

AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA¹

Natalia Zulmira Massuquetti de Oliveira²

GD n°8 – Avaliação Matemática

Resumo: Este artigo apresenta um projeto de pesquisa de doutorado em andamento, que tem por objetivo investigar, a partir das concepções presentes no campo da educação matemática inclusiva, como a avaliação em matemática se apresenta no contexto de salas de aula inclusivas. Para isto, será realizada uma análise de documentos oficiais (nas esferas Federais, Estaduais e Municipais) relacionados a avaliação e inclusão e entrevistas com professores que ensinam matemática em salas de aula com alunos público alvo da educação especial.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Avaliação em matemática. Educação matemática inclusiva. Educação Especial. Educação Matemática.

UM OLHAR PARA A AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

O presente artigo tem como proposta apresentar um projeto de pesquisa de doutorado em andamento. O projeto em questão, está inserido no contexto da Educação Matemática Inclusiva, e busca investigar aspectos da avaliação em matemática presentes neste contexto.

Neste momento, a pesquisa tem se concentrado no estudo de referências tanto da avaliação, quanto da educação matemática inclusiva, de modo a buscar compreensões e relações entre estes os temas propostos.

Deste modo, apresentaremos algumas questões e problematizações relacionadas a temática, bem como os objetivos e os procedimentos metodológicos pensados para este projeto.

Algumas experiências mobilizadoras

¹Este artigo também foi apresentado no I Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva, realizado pelo GT 13 – “Diferença, Inclusão e Educação Matemática” da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e a SBEM – Regional do Rio de Janeiro, na cidade do Rio de Janeiro – RJ em 17 e 18 de outubro de 2019.

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp; Programa de Pós-graduação em Educação Matemática - Área de Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos; Educação Matemática; nataliazmoliveira@hotmail.com; orientador(a): Miriam Godoy Penteado.

Larrosa (2002), ao discutir a educação a partir do par experiência/sentido, define experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, deste modo, o sujeito da experiência seria como um território de passagem, sensível, no qual os acontecimentos produzem afetos, deixam marcas, efeitos. Este sujeito é um espaço onde os acontecimentos têm lugar.

No que segue apresento algumas experiências que, de alguma forma, constituíram-se como mobilizadoras de minhas inquietações enquanto pesquisadora e como estas relacionam-se com a problemática da pesquisa no contexto da educação matemática.

Na condição de licencianda em Matemática sempre me preocupei com o processo de formação que estava vivenciando. Dentre muitas questões, considero que duas foram as mais significativas e mobilizadoras para a minha trajetória acadêmica.

A primeira, diz respeito a relação entre teoria e prática presente no curso de licenciatura. Percebia que havia um certo distanciamento entre a realidade escolar e a formação vivenciada na universidade, fato que me levou a participar de projetos que tinham como proposta a parceria entre a universidade e a escola. Esta experiência conduziu-me posteriormente para a temática da minha pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2017) cujo objetivo foi analisar de que forma a relação de parceria entre a universidade e a escola se apresentava no contexto de projetos que envolviam a educação matemática. Ela teve como pano de fundo referências teóricas relacionadas a formação inicial e continuada de professores (que ensinam matemática) e a parceria entre universidade e escola como proposta de viabilização de uma formação que privilegie o conhecimento da prática (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999).

Já a segunda questão, diz respeito a avaliação educacional, inicialmente no contexto da educação superior, mais especificamente nos cursos de licenciatura em matemática, e posteriormente na educação básica, quando atuante como professora de matemática e formadora de professores.

Durante o curso de licenciatura, a avaliação tinha uma característica predominantemente de classificação, sendo esta pautada em um único instrumento (a prova) e composta por questões que privilegiavam conteúdos memorizados e reproduções de conceitos e demonstrações. Esta vivência com a avaliação, juntamente com os conceitos que tinha sobre formação de professores, me levavam a questionar constantemente o sentido e a

ideia que se apresentava sobre aprendizagem e ainda, do que se esperava de um professor de matemática neste contexto.

No que diz respeito a educação básica, em minhas aulas, na maioria das vezes a avaliação era pautada em provas e seus resultados eram utilizados como meio de controle e até mesmo punição. As reflexões a respeito dos resultados e das respostas apresentadas pelos estudantes restringiam-se somente ao que não aprenderam, isto é, um olhar para o que lhes faltava.

Mesmo mediante o uso de metodologias que envolviam a investigação ou a resolução de problemas, a avaliação continuava restrita ao final do processo, configurada pela prova. Deste modo, não se considerava o desenvolvimento dos estudantes durante a realização das atividades.

A valorização da prova e do resultado final em detrimento de todo o processo vivenciado durante as aulas também era expresso pelos estudantes que, acabavam se "preocupando" somente em obter bons resultados nas provas (notas) em detrimento da realização das atividades propostas durante as aulas.

Como formadora de professores, ao se pensar em diferentes metodologias de ensino e em uma educação que considerasse as diferenças presentes no contexto da sala de aula, de certa forma havia uma concordância entre os professores em relação as propostas apresentadas. Entretanto, ao se pensar a avaliação neste contexto, muitos conflitos e contradições ficavam evidentes, tanto pela própria estrutura da escola (seriação, currículo a ser seguido, tempo, etc), quanto pela ideia de avaliação pautada em resultados, tão fortemente presente no contexto da escola. Esta situação ficou ainda mais evidente quando a escola recebeu uma aluna surda e alguns alunos com deficiência intelectual.

Uma perspectiva apresentada por (FREITAS et al, 2014), é a de que:

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções – mesmo sob rótulo de contínua e processual. Ainda que se admita que isso ocorre em um processo conflitivo e cheio de contradições e resistências, não se elimina a relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetivos que emanam dessas funções “impostas” socialmente. (FREITAS et al, 2014, p. 18)

Para estes autores, existe um equívoco em se pensar a avaliação como “atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem. Nesta visão linear, primeiro

ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem. [...]” (FREITAS et al, 2014, p. 14).

Neste sentido, as inquietações e conflitos relativos a avaliação educacional, em especial a avaliação em matemática, perpassa pela concepção de como se aprende e ainda, que concepção de matemática e de educação matemática se tem.

Deste modo, conhecer os aspectos que envolvem a avaliação e a educação inclusiva se tornam importantes para compreensão destes conflitos e permitem um olhar para possibilidades de ações no contexto da escola e da prática do professor em sala de aula.

Educação Matemática Inclusiva

No contexto da inclusão, Veiga-Neto (2001) destaca que a dificuldade em ensinar nas classes inclusivas não reside nos diferentes níveis cognitivos, mas no fato de que a própria lógica de dividir os estudantes em classes foi concebido para que se coloque em ação uma norma, de modo que a própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada para fixar quem somos nós e quem são os outros.

Uma educação na perspectiva inclusiva não se restringe a adaptações, mas sim, em práticas pensadas e planejadas considerando as diferenças dos estudantes, de modo que todos possam aprender. Deste modo, a avaliação, como parte integrante deste processo, deve seguir esta perspectiva.

O presente projeto de pesquisa está inserido na temática da Educação Inclusiva, que para além da inclusão de pessoas com deficiência, abarca uma perspectiva de educação para todos. Esta problemática tem apresentado uma crescente, tanto nas pesquisas acadêmicas, quanto nas políticas públicas por meio de programas e projetos, e conseqüentemente no meio escolar.

Em relação à educação escolar, a legislação brasileira tem como referência documentos internacionais como Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jontiem (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). (BRASIL 2010; MELO, LIRA, FACION, 2012)

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 torna-se um marco para a Educação Inclusiva pois, a partir dela, diversos atos legais foram implantados. Ela apresenta no artigo 205 a educação como direito de todos e em seu artigo 208 estabelece a efetivação do

atendimento educacional especializado ao público da educação especial, inserida no contexto da Educação Inclusiva na rede regular de ensino.

Posteriormente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90, possibilitou um novo cenário para o atendimento educacional especializado na medida que crianças e adolescentes são reconhecidos como sujeitos em desenvolvimento com direitos e deveres e ainda reforça a responsabilidade do Estado e da família em relação a matrícula na rede regular de ensino (BRASIL 2010; SANTOS; BROCANELLI, 2014).

Em 1996 a Educação Especial aparece, pela primeira vez, como um capítulo exclusivo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996. A lei traz neste capítulo, de forma explícita, o contexto inclusivo discutido mundialmente e documentado nas declarações anteriormente citadas.

Em relação aos sistemas educacionais pode-se destacar a Resolução nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. A partir de sua redação houve um avanço na perspectiva da inclusão, tendo em vista que recomenda que :

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p. 1).

Há que se destacar ainda a CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores estabelecendo que a formação docente deve atender à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes público alvo da educação especial.

Ainda neste período, outro destaque é o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Lei 10436/2002) como meio legal de comunicação e expressão e a sua inclusão na grade curricular dos cursos de formação inicial de professores e de fonoaudiologia.

Como pode-se observar, muitos são os marcos para a Educação Especial Inclusiva no país após a Constituição de 1988. Em 2003, houve a implementação pelo MEC do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, um programa com uma proposta de formação de gestores e educadores de municípios a ele vinculados, além de disponibilizar equipamentos, mobiliários e material pedagógico para implantação de salas de recursos multifuncionais nos municípios polos.

Neste contexto, existem documentos elaborados pelo MEC, que apresentam relatos de experiências envolvendo práticas inclusivas e também artigos de pesquisadores e profissionais da educação. Além disto, temos o documento orientador do Programa, do ano de 2005, bem como publicações específicas para a formação dos dirigentes de educação inclusiva que seriam responsáveis por multiplicar esta formação nos demais municípios de sua abrangência.

Ao analisar a legislação, os programas e as políticas públicas, fica evidente que a garantia do acesso, de certa forma, já acontece no Brasil. No entanto, a realidade e a prática escolar para a inclusão destes alunos e a garantia de uma educação que contemple a diversidade é bastante complexa e ainda encontra dificuldades para a sua viabilização.

O que ocorre é que a estrutura da escola atual, é marcada pela exclusão, onde os sistemas são organizados por série, o currículo estruturado por disciplinas, as abordagens pautadas em transmissões de conteúdo acadêmicos e os alunos avaliados pela reprodução em provas o que não favorece uma educação nesta perspectiva.

Outra dificuldade presente no contexto da educação inclusiva escolar, diz respeito a formação de professores que, em sua maioria, afirmam não terem recebido formação necessária durante o curso de graduação para enfrentarem este desafio da inclusão e portanto, não se sentem preparados para desenvolver práticas pedagógicas em sala de aula que estejam de acordo com estas ideias (Fernandes; Healy, 2007). Neste mesmo trabalho, as autoras evidenciam ainda que, no contexto da pesquisa realizada, a avaliação para os alunos deficientes visuais ou com baixa visão, eram as mesmas que a dos videntes, mas transcritas para o Braille e com as figuras construídas em alto relevo. Fato que foi entendido pelas autoras como insuficiente para a inclusão destes estudantes.

Deste modo, podemos dizer que embora existam avanços recentes em relação à pesquisa e as políticas públicas de educação inclusiva, é preciso que este campo se desenvolva no sentido de que práticas inclusivas se tornem acessíveis para todos os profissionais da educação, possibilitando que a educação para todos realmente aconteça no contexto da educação básica brasileira.

Avaliação e Educação Matemática

Ao realizar uma busca sobre o tema Avaliação Matemática, inicialmente verifiquei o GT8 - Avaliação e Educação Matemática - da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), realizando um levantamento das produções dos integrantes deste grupo. Nesta busca identifiquei trabalhos com a temática das avaliações externas (PISA³, SAEB⁴, SARESP⁵, entre outros); situações vivenciadas em sala de aula sobre conceitos matemáticos e a avaliação; repetência; práticas de professores e a avaliação; políticas públicas e a avaliação; análise de produções escritas; entre outros.

Além disto, também realizei uma pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, utilizando como palavras chaves “avaliação e inclusão”, encontrando dezesseis trabalhos, entretanto, nenhum deles no contexto da Educação Matemática.

A partir da leitura de alguns destes trabalhos percebe-se a predominância de discussão sobre a avaliação formativa. Este tipo de avaliação propõe uma ruptura de conceitos de avaliação pautados na classificação culturalmente e historicamente construídos, exigindo assim, uma mudança de postura que caminha na direção de uma democratização do ensino, isto é, de uma escola para todos.

Avaliar portanto, nesta perspectiva, tem um propósito formativo e regulador do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, deve ajudar professor e aluno a reconhecer e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, identificando não apenas as necessidades educacionais, mas também suas potencialidades. A avaliação deve ser ainda, norteadora de tomadas de decisões do professor em relação ao seu trabalho em sala de aula. (VITORINO; GREGO, 2017; GUSTSACK; RECH, 2010; BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006)

No contexto do ensino de matemática, temos ainda a questão da avaliação externa, quase sempre centralizada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As políticas pautadas nos resultados de avaliações externas, têm levado a uma normatização do currículo, no qual o ensino de matemática e a avaliação em sala de aula, tendem a ser classificatórios e focados somente em conteúdos memorizados e sua reprodução. (JURGENSEN; SORDI, 2017; ALRO; SKOVSMOSE, 2006)

Neste contexto as avaliações:

incorporam teses culturais sobre o que o sujeito é e o que ele deveria ser, e quem esse sujeito não é. Neste sentido, tentam criar ideias acerca do ‘bom aluno’, do ‘bom professor’, das ‘boas práticas pedagógicas’, da ‘boa instituição escolar’,

³ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁵ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

fortalecendo binarismos e exclusões. Além disto, tentam naturalizar a ideia de que apenas poucos estudantes podem ‘passar’ ou ganhar boas notas nos cursos de matemática. (ORTIGÃO, OLIVEIRA, 2017, p. 97)

Assim, a avaliação nesta perspectiva, ignora as diferenças, limitando a aprendizagem ao que se considera como respostas ‘certas’ e as respostas ‘erradas’ como a ‘não aprendizagem’. Neste caso, a avaliação se torna sinônimo de prova e a aprendizagem é expressa somente pelos acertos e pela nota. (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017)

Portanto, se almejamos uma educação inclusiva, é preciso (re)pensar o papel da avaliação no contexto escolar, em especial do ensino e da aprendizagem em matemática, para que contribua para o fortalecimento e viabilização desta educação para todos que vem sendo discutida no âmbito escolar.

CAMINHOS DA PESQUISA: OBJETIVOS E METODOLOGIA

Considerando o panorama teórico apresentado, este projeto tem por objetivo investigar, a partir das concepções presentes no campo da educação matemática inclusiva, como a avaliação em matemática se apresenta em salas de aula com alunos público alvo da educação especial.

Neste sentido, estaremos direcionados pela pergunta: *Como se apresenta a avaliação em matemática na prática de professores que ensinam matemática para alunos público alvo da educação especial?*

Tendo como foco esta questão, desenvolveremos um olhar para:

- Aspectos da avaliação em matemática que se mostram no discurso de professores que ensinam matemática no contexto da inclusão.
- Concepções inerentes a educação matemática inclusiva que se apresentam na avaliação em sala de aula com alunos público alvo da educação especial.

Buscando-se alcançar os objetivos propostos, identificaremos escolas de ensino fundamental II e ou ensino médio que possuam alunos público alvo da educação especial e a partir disto, estabeleceremos contato com os professores de matemática destas escolas para realizar entrevistas.

Além disto, será feita uma análise dos documentos orientadores oficiais para estas escolas. Estes documentos, trarão um panorama sobre o discurso oficial relativo a prática destas escolas e serão norteadores para as entrevistas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando os aspectos apresentados neste artigo, e ainda os objetivos propostos para este projeto, espera-se que esta se constitua como um referencial para a pesquisa em Educação Matemática Inclusiva e para a avaliação matemática, de modo a promover uma reflexão a respeito das possibilidades inerentes avaliação e sua posição no processo de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula com estudantes público alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

ALRO, H; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. **Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender**. Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra, n. 40, p. 95-133, dez. 2006. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1171>>. Acesso em 03 jul. 2018.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abril de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 junho 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em 03 de jul. de 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 03 de jul. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, Brasília: 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em 03 de jul. de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowlegde of practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, v. 24, p.249-305, 1999. Disponível em <<http://rre.sagepub.com/content/24/1/249.short?rss=1&ssource=mfc>>. Acesso em 10 jul. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 31, abr., 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em 03 de jul. de 2018.

FERNANDES, S. H. A. A; HEALY, L. **Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática**. Revista Iberoamericana de Educación Matemática. Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática – FISEM, v. 10, p. 59-76, 2007. Disponível em <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2007/10/Union_010_010.pdf> Acesso em 03 de jul. de 2018.

FREITAS, L.C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUSTSACK, F.; RECH, M. K. **Inclusão e avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 95 – 114, 2010. Disponível em <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/229>> Acesso em 03 de jul. de 2018.

JÜRGENSEN, B. D. C. P.; SORDI, M. R. L. **As avaliações externas e a educação matemática crítica: concepções e impasses**. Revista Paraense de Educação Matemática. Campo Mourão, v. 6, n. 12, p. 203-220, 2017. Disponível em <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/1602/pdf_241> Acesso em 03 de jul. de 2018.

MELO, S. C.; LIRA, S. M.; FACION, J. R. Políticas Inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações [livro eletrônico]**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 49 – 70.

OLIVEIRA, N. Z. M. **Parceria entre universidade e escola em projetos de educação matemática**. 2017. 132 f. Mestrado em Educação Matemática. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

ORTIGÃO, M. I. R.; OLIVEIRA, R. L. **Diferença e insubordinação criativa: negociando sentidos com a avaliação**. REnCima – Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 8, n. 4, p. 91 – 105, 2017.

SANTOS, M. A. P.; BROCANELLI, C. R. **Marcos legais da Educação Inclusiva no estado de São Paulo**. 2014. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155256/1/unesp-nead_reei1_ei_d02_texto01.pdf>. Acesso em 03 de jul. de 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas, na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 03 de jul. de 2018.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem; Tailândia; Unesco, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 03 de jul. de 2018.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Unesco, 1948. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em 03 de jul. de 2018.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VITORINO, S. C.; GREGO, S. D. **Avaliação enquanto instrumento pra nortear a inclusão escolar**. DOXA: Revista Brasileira Psicologia Educacional, Araraquara, v. 19, n. 2, p. 200 – 211. 2017. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10900>> Acesso em 03 de jul. de 2018.