desenvolvimento do ato avaliativo, equipas de pré-classificação (HALLAHAN & KAUFFMAN, 1994). Dinâmica que tende não só a ampliar o sentido classificativo em que assenta o modelo clínico, mas também a excluir alguns profissionais considerados essenciais para o desenvolvimento deste processo, nomeadamente os docentes do ensino regular. São equipas de avaliação que, no modelo de Spinelli (2002), se organizam para fins de elegibilidade. Deste modo, não se pretende que a equipa determine e integre todos os fatores que constituem a particularidade do aluno. O seu papel é, essencialmente, determinar as linhas gerais para a classificação das necessidades educativas especiais do aluno e decidir sobre a sua elegibilidade para serviços de educação especial. Nesta linha de pensamento alude-se a um tipo de equipa que se esgota numa lógica de avaliação como ação paralela aos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito da educação especial,

encarada como subsistema educativo. Equipas que, embora integrem diversas disciplinas e inerentemente vários profissionais, têm como grande objetivo a ação desenvolvida individualmente (PIERANGELO; GIULIANI, 2009).

Quanto ao que se concretiza, os diversos discursos dão-nos a conhecer práticas arreigadas numa ação eminentemente individual. Embora algumas narrativas aludam ao desenvolvimento do ato avaliativo, enquanto trabalho de parceria pontual, de diversas configurações entre alguns profissionais, a responsabilidade recai, sobretudo, no professor de educação especial. Por um lado, temos o professor de educação especial que facilita a partilha, muitas vezes instrumental, da informação. A ele cabe-lhe facilitar a compilação da informação produzida pelos diversos profissionais. Percebe-se que, em muitos casos, a colaboração se restringe à junção de informação, nem sempre realizada presencialmente. É mais um mediador de uma dinâmica de colaboração que não consegue alavancar as práticas de avaliação para as aprendizagens como processo planificado e aplicado em comum (SERPA, 2010). Por outro lado, temos o professor de educação especial encarado como o único responsável pelo desenvolvimento da avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais. Narrativas que remetem para uma ideia de processo de avaliação desenvolvido por profissionais considerados especialistas. Perspetiva que tende a excluir os atores que, por vezes, mais interagem com os alunos nos seus contextos de vida naturais, desvalorizando os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em ambientes inclusivos (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2008b).

Assim, os resultados obtidos apontam para inexistência de práticas de colaboração no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais. Não se concretiza uma responsabilidade conjunta na identificação e superação das barreiras que possam existir nos procedimentos da escola, relativos a todos os alunos em geral e em particular aos alunos com necessidades educativas especiais. Um trabalho em equipa que se organiza com base na perspetiva de que o processo de avaliação é interdependente dos processos de ensino e de aprendizagem. Em síntese, os dados dão-nos a conhecer, essencialmente, uma tensão emergente entre o que se preconiza e deseja e as práticas que se concretizam.



## Referências

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS. **Orientações normativas para avaliação dos alunos** (documento policopiado). Lisboa: Agrupamento de Escolas, 2010.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS. **Regulamento interno** (documento policopiado). Lisboa: Agrupamento de Escolas, 2009.

ANTUNES, I. et al. **Um caminho de sucesso – diário de uma turma inclusiva**. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, 2009.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood: Prentice Hall, 1986.

BORDAS, M. I.; CABRERA, F. A. Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. **Revista Española de Pedagogia**, Año 59, n. 218, p. 25-48, 2001.

BORDONI, T. **Descoberta de um universo: a evolução do desenho infantil**. Belo Horizonte: Linha Direta, 2000.

BRUNER, J. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

CAPITA, A. M. H. La Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. **innovación y experiencias educativas**, v. 16, p. 23-36, 2009.

COCHITO, M. I. G. S. **Cooperação e aprendizagem: educação intercultural**. Lisboa: ACIME, 2004.

COLÔA, J.; SANTOS, L. Da Natureza do conceito de avaliação pedagógica de alunos do 1.º ciclo com necessidades educativas especiais. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 87-111, 2014.

COLÔA, J. Avaliação pedagógica de alunos com necessidades especiais: da diversidade da avaliação à avaliação da diversidade. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA I. M. de (Orgs.). **Educação especial na perspetiva da educação inclusiva: conceções e práticas educativas**. Marília: ABPEE. 2016. p. 117-136.

CRUZ, V. Educação cognitiva para a inclusão. **Cadernos de Educação de Infância**, N. 69, p. 9-14, 2004.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. **Processo de avaliação em contextos inclusivos: questões-chave para políticas e práticas**. Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education, 2008.

\_\_\_\_\_. **Processo de avaliação em contextos inclusivos**: avaliação para a aprendizagem e alunos com necessidades educativas especiais. 2008a. Disponível em: <[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)>. Acesso em: 8 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos** – Implementação do Processo de Avaliação Inclusiva. 2008b. Disponível em: <[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)>. Acesso em: 8 abr. 2010.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19 n. 2, p. 21-50, 2006.

FIGARI, G.; REMAUD, D. **Méthodologie d'évaluation en éducation et formation: ou l'enquête évaluative**. Bruxelles: DeBoeck, 2014.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II**. Madrid: Taurus, 1987.

HALLAHAN, D.; KAUFFMAN, J. **From mainstreaming to collaborative consultation**. Austin: Pro-Ed, 1994.

HATTIE, J.; TIMPERLY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

HELIOS II. **Guia europeu de boas práticas – rumo à igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência**. Bruxelas: Comissão Europeia, 1996.

HESPANHA, C. A Avaliação questão de "medida"? Questão de desenvolvimento pessoal e social. **Noesis**, n. 23, p. 47-50, 1992.

ISAACS, T. et al. **Key concepts in educational assessment**. London: SAGE, 2013.

LAGO, Z. Avaliação das aprendizagens: metodologias e práticas que possibilitam avanços. In: MELO, M. M. (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editorial Melo, 2007, p. 257-264.

MAGENDZO, A. El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos. 2001. Disponível em: <<http://mt.educarchile.cl/MT/amagendzo/>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

NIZA, S. **Escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta da China, 2012.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIERANGELO, R.; GIULIANI, G. **Assessment in special education: a practical approach**. New Jersey: Pearson, 2009.

PINTO, J.; SANTOS, L. **Modelos de avaliação das aprendizagens**. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

PORTER, G.; AINSCOW, M. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Orgs.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1997. p. 33-48.

ROGERS, C. **Freedom to Learn**. Columbus: Merrill, 1969.

RYAN, K. E.; COUSINS, J. B. **The Sage International Handbook of Educational Evaluation**. Thousand Oaks: Sage, 2009.

SANTOS, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. 2007. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2010.

SERPA, M. S. D. **Compreender a avaliação – fundamentos para práticas educativas**. Lisboa: Colibri, 2010.

SPINELLI, C. G. **Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

STUFFLEBEAM, D. **L'Evaluation en education et la prise de décision**. Ottawa: Editions NHP, 1980.

TRINDADE, A. R.; COLÔA, J. Breve análise de dados sobre necessidades especiais de educação do ano letivo 2010/2011 ao ano letivo 2014/2015. **Educação Inclusiva**, v. 6, n.º 2, p. 21-23, 2015.

UNESCO. **Changing teaching practices-using curriculum differentiation to respond to students diversity**. Paris: UNESCO, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.