

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS NACIONAIS**

### ***EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LAS INFLUENCIAS DE LAS POLÍTICAS NACIONALES***

### ***LEARNING EVALUATION ON SPECIAL EDUCATION UNDER INFLUENCES OF NATIONAL POLICIES***

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski<sup>1</sup>

**RESUMO:** Avaliação é um tema desafiador e avaliar estudantes com deficiência é ainda mais complexo. Este texto objetiva evidenciar aspectos da avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência, público da educação especial, nos diferentes níveis de ensino e sua relação com as políticas nacionais de avaliação. Está inspirado na Tese de doutorado da autora, especialmente numa das questões de estudo, que tratou da avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência no contexto universitário. São consideradas também, neste artigo, outras pesquisas, as quais investigaram a inclusão na educação básica, de forma que compreender como acontece a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na escola inclusiva se constitui o atual problema de investigação. O material empírico gerado por meio de entrevistas narrativas foi examinado pela perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. Os estudos apontam para a ambivalência da avaliação no contexto da escola inclusiva, que divulga princípios como temporalidade distinta, respeito à diferença, porém organiza-se, predominantemente, em tempos e espaços fixos para todos. A presença de estudante com deficiência no sistema educacional gera movimento, no sentido de desnaturalizar estruturas padronizadas, o que reverbera nas práticas de avaliação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Estudantes com deficiência. Educação inclusiva. Diferença.

**RESUMEN:** *La evaluación es un tema desafiante y evaluar estudiantes con discapacidad es aún más complejo. Este texto objetiva evidenciar aspectos de la evaluación del aprendizaje de estudiantes con discapacidad, público de la educación especial, en los diferentes niveles de enseñanza y su relación con las políticas nacionales de evaluación. Está inspirado en la Tesis de doctorado de la autora, especialmente en una de las cuestiones de estudio, que trató de la evaluación del aprendizaje de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario. Son consideradas igualmente en este artículo, otras investigaciones, en las cuales se investiga la inclusión en la educación básica, de modo que comprender cómo ocurre la evaluación del aprendizaje de estudiantes con discapacidad en la escuela inclusiva se constituye el actual problema de la investigación. El material empírico generado por medio de entrevistas narrativas ha sido examinado bajo la perspectiva del análisis del discurso, amparada en referenciales foucaultianos. Los estudios apuntan para la*

---

<sup>1</sup>Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) – BRASIL. Professora e investigadora del Programa de Post-graduo *Stricto Sensu* en Educación. Líder del grupo de investigación Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-5257-7747>>. Correo: [taniazp@unochapeco.edu.br](mailto:taniazp@unochapeco.edu.br)

*ambivalencia de la evaluación en el contexto de la escuela inclusiva, que revela principios como temporalidad distinta, respecto a la diferencia, pero se organiza predominantemente, en tiempos y espacios fijos para todos. La presencia de estudiante con discapacidad en el sistema educacional genera movimiento, en el sentido de desnaturalizar estructuras estandarizadas, lo que reverbera en las prácticas de la evaluación.*

**PALABRAS CLAVE:** *Evaluación. Estudiantes con discapacidad. Educación inclusiva. Diferencia.*

**ABSTRACT:** *Evaluation is a challenging issue and evaluate disabled students is even harder. This paper aims to highlight aspects of learning evaluation of students with disabilities, people assisted by special education, at different levels of education and the relationship with national evaluation policies. It is inspired by the doctoral thesis of the author of this article, especially in the study question about college learning evaluation of disabled students. In this article, researches that investigated inclusion in elementary education are also considered, which target on understanding how the evaluation of disabled students happens in the inclusive schools, the study problem. The empirical data collected by narrative interviews were examined from the perspective of the discourse analysis, supported by foucaultian references. The studies point to the ambivalence evaluation in the context of inclusive school, which promotes principles such as timing distinction and respect for difference, however, they are predominantly organized in fixed time and space for everyone. Inclusion of students with disabilities in the educational system challenges the environment, denaturing standardized structures, which reverberates in the evaluation practices.*

**KEYWORDS:** *Evaluation. Students with disabilities. Inclusive education. Difference.*

## Introducción

Este artículo está inspirado en mi tesis de doctorado en educación inserida en la línea de investigación en educación especial, que trató entre las cuestiones planteadas en la investigación, de la evaluación del aprendizaje de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario. Este texto lleva a cabo, inicialmente la cuestión de estudio y amplia el enfoque dado en la tesis, relacionando aspectos de la evaluación de estudiantes con discapacidad en los distintos niveles de enseñanza a las políticas nacionales de evaluación. También se consideran en este artículo los conocimientos elaborados desde otras investigaciones, por las cuales fui responsable o he actuado como profesora orientadora, en carreras de grado y post-grado *lato y stricto sensu*, que investigaron la inclusión escolar de personas con discapacidad. Desde estos estudios, el recorte es relativo a la evaluación de estudiantes con discapacidad y cómo los docentes son subjetivados por los discurso de la inclusión y por las políticas de evaluación.

La investigación para la tesis analizó los discursos de diez docentes, actuantes con estudiantes sordos, ciegos/baja visión o con discapacidad física, vinculados a dos universidades, una pública y una comunitaria, ubicadas en el estado de Santa Catarina. Cinco profesores actuaron en la institución pública y cinco en la comunitaria. Se tratan de profesores con trayectorias en la docencia entre dos años y medio y 25 años, con formaciones académicas distintas y actuantes en muchas carreras de grado. La definición de los sujetos de la investigación ocurrió junto a los sectores institucionales que registran la presencia de estudiantes con discapacidad.

Tras la aprobación del proyecto de investigación por el Comité de Ética<sup>2</sup>, se generó material empírico por medio de las entrevistas narrativas, gravadas, transcritas y examinadas bajo la perspectiva del análisis del discurso, amparada en referenciales foucaultianos. Las narrativas han sido organizadas en grupos temáticos, considerando la recurrencia y la relevancia de los hablas. Fischer (2001), amparada en Foucault, señala que para analizar los discursos, necesitamos rechazar las fáciles interpretaciones, la búsqueda insistente del sentido último o del sentido oculto de las cosas y que, para Foucault,

[...] no hay nada por detrás las cortinas, tampoco bajo el suelo que pisamos. Hay enunciaciones y relaciones que el propio discurso pone en funcionamiento. Analizar el discurso sería dar cuenta extramente de eso: de relaciones históricas, de prácticas muy concretas, que están 'vivas' en los discursos. (FISCHER, 2001, p. 198-199).

La inclusión de estudiantes con discapacidad es un tema que ha conquistado gran importancia en el escenario educacional brasileño hoy día. La matrícula de este público en la educación básica ha aumentado especialmente en las últimas dos décadas, resultado de las políticas de inclusión. La ampliación del acceso de estudiantes con discapacidad en la educación básica reverbera en el aumento de la matrícula de estos estudiantes también en la enseñanza superior. Según el Censo de la Enseñanza Superior 2013 (BRASIL/INEP, 2015), se observa un crecimiento significativo de 590,78% en el número de estudiantes con discapacidad matriculados en la enseñanza superior en diez años: en 2003 eran 5.078; en 2011 eran 23.250 y en 2013, 29.034. Sin embargo, si adoptado como parámetro el total de estudiantes matriculados en la enseñanza superior que es de 7,3 millones, queda claro el bajo porcentual, de sólo 0,41% del total de

<sup>2</sup> Los abordajes y los instrumentos metodológicos utilizados obedecieron a los procedimientos éticos establecidos para la investigación científica en Ciencias Humanas.

matrículas, especialmente si comparamos con el número de personas con discapacidad en Brasil, que según el Censo Demográfico 2010, es de 45.606.048 millones (IBGE, 2012).

### **La evaluación en el contexto de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad**

Evaluación es un tema desafiador y evaluar estudiantes con discapacidad es aún más complejo, especialmente en un escenario nacional en que ganan evidencia las evaluaciones a gran escala, que tienden a estandarizar procesos, lo que se contrapone a la lógica de la diferencia.

A pesar de los discursos sobre las políticas de inclusión difundir la colaboración, la resolución de problemas y el trabajo colectivo, el reconocimiento de la diferencia todavía las tecnologías individuales son muy presentes, que según Gallo (2004) nos parecen naturales, pero son recientes. Una mirada histórica nos revela que para la Educación poder hacer ciencia con la Pedagogía, era necesario más que controlar a los alumnos,

[...] también era necesario poder cuantificarlos en su proceso de aprendizaje para ordenarlos desde la *mathêsis* y de la *taxinomia*. Una de las tácticas instrumentales más eficaces se forneció exactamente a través de la tecnología del examen (GALLO, 2004, p. 92).

Foucault señala las tecnologías de disciplina, vigilancia, normalización y control, utilizadas por las instituciones modernas, especialmente en el siglo XVIII, que han resultado, entre otras manifestaciones, en la calificación y jerarquización de los estudiantes, prácticas fácilmente encontradas en los escenarios escolares.

Y por el juego de esa cuantificación, de esa circulación de los anticipos y de las deudas, gracias a los cálculos permanentes de las notas a más o a menos, los aparatos disciplinares jerarquizan, en una relación mutua los ‘buenos’ y los ‘malos’ individuos (FOUCAULT, 1999, p. 151).

Asimismo el examen se consolidó como una estrategia de control y vigilancia, de acceso a la intimidad del estudiante, tanto bajo el aspecto pedagógico cuanto el político. Gallo (2004, p. 93), afirma que “[...] este instrumento declarado poder, acaba por construirse en la misma tecnología de la trasmisión del saber, pues es desde el

examen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se verifica, controla, planea, planea de nuevo, etc”.

Beyer (2013), al evidenciar los procesos de inclusión y evaluación, señala distintas concepciones relacionadas a distintitos paradigmas, entre ellos: a) cínico-médico: la discapacidad se comprende como una situación individualizada y el trabajo educacional se define bajo orientación terapéutica; b) sistémico: la discapacidad del estudiante se evalúa con base en las demandas impuestas por el currículo. “Así los alumnos cuyo fracaso en el aprendizaje signifique la imposibilidad en la progresión en la escuela regular, se les ofrecerán otras alternativas” (BEYER, 2013, p. 92), ejemplo de las escuelas especiales; c) sociológico: la discapacidad se define como proceso de atribución social, en el cual la mirada del individuo es dislocada hacia el grupo social, o sea, la reacción social produce el agravamiento o amenizaron de la discapacidad; y d) crítico-materialista: la discapacidad se comprende como resultado de la incapacidad productiva del individuo. Para el autor,

Mientras el primer paradigma hace sobresalir la condición clínica, como determinante en las limitaciones individuales, el tercer sobrelleva las relaciones sociales ante la condición individual. Mientras el segundo paradigma muestra la dinámica entre los sistemas escolares (regular y especial) como forma social de hacer frente con el sujeto (alumno) que “fracasa”, el cuarto busca desvelar el concepto de discapacidad como resultado de una sociedad de calases que supervalora la producción y adquisición de mercancías (BEYER, 2013, p. 92).

La evaluación del aprendizaje puede significar de distintas formas, en conformidad con las concepciones de quién evalúa y del contexto en el cual se la aplica: para incluir o excluir; para diagnosticar mejores caminos o para clasificar el sujeto con las marcas de la incompetencia, de la incapacidad, de la discapacidad; para emancipar y motivar el crecimiento personal o para culpar. Seguramente entre “eso o aquello” hay muchos matices.

Chizzotti (2016, p. 568) afirma que “más que una medida objetiva, un ‘termómetro’ del aprendizaje del alumno, la evaluación es siempre un juicio de valor y por mucho que se ampare en soportes cuantificados, está impregnada de la inevitable subjetividad y preferencia del profesor”. Al presionar el proceso de evaluación del aprendizaje, el autor llama la atención para el poder de la evaluación que puede “abrir las sendas de un horizonte virtuoso para aprender, crear inventar o provocar un desastre existencial en la interacción educacional, que se extiende por la vida”. (2016, p. 563).

Investigaciones realizadas permitieron constatar que muchos profesores, subjetivados por las políticas de inclusión, viven conflictos respecto a la evaluación del aprendizaje de estudiantes con discapacidad, a lo mejor por el miedo de que se recaiga sobre ellos la sospecha de la incompetencia o por la influencia de concepciones históricas que les hacen mirar a los estudiantes como sujetos frágiles, desprotegidos. Sin saber cómo hacer, muchos clasifican sus estudiantes con discapacidad (especialmente la discapacidad intelectual) con nota siete, sin polemizar la escuela y la inclusión, o sea, atribuyen el mínimo para aprobar y, de esa forma, tanto los profesores como estos estudiantes se convierten “invisibles”

La inclusión conmemorada como estrategia de socialización cambió una cultura naturalizada de la segregación, de la separación. Sin embargo, actualmente, es necesario garantizar el derecho del aprendizaje de todas las personas.

La complejidad de la evaluación de estudiantes con discapacidad ya se ha expresado por Itard, médico francés que vivió de 1774 hasta 1838, escribió informes detallados sobre la experiencia de educar a un niño salvaje, encontrando en una floresta en el Sur de Francia en el año 1800, con aproximadamente 12 años, nombrado Victor de Aveyron. En el preámbulo de la carta enviada al Ministro del Interior de Francia, relatando su experiencia que fue financiada por el gobierno francés, Itard escribe:

Para expresar el estado actual del *Salvaje de Aveyron*, sería necesario recordar su estado pasado. Este niño, para ser juzgado de forma saludable sólo debe ser comparado a sí mismo. Aproximado a un adolescente de la misma edad, no es más que un ser desgraciado, rebotado de la naturaleza, como ha sido de la sociedad. Pero si ponemos atención a los dos términos de comparación ofrecidos por el estado pasado y el inmenso que los separa; y podemos preguntar si Victor no difiere más del *Salvaje del Aveyron*, en su llegada hacia Parir, de lo que difiere de los demás individuos de su edad y de su especie. (ITARD, 2000, p. 184).

Este pasaje del informe de Itard, sumado a las investigaciones actuales, muestra la inquietud vivida por los profesores que son llamados a incluir los estudiantes con discapacidad en los grupos y la presión para atender a las expectativas estandarizado de formación en cada etapa.

## **Narrativas y ambivalencia de la evaluación de estudiantes con discapacidad**

Estudios y vivencias como gestora universitaria me han ayudado a comprender que, en la educación superior, reprobar a estudiantes sin discapacidad para muchos

profesores es fácil, “natural”, especialmente en algunas carreras del área de ciencias exactas. He participado de diálogos con profesores de asignaturas en las cuales los índices de reprobación en el semestre son expresos en porcentuales de 60% hasta 80%. Para algunos, la reprobación se neutraliza y justifica por la falencia de la educación básica; por la omisión de las familias en definir límites en la educación de los hijos; lo que repercute en la universidad; porque los estudiantes “de hoy” son adeptos a las futilidades y facilidades de la vida o porque trabajan todo el día y cansados no tienen motivación para estudiar por la noche; entre otras causas. La sensación es que no hay nada que se pueda hacer para ese porcentual de estudiantes, que representa la mayoría en los grupos o en las asignaturas en cuestión.

Sin embargo, cuando se comprende el estudiante como frágil, desprotegido o incapaz, el profesor entra en conflicto, y aprobar parecer ser resultado del “no saber qué hacer”. Los profesores son subjetivados por los discursos de la inclusión difundidos por la prensa, por las leyes y decretos, entre otros dispositivos que promocionan la idea de respeto a la discapacidad vista como esencialmente buena, que produce una sociedad más acogedora. Este modo de concebir la sociedad y la educación genera conflictos ante perspectivas selectivas y excluyentes dictadas por la sociedad neoliberal. Algunas narrativas explican la inquietud docente ante el deseo de incluir, cuando hay dudas de lo que es hacer eso, en una sociedad que quiere resultados y excluye a quienes no los obtiene de la forma patrón.

Para ilustrar las afirmativas que hago, evidencio, enseguida, la narrativa de la Docente 3<sup>3</sup>, participante de la investigación para la tesis de doctorado, con veinte años de actuación como profesora y gestora en la educación superior. En este artículo, destaco sólo la manifestación de uno de los sujetos de la investigación (Docente 3), que sintetiza discursos recurrentes entre los entrevistados, en lo que respecta al tema abordado. En las narrativas destacadas, algunas veces la Docente 3 refiere sus experiencias de forma genérica y en otras hace referencia a vivencias pedagógicas específicas. En el primer registro destacado, narra:

*Mira... llegó un momento que yo aprobé, tengo dudas si eso fue bueno o no fue bueno para estos alumnos. Algunos profesores a lo mejor te van a decir: - mira, mejor que no hubiera pasado por aquí. Entonces, nosotros siempre hablamos, en nuestras reuniones, sobre el caso de uno: cómo abordar, cuáles son las dificultades, cuáles caminos*

<sup>3</sup> El número 3 señala el orden de participación en las entrevistas, y fue la opción que se adoptó para hacer referencia a cada participante.

*debemos dar a la evaluación. Incluso porque son casos que van a la coordinación y en cuanto coordinación, usted tiene que discutir en el colectivo. O el alumno te busca y te dice: tal profesor me reprobó; el profesor habla y yo no quiero escuchar (Docente 3).*

La narrativa revela la complejidad de la inclusión cuando ella presupone acciones bilaterales, o sea, no basta sólo el estudiante se adecuar al contexto. Le pregunté a la docente si tuvo la oportunidad de aprender sobre el proceso de escrita de personas con discapacidad auditiva (referencia hecha en su habla) de sus especificidades en la forma de expresar el pensamiento, lo que demanda una forma distinta de evaluar las producciones. Ella dijo:

*Sinceramente, no sé si hay alguna, nunca he leído nada sobre eso, si la persona con discapacidad auditiva puede presentar tal potencialidad, tal dificultad en la producción escrita. No sé si existe eso. No pasó por la cabeza. Docente 3).*

Siguiendo nuestro diálogo, la cuestioné sobre las demandas de aceptación al currículo de las prácticas de evaluación del aprendizaje, de la necesidad de adopción de tecnologías de asistencia o de otras organizaciones del material didáctico y del plan de clase para el grupo en el que la estudiante con discapacidad auditiva está matriculada.

*En realidad, creo que pensaba en la clase de un modo general. Yo intentaba, de alguna forma, hacer diferente. Yo pensaba así: ¿es seguro que está comprendiendo? Algo me entiende porque yo lo veía mucho por la evaluación escrita. Yo creo que con la alumna sorda no era muy distinto, yo preparaba la clase e intentaba hablar más alto, lo veía mucho por la cuestión de la propia evaluación [...] Yo creo que, sinceramente, nosotros casi que intentamos adaptar el alumno, ¿comprendes? Intenta adaptar. Mira, no voy a cambiar el tema. Voy a hablar un poco más alto. Quédate aquí delante de mí. Yo voy a intentar, aunque olvidara mucho, voy a intentar hablar de frente para usted. Entonces en realidad es más algo del alumno que uno tiene que adaptarse, de lo que yo pensar que un alumno me trajo de demanda. Yo creo que demanda por ahí un trabajo que es más de lo que un profesor sólo en el aula.*

Mientras que la profesora verbalizaba sus prácticas, manifestaba reflexionar sobre ellas. La diferencia genera inquietud entre la necesidad de “acoger” al estudiante con discapacidad “incluido” en los grupos y la presión para atender a las expectativas estandarizados de formación en cada etapa, en cada carrera de grado, cuyo Proyecto Pedagógico, inspirado en las Directrices Curriculares Nacionales señala determinado

perfil de egreso para la profesión. La discapacidad se caracteriza por la diferencia y por lo tanto es difícil ponérsela en la lógica de la categorización, de la clasificación de la taxonomía, de la normalización, muy presentes en la escuela.

Lopes (2009) se apoya en Canguilhem, Foucault y Ewald para afirmar la necesidad de clasificación, ordenamiento, comparación y jerarquización presente en la norma, la cual opera en el sentido “[...] de incluir a todos según determinados criterios que se construyen en el interior y desde los grupos sociales. Prescriptivamente, ella actúa en la homogenización de las personas; ella actúa en la definición de un modelo general previo [...]” (LOPES, 2009, p. 159). Según la autora,

En las operaciones de normalización – que implican tanto traer a los desviantes hacia el área de la normalidad, cuanto naturalizar la presencia de tales desviantes en el contexto social dónde circulan – se deben minimizar ciertas marcas, ciertos rasgos y ciertos impedimentos de distintas órdenes. Para ello, se ve la creación por parte del Estado de estrategias políticas que visan a la normalización de las irregularidades presentes en la población. Entre las estrategias creadas para que la normalidad se establezca dentro de cuadros en los cuales surge la amenaza del peligro, es posible citar la creación de políticas de asistencia y de políticas de inclusión social y educacional, entre otras. Ambas, al fin y al cabo se pueden ver como acciones inclusivas que visan a traer hacia la normalidad partes de la población amenazadas por la falta de la escuela, etc. (LOPES, 2009, p. 159).

Me parece que en los últimos años, en la educación especial, surgió una nueva categoría: de las personas con discapacidad que llegan y de las que no llegan a la universidad, como si la educación superior representara una cierta forma de normalizar la deficiencia. El sistema de enseñanza, en este contexto, funciona como un mecanismo normatizador y normalizador. Los discursos alrededor de las políticas de inclusión se materializan en las pedagogías que ponen en circulación determinados regímenes de verdad amparados en el derecho a la igualdad, aquí comprendida como garantía de acceso para todos, aunque la inclusión sea excluyente. En este sentido Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 947) señalan que de manera y cómo las políticas de inclusión han sido formuladas y ejecutadas en Brasil, “parecen ignorar la propia diferencia. De ese modo, en lugar de promocionar una educación para todos, ellas corren el riesgo de realizar una inclusión excluyente de las diferencias” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 947).

Docente 3 explicita preocupación con la inclusión excluyente, al afirmar que la inserción de estudiantes con discapacidad en la educación superior, o su ingreso y o su matrícula no es garantía de éxito en el proceso.

Porque la enseñanza superior es procesual, es un proceso como es para todos los demás. No garantiza que alguien haga una facultad de ingeniería y se vuelva ingeniero. Esos alumnos con discapacidad tienen más dificultad, a penas del mercado laborar requerir en función de la ley de cuotas. Creo que eso es algo bueno. Otra cuestión que me di cuenta en el caso de la estudiante F<sup>4</sup>, yo la tuve conmigo en el séptimo periodo y el grupo ya estaba cansado de ella, entonces yo sentía eso. Pero yo sé que en períodos anteriores el grupo la asumió, el grupo también la quitaba la responsabilidad. Ella era la mascota del grupo. Entonces el grupo la llevaba para todos lados, el grupo la ayudaba a hacer trabajos. En realidad ella no ha asumido sola la responsabilidad por su formación. El grupo ha asumido. Era un grupo relativamente pequeño, la mayoría se llevaba muy bien. Entonces cuando yo la reprobé, para que usted sepa, yo no tuve que prestar satisfacción solo a ella, vino todo el grupo cuestionarme cómo tuve coraje de reprobarla. ¿Cómo tuve coraje de reprobarla? (Docente 3).

Subjetividades inclusivas planteadas en la caridad, en la benevolencia, atraviesan la práctica evaluativa cuando el sujeto que se evalúa es concebido como frágil.

*Con la estudiante G<sup>5</sup> ha sido muy complicado. Tanto que empezamos con un proceso de reprobación: reprobó en la práctica, reprobó aquí, reprobó allá, no sé si ella vuelve, ella no ha venido al curso. Lo que yo pienso es otra casa que hay que poner ojo. Todo bien ser solidario, auxiliar, tener lástima, porque eso también ocurre. [...] pero que usted no ha estimulado la autonomía, va a estimular mucho más la dependencia. (Docente 3).*

En este sentido, Veiga-Neto señala la ambivalencia de la inclusión que se manifiesta cuando ella propia es capaz de generar exclusión. “Ponemos el otro para dentro de un espacio común – concreto o simbólico, no importa – para que se garanticen saberes sobre este otro y desde que ese otro siga a ser “otro” (VEIGA-NETO, 2008, p. 17).

En la esfera de la educación básica, la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta que todos los niños deben estar matriculados en las escuelas regulares, por lo tanto están sujetas a las políticas nacionales de evaluación. He constatado, también en ese nivel de enseñanza, el conflicto que algunas escuelas y profesores enfrentan en el momento de evaluar a los niños con discapacidad, especialmente los que presentan discapacidad intelectual y que desde mi punto de vista son las que más se alejan del modelo rígido, fijo, que la escuela presenta. Estoy de acuerdo con el destaque que presente enseguida, extracto del texto

<sup>4</sup> Estudiante con discapacidad auditiva, que no utiliza Lenguaje Brasileño de Señas (Libras, se esfuerza para hacer lectura labial y oralizar, aunque su vocalización sea percibida con dificultades por sus interlocutores.

<sup>5</sup> Estudiante con discapacidad física manifestada en dificultades en la oralización y en los movimientos.

*Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência mental:*

La discapacidad mental amenaza la función primordial de la escuela común que es la producción del conocimiento, puesto que el alumno con esa discapacidad tiene una manera propia de tratar el saber que, invariablemente no corresponde al ideal de la escuela. En realidad no corresponder al esperado puede ocurrir con todo el mundo, pero los alumnos con discapacidad mental denuncian la imposibilidad de lograr este ideal de forma tácita. Ellos no permiten que la escuela disimule esa verdad. Las demás discapacidades no chocan tanto a la escuela común, puesto que no tocan en el cerne y en la razón de su urgente transformación: comprender la producción del conocimiento académico como una conquista individual. (BRASIL, 2005, p. 12).

La inclusión de niños con discapacidad puede ser una posibilidad de tensionar la estructura cristalizada de la escuela, sin que recaiga sobre los profesores, individualmente, la sospecha de la incompetencia profesional y sobre las personas con discapacidad la presión de adecuarse al lecho de Procusto de los espartanos (AMARAL, 1994, p. 43-44), narrado en una leyenda que, en esos días, me sugiere una analogía con el sistema escolar. Para adaptarse al lecho, se corta lo que sobra en algunos (estudiantes con altas habilidades, por ejemplo) y se aumenta lo que falta en otros, de forma que todos asuman las medidas del lecho de hierro.

La universidad también ha recibido estudiantes con discapacidad intelectual, cuyos históricos escolares de la educación básica registran predominantemente notas siete, el mínimo para aprobar y que revelan también la incertidumbre de la escuela en evaluarlos. ¿Qué consigue ofrecer la universidad a los estudiantes con limitaciones acentuadas en la escrita, en la interpretación, en la resolución de los desafíos del cotidiano? ¿Qué cambia en la docencia con la experiencia de actuar con los estudiantes con discapacidad? Docente 3 expresa:

Yo creo que es un gran desafío. Yo creo que esa inquietud, que es permanente, de alguna forma te mueve. Si ella no te mueve tanto en la acción, ella te mueve por el pensamiento. Yo creo que eso ya es un paso, por lo menos. Cambia eso de darse cuenta que usted tiene un desafío y que este desafío hay que enfrentarse.

Trabajar con estudiantes con discapacidad posibilita la desnaturalización de la inclusión como si fuera algo dado, natural, o sea, pura inserción. Incluir presupone aprender con la diferencia, transformar y transformarse. El movimiento por la inclusión se amparó en la idea de confort y aprendizaje mutua.

Confort en el sentido de hacer que ambos los individuos, los dichos 'normales' y los 'especiales' se miren uno a otros en el convivio diario en la escuela, reparticiones y comunidad. Aprendizaje en el sentido de que tal confort origina el cambio de la percepción que ambos los grupos poseen respecto a uno y otro. (SANTOS, 1995, p. 24).

Se trata de la idea de que el incómodo inicial provoca nuevas posibilidades de organización en los espacios físicos, en las actitudes, en el uso de recursos didácticos y pedagógicos, en la percepción de las formas de aprender y ser. Aún así hay un hueco creado entre las políticas de inclusión y el papel que la sociedad atribuye a la escuela/universidad, lo que ha generado miedos y dudas por parte de los profesores. El proceso de evaluación evidencia algunas paradojas escolares y sociales, puesto que sienta él predominantemente clasificatorio, jerárquico, genera conflicto ante subjetividades producidas por la lógica de la inclusión, que valoran a la solidaridad, el aprendizaje mutuo, el reconocimiento de la diferencia.

### **Evaluaciones de larga escala en el escenario brasileño**

Desde los años de 1990, por iniciativa del Ministerio de Educación (MEC), un nuevo elemento se incorpora a la evaluación educacional. Me refiero a las evaluaciones externas también nombradas evaluaciones en larga escala. Se creó, en el comienzo de los años 1990, el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb), del cual derivan tres evaluaciones externas en larga escala. Informaciones disponibles del sitio del INEP, indican las tres evaluaciones, evidenciando que:

En 2005 Saeb se ha restaurado por la Portaria Ministerial nº 931, de 21 de marzo de 2005. El sistema empezó a componerse por dos evaluaciones: Evaluación Nacional de la Educación Básica (Aneb) y Evaluación Nacional del Rendimiento Escolar (Anresc), conocida como Prova Brasil. Aneb mantuvo los procedimientos de la evaluación por muestra atendiendo a los criterios de en mínimo 30 estudiantes matriculados en la última etapa de los años iniciales (4<sup>a</sup> año/5<sup>o</sup> año) o de los años finales (8<sup>a</sup> año/9<sup>o</sup> año) de la Enseñanza Primaria de las escuelas públicas, permitiendo generar resultados por escuela. [...] En la edición de 2013 la Evaluación Nacional de la Alfabetización (ANA) prevista en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta – PNAIC, empezó a componer el Saeb desde la difusión de la portaría nº 482, de 7 de junio de 2013. (INEP, 2017).

Para la evaluación del desempeño del estudiante al final de la educación básica se creó en 1998 el Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem). Desde 2008, Enem empezó a ser adoptado como mecanismo de selección para el ingreso en la enseñanza superior y para acceso a programas ofrecidos por el gobierno federal, a ejemplo del Programa Universidad para Todos – ProUni.

En lo que respecta a la evaluación de las carreras de grado, el Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (Enade), considerado uno de los pilares de la evaluación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), fue creado por la Ley n°. 10.861, de 14 de abril de 2004. SINAES es compuesto aún por los procesos de Evaluación de Carreras de Grado y de Evaluación Institucional que junto con Enade, forman el conjunto de indicadores que evalúan los cursos y las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) de todo Brasil.

El Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta – PNAIC, instituido por la Portaria n° 867 de 4 de julio de 2012, (BRASIL, 2012) propone asegurar que todos los niños estén alfabetizados hasta los ocho años, al final del 3° año de enseñanza primaria. Del mismo modo, la Meta 5 del Plan Nacional de Educación, Ley n° 13.005 de 25 de junio de 2014 (BRASIL, 2014a), prevé “alfabetizar todos los niños, en máximo, hasta el final del 3° (tercer) año de la enseñanza primaria”. Cuestiono esta meta por comprender que ella desconsidera algunos niños con acentuada discapacidad intelectual, que podrán aprender muchas cosas, pero no a lectura y la escrita (por lo menos no en los tiempos indicados). Señalo que no se trata de pesimismo tampoco de descredito en la posibilidad de aprendizaje de todo y cualquier niño. Creo que todos los niños aprenden, pero no necesariamente lo mismo en los mismos tiempos. Hay niños con acentuadas deficiencias y que me parecen estar excluidos del “todos los niños” citado en la meta 5 del Plan Nacional de Educación. ¿Cómo se evaluarán por la escuela? ¿Comparadas a sí mismas o con otros niños de la misma franja etaria?

En la lógica de la inclusión, con la producción de subjetividades que atiendan a ese imperativo, se empieza a operar con el sujeto deseable a las reglas del neoliberalismo, que es el pasible de transformación, de autoinvertimiento, el sujeto emprendedor y consumidor. La subjetividad inclusiva determina que cuando el sujeto es limitado en la construcción de esos atributos por sí mismo, deberá ser asumido por otro, en ese caso, por la escuela, por la universidad y por el docente. Pero, ¿cómo ser inclusivo en una sociedad competitiva? Estoy de acuerdo con Estrela cuando afirma que esos principios contradictorios pueden abalar la identidad de las universidades y de los

docentes y crean dilemas éticos, sobretodo en el campo de la evaluación, de cómo mantener los patrones habituales de exigencia y flexibilización movidos por los efectos de una subjetividad inclusiva. “Es el posible conflicto entre justicia como equidad y justicia como igualdad que agudiza las oposiciones entre rigor y objetividad de la evaluación *versus* benevolencia y subjetividad” (ESTRELA, 2010, p. 23).

En este sentido, también Menezes se manifiesta afirmando que la gubernamentalidad neoliberal presupone relaciones de concurrencia, resultando en la percepción del otro como potencial competidor. “Es considerando pues que una de las características de las subjetividades que yo nombro como inclusivas es exactamente desear ocuparse con el otro, ¿cómo pensar en subjetividades que necesitan ser inclusivas en la lógica de la concurrencia? (MENEZES, 2011, p. 175).

Tiffin e Rajasingham (2007) se apoyan en Hanna para evidencia la red evaluativa en que están inseridas las universidades de hoy, sometidas a la evaluación de diferentes segmentos de la sociedad, como alumnos, los gobiernos, los empleadores, las agencias de crédito y la prensa, en la expectativa de resultados objetivos. La red de evaluación en la cual las instituciones de enseñanza superior brasilera han sido capturadas, las hace asumir un patrón de conducta que esté de acuerdo con los paradigmas del Estado. El discurso de la prensa, especialmente se muestra potente en la construcción de subjetividades que definen y juzgan las instituciones como detentoras de calidad o sin calidad. Basta acompañar los períodos de difusión de prensa de los resultados de Enade/CPC<sup>6</sup>/IGC<sup>7</sup>, que funcionan para el estado como indicadores de evaluación y calidad para percibir la repercusión causada en la sociedad.

Cunha (2005) señala los cambios en el relacionamiento entre el Estado, la universidad y la sociedad.

En la situación actual, en la que el Estado neoliberal ha definido políticas educativas identificadas con la base económica de producción, es fácil observar como el pilar de la regulación asume mucho más alto prestigio de que el de la emancipación. Son ellos los definidores de premios objetivos y simbólicos que valoran la docencia universitaria y reconfiguran la profesionalidad de los profesores, definiendo lo que es un profesor de suceso (CUNHA, 2005, p. 81).

Las instituciones de educación superior son evaluadas para recibir acreditación o nueva acreditación. El Instrumento de Evaluación Institucional Externa, que subsidia

<sup>6</sup> Concepto preliminar de Curso.

<sup>7</sup> Índice General de cursos.

los actos de acreditación, nueva acreditación y transformación de organización académica (presencial) de las Instituciones de Educación Superior, publicado en agosto de 2014 por el Ministerio de Educación (BRASIL, 2014b), presenta el cambio en los requisitos legales y normativos. Estos requisitos son regulatorios y su atención es obligatoria. El instrumento presenta 18 dispositivos legales/normativos y dos de ellos tienen relación con la inclusión/accesibilidad de personas con discapacidad o movilidad reducida y con Trastorno del Espectro Autista. Se tratan de los dispositivos legales número cuatro y cinco, éste inserido en la última versión del instrumento.

Además de las instituciones, las carreras de grado también son evaluadas por comisiones distintas. El “Instrumento de evaluación de carreras de grado presencial y a distancia”, publicado (actualizado) en agosto de 2015 por el Ministerio de Educación (BRASIL, INEP, 2015), presenta alteración en los requisitos legales y normativos. Estos requisitos son regulatorios y su atención es obligatoria. El instrumento presenta 17 dispositivos legales/normativos y tres de ellos son relacionados a la inclusión/accesibilidad de personas con discapacidad o movilidad reducida y con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En el glosario que compone el dicho instrumento de evaluación, de los 73 indicados, cinco términos son relativos a la accesibilidad a personas con deficiencia, movilidad reducida o necesidades educacionales especiales: accesibilidad arquitectónica; accesibilidad actitudinal; accesibilidad pedagógica; accesibilidad en las comunicaciones y accesibilidad digital.

Hago estos registros para evidenciar la relevancia de la inclusión y accesibilidad en el contexto evaluativo y regulatorio en la enseñanza superior. La evidencia a la educación inclusiva, a la accesibilidad en los instrumentos de evaluación, puede sugerirnos la opción por una sociedad democrática e inclusiva. Sin embargo, Pieczkowski (2014) afirma que mientras que el apelo del Estado es para las instituciones y profesores inclusivos, las evaluaciones oficiales valoran indicadores estandarizados con enfoque en los resultados y las instituciones son comparadas, generando ambientes competitivos.

Para observar esta afirmación, basta estar atento a la visibilidad de la prensa en el momento de la publicación de los resultados de Enade. La clasificación entre las instituciones de enseñanza superior parece ser estimulada por la prensa y los números muchas veces son tomados de forma descontextualizada. De la misma manera, las escuelas de educación básica exhiben paneles ante sus instalaciones o en puntos

estratégicos de las ciudades divulgando sus índices de desempeño (desde que hayan sido positivos). El principio de la inclusión se vuelven poco visibles en las políticas de evaluación y en los índices de desempeño.

Estoy de acuerdo con Guizzotti (2016, p. 571) cuando afirma que “esfuerzos disciplinares aislados, iniciativas sin objetivos claros, atención a otras exigencias externas, administrativas comparativas o clasificatorias de unidades o sistemas escolares comprometen el propósito formativo de la evaluación del alumno en clase”. Así es esencial que la evaluación sea de aprendizaje escolar o la externa, funcione como una palanca, garantizando el derecho de aprender y la calidad de enseñanza y de aprendizaje. La presencia del estudiante con discapacidad en el sistema educacional es un hecho que genera movimiento en el sentido de desestabilizar estructuras estandarizadas, entre ellas algunas prácticas de evaluación.

### **Consideraciones finales**

Para encerrar, señalo la perspectiva foucaltiana, que atravieso este texto:

Una postura que se caracteriza por la más completa y permanente desconfianza sobre las verdades que se suele tomar como dadas, tranquilas y naturales. Una postura que se manifiesta por los constantes intentos de escapar de cualquier encuadramiento que postule como no problemáticas las ideas iluministas de un sujeto fundante, de una razón trascendental y de un hombre o una mujer natural y universal que habitaría dentro de cada uno de nosotros (VEIGA-NETO, 2011, p. 243).

Los estudios permiten concluir que el encuentro con los sujetos de la inclusión genera distintas interpretaciones. En la lógica neoliberal hay un fuerte apelo a los discursos inclusivos, y los profesores predominantemente los asumen como necesarios para la construcción de una sociedad mejor y se vuelven pareceros del Estado en el compromiso de efectuar las políticas de inclusión. Los docentes buscan responder favorablemente a la expectativa diseminada de que gestionen la propia formación, se preparen para actuar con la diversidad, presentada como un rico mosaico que representa ganados a todos.

La inclusión como sinónimo de acceso se conmemora por las estadísticas educacionales. Sin embargo, la inclusión comprendida como derecho al aprendizaje, parece estar predominantemente bajo la responsabilidad de los docentes que se resienten de la falta de conocimientos específicos e influenciados por la idea de la propia

incompetencia se siente inclinados a amenizar y diferenciar criterios y resignificar la evaluación. El reconocimiento de la competencia docente para por la capacidad de traer el “anormal” para la normalidad.

El proceso de evolución en la escuela inclusiva impone muchos desafíos a los docentes, entre ellos, aprender con la diferencia, apropiarse de tecnologías de asistencia, organizar distintamente espacios y tiempos, reinterpretar la escuela de educación básica y la universidad, las formas de aprender, de enseñar y de ser profesor. Los profesores descubren la pluralidad de la inclusión, pasando a comprenderla como una palabra multifacética, que provoca tensiones, desasosiegos, pero que también moviliza y desconstruye miradas estandarizadas. A pesar de la ambivalencia de la inclusión, ella necesita ser conmemorada. Los aspectos legales no se dan cuenta de ese proceso, pero mueven a la sociedad para explorar escenarios que fueron escondidos, negados. ¡Personas con discapacidad existen! Salieron de los manicomios, de los monasterios, de la “*Nave de los Locos*” (Narrenschiff), de las instituciones especializadas.

Diferentemente de esta forma de ser y concebir al mundo, la educación especial nos muestra que necesitamos “del otro”, nos muestra lo incompleto, que no está necesariamente en los sujetos dichos incapaces, sino en la condición humana. La evaluación del aprendizaje como estrategia de sumisión, clasificación, jerarquización, punición, culpabilización, disciplinamiento, necesita dar lugar a la evaluación que diagnostica la contribución para el aprendizaje y el desarrollo.

La inclusión de forma genérica, muchas veces romanceada, silenciada, romantizada, merece ser tensionada para que el sujeto de la inclusión sus necesidades y singularidades ganen el espacio necesario, quitando la obligación de la clasificación, de la normatización y de la normalización. La evaluación clasificatoria debe dar lugar a la evaluación que diagnostica, que acoge y moviliza para la formación de personas mejores, no sólo en los aspectos conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales, sea en la escuela, sea en las demás esferas sociales.

## REFERENCIAS

AMARAL, Ligia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)> Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência mental.** Brasília, MEC/SEEP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 5 jul. 2012, seção I, p. 23. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. INEP. **Censo da educação superior de 2013.** Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 24 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. Sinaes. Conaes. INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação institucional externa:** subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância.** Brasília, DF, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 561-576, set./dez., 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria Isabel da. I. **Formatos avaliativos e concepção de docência** (Org.). Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91. (Coleção Educação contemporânea)

ESTRELA, Maria Teresa. Ética e pedagogia no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior.** Portugal: CIIE/Livpsic, 2010. p. 11-28. (Coleção Ciências da Educação, 7)

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, Porto Alegre, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun., 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2014.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

ITARD, Jean. Relatório II - Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci.; GALVÃO, Izabel (Orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 179-229.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2009, p. 153-170.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, n. 3, p. 21-29, 1995.

TIFFIN, John; RAJASINGHAM, Lalita. **A universidade virtual e global**. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHICO, Cíndia Franco.; FORTES, Vanessa Gadelha. (Org.), **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR, 2008, p. 11-28.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, (Ciências Sociais da Educação), 2011, p. 225-247.

### Como referenciar este artigo

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1612-1631, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10882

**Submetido em:** 11/01/2018

**Aprovado em:** 10/05/2018