



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
*CAMPUS FLORESTA*  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS

RAMILE FERREIRA DE ANDRADE BEZERRA

**UM OLHAR PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL - ACRE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS  
DA AVALIAÇÃO ESCOLAR**

CRUZEIRO DO SUL/ACRE  
2023

RAMILE FERREIRA DE ANDRADE BEZERRA

**UM OLHAR PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL - ACRE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS  
DA AVALIAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestre(a) em Ensino de Humanidades e Linguagens.

**Linha de Pesquisa:** Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

CRUZEIRO DO SUL/ACRE  
2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

---

B574o Bezerra, Ramile Ferreira de Andrade, 1992-

Um olhar para o ensino de alunos com deficiência intelectual no município de Cruzeiro do Sul-Acre: perspectivas e desafios da avaliação escolar / Ramile Ferreira de Andrade Bezerra; Orientadora: Dra. Adermácia Lopes de Oliveira Costa. - 2023.

113 f.; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2023.

Inclui anexos, apêndices e referências bibliográficas.

1. Avaliação escolar. 2. Deficiência intelectual. 3. Educação inclusiva. I. Costa, Ademácia Lopes de Oliveira. II. Título.

CDD: 371.9

---

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

**UM OLHAR PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL - ACRE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS  
DA AVALIAÇÃO ESCOLAR**

Ramile Ferreira de Andrade Bezerra

Dissertação defendida em 28 de março de 2023 e considerada aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta.

Prof. Dr. Cleidison Rocha de Jesus  
Coordenador do Programa

**Banca examinadora**

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa  
Universidade Federal do Acre  
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto  
Universidade Federal do Acre  
Avaliadora Interna

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada  
Universidade de Brasília  
Avaliadora Externa

Profa. Dra. Vera Lucia de Magalhaes Bambirra  
Universidade Federal do Acre  
Avaliadora Suplente

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ter me dado oportunidade de realizá-lo. À minha mãe, que embora sozinha não se manteve ausente um só segundo da minha vida, inspirando-me na busca por meus sonhos. Às minhas irmãs, Alice, Aliny e Ana Letícia, meus amores incondicionais. Ao meu único irmão, Jéferson, e a duas pessoas muito especiais, que, mesmo não estando mais aqui para presenciar esta conquista, sempre me motivaram e demonstraram acreditar nas minhas capacidades: Egilson de Oliveira Ferreira e Juraci Bento da Costa Lima (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelo dom da vida, abrigo e presença em todos os momentos desta jornada, principalmente nas horas incertas em que tantas dificuldades tentavam impedir-me de concluir o curso de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens.

À **minha família**, que com carinho, amor e confiança, ajudou-me nos momentos de angústia, sendo meu porto seguro, razão da minha existência e motivo pelo qual persisto na luta pela realização deste tão esperado sonho.

À minha orientadora, **Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa**, por toda dedicação, compreensão e comprometimento, pelas experiências e contribuições, ensinamentos e vivências que colaboraram de maneira significativa com a realização deste trabalho.

Aos **participantes da pesquisa**, por fornecer informações importantes para a compreensão da problemática, e ainda pelo acolhimento e disponibilidade em realizar a pesquisa, sempre mostrando não medir esforços para a sua execução.

À **banca examinadora**, pelas contribuições com a realização da pesquisa e também por terem partilhado comigo esse tão esperado momento.

Aos **colegas do curso** de pós-graduação, em especial **Taís Galdino**, pelo companheirismo, amizade e acolhimento prestado durante esses dois anos.

Aos **professores do Programa** de Pós-Graduação do Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), Vera Bambirra, Irinilda Bezerra, Maria José Moraes, Dolores Pinto, Aldecy Lima, Cleidson Rocha, Andrea Martini, Alessandro Cândido e Francisca Adma, pelo conhecimento compartilhado e por toda dedicação e compromisso.

Aos **funcionários do Projeto Rondon**, em especial ao coordenador do programa, **Prof. Dr. Cleidison Rocha** e ao secretário **Jarlisson Marques**, pela cordialidade e por sempre estarem dispostos a solucionar as dúvidas.

Às **amigas e aos amigos** que estiveram comigo, que me motivaram nos momentos que o cansaço era tamanho que só pensava em desistir. Obrigada a todos que não me deixaram procrastinar, principalmente nos momentos que nem eu mesma acreditava conseguir alcançar esta vitória!

Na perspectiva inclusiva, a avaliação acompanha simultaneamente os processos de ensinar e de aprender. Não se localiza no final do processo pedagógico, mas o compõe. Ela sinaliza o que os alunos ainda não aprenderam, o que aprenderam e o que gostariam de aprender e, portanto, considera cada um deles na sua diferença, nas suas demandas (MANTOAN, 2022, p. 72).

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, da Universidade Federal do Acre – UFAC. Trata-se de um estudo que apresenta o seguinte problema de pesquisa: quais aspectos avaliativos são levados em consideração pelos professores regentes do ensino fundamental I e II ao avaliarem o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual? Para a resolução dessa problemática, delineou-se como objetivo geral: analisar os aspectos avaliativos utilizados pelos docentes na avaliação do ensino de alunos com deficiência intelectual em duas escolas regulares do município de Cruzeiro do Sul/Acre. Recorremos a autores de renome na área da avaliação e educação inclusiva, com o intuito de fundamentar a pesquisa, como Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Mantoan (2003), Luckesi (2010), Vasconcelos (2002). Como metodologia, adotou-se a abordagem qualitativa, caracterizando a presente pesquisa, em explicativa. Quanto aos procedimentos, realizou-se levantamento bibliográfico e pesquisa de campo com uso de questionário e da entrevista semiestruturada. A amostra corresponde a 15 professores de duas escolas públicas da rede estadual do município de Cruzeiro do Sul/Acre. Os dados foram analisados com o auxílio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), com as categorias definidas *a posteriori* que possibilitaram a organização das seguintes categorias: conceitos que se sobressaem no processo inclusivo do aluno com deficiência intelectual; a avaliação do aluno com deficiência intelectual: instrumentos utilizados e dificuldades enfrentadas. Os resultados revelam a predominância de aspectos de natureza diagnóstica no processo de avaliação do aluno com DI, que contempla possibilidades de acompanhamento da prática pedagógica e os princípios da educação inclusiva. Apesar dessa predominância, é importante destacar que alguns professores adotam aspectos de natureza classificatória, tradicional e excludente, decorrentes da falta de entendimento das concepções de Educação Especial, educação inclusiva, deficiência intelectual e da própria avaliação, o que influencia na maneira como esses professores pensam e executam a avaliação no contexto escolar do aluno DI. Como desafios enfrentados pelos educadores, evidenciaram-se problemas com a formação continuada, ocasionados pelas condições de trabalho desses professores, que atuando em várias escolas, não dispõem de tempo para participar de formação continuada e qualificar suas ações educativas. Mediante a isso, constatou-se a necessidade e importância de se assegurar a participação docente em formação continuada, em momentos de troca de experiências, que tratem da temática da educação inclusiva. Concluiu-se que ser professor na escola inclusiva requer ressignificações no ensinar e aprender, implicando mudanças significativas no contexto educacional. É necessário, portanto, repensar a formação docente, romper com ensino padronizado, tempos definidos, avaliações homogeneizadas, e com o distanciamento entre a realidade dos alunos da realidade escolar. Nessa proposição, a escola torna-se um espaço favorável a uma formação continuada inclusiva.

**Palavras-chave:** Avaliação escolar. Deficiência Intelectual. Educação inclusiva.

## ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Teaching of Humanities and Languages - PPEHL, at the Federal University of Acre - UFAC. It is a study that presents the following research problem: What assessment aspects are taken into account by teachers of elementary school I and II when assessing the teaching-learning process of students with intellectual disabilities? To solve this problem, the general objective was defined as: to analyze the evaluation aspects used by teachers in the evaluation of the teaching of students with intellectual disabilities in two regular schools in the city of Cruzeiro do Sul/Acre. We resorted to renowned authors in the area of assessment and inclusive education, in order to substantiate the research, such as Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Mantoan (2003), Luckesi (2010), Vasconcelos (2002). As methodology, the qualitative approach was adopted, characterizing this research as explanatory. As for the procedures, a bibliographic survey and field research were conducted with the use of a questionnaire and semi-structured interview. The sample corresponds to 15 teachers from two public schools of the state network in the municipality of Cruzeiro do Sul/Acre. Data were analyzed with the help of content analysis (BARDIN, 2016), with the categories defined a posteriori that allowed the organization of the following categories: concepts that stand out in the inclusive process of students with intellectual disabilities; the assessment of students with intellectual disabilities: instruments used and difficulties faced. The results reveal the predominance of diagnostic aspects in the evaluation process of the student with ID, which includes possibilities of monitoring the pedagogical practice and the principles of inclusive education. Despite this predominance, it is important to highlight that some teachers adopt aspects of a classificatory, traditional, and excluding nature, resulting from a lack of understanding of the concepts of Special Education, inclusive education, intellectual disability, and evaluation itself, which influences the way these teachers think and carry out the evaluation in the school context of the student with ID. As challenges faced by educators, there were problems with continuing education, caused by the working conditions of these teachers, who, working in several schools, do not have time to participate in continuing education and qualify their educational actions. Therefore, it was found the need and importance of ensuring the participation of teachers in continuing education, in moments of exchange of experiences, dealing with the theme of inclusive education. It was concluded that being a teacher in an inclusive school requires redefinitions in teaching and learning, implying significant changes in the educational context. It is necessary, therefore, to rethink teacher training, to break with standardized teaching, defined times, homogenized evaluations, and with the distance between the reality of the students and the school reality. In this proposition, the school becomes a favorable space for an inclusive continuing education.

Keywords: School evaluation. Intellectual Disability. Inclusive Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na E1.....	54
<b>Quadro 2</b> - Alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na E2.....	55
<b>Quadro 3</b> - Formação docente.....	59
<b>Quadro 4</b> – Categorias e temas.....	67

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- CADEME** – Campanha Nacional de Educação e Reabilitações de Deficientes Mentais
- CDPD** – Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- CNEC** – Campanha Nacional de Educação de Cegos
- DI** – Deficiência Intelectual
- EUA** – Estados Unidos da América
- FUNDEB** – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
- IBC** – Instituto Benjamim Constant
- INES** – Instituto Nacional da Educação de Surdos
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NAPNE** – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
- NAAH/S** – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- ONU** – Organizações das Nações Unidas
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPEHL** – Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SEESP** – Secretaria de Educação Especial do MEC
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- UFAC** – Universidade Federal do Acre
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 ELUCIDANDO AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO ESCOLAR: PONDERAÇÕES SOBRE SEU PAPEL DIANTE DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....</b>	<b>17</b>
1.1 O TRILHAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DAS PRÁTICAS SEGREGADORAS ÀS INCLUSIVAS.....	17
1.2 DEFINIDO E CARACTERIZANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	35
1.3 A AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONTEXTOS E CONCEITOS .....	40
<b>2 SITUANDO A PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>49</b>
2.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA.....	49
2.2 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS .....	51
2.3 O LÓCUS DA EMPIRIA.....	52
2.4 O DELINEAR DA EMPIRIA: PRIMEIROS VÍNCULOS .....	56
2.5 O PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	57
2.6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN .....	62
<b>3 DESVENDANDO OS ACHADOS: A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>69</b>
3.1 CONCEITOS QUE SOBRESSAEM NO PROCESSO INCLUSIVO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	69
3.2 A AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INSTRUMENTOS UTILIZADOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS .....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>106</b>
APÊNDICE A .....	106
APÊNDICE B .....	1099
<b>ANEXOS.....</b>	<b>111</b>
ANEXO A .....	111

## INTRODUÇÃO

Às margens do rio Juruá, encontramos a exuberante Cruzeiro do Sul, uma cidade rica em belezas naturais, florestas, rios e igarapés com águas escuras e límpidas. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, está situada no interior do estado do Acre, e é a segunda cidade mais populosa, perdendo apenas para a capital Rio Branco. A produção da farinha de mandioca é destaque na região, assim como os pontos turísticos, que são bastante visitados.

O verde da floresta grita aos olhos de quem vê este lugar e as águas geladas do Igarapé Preto refrescam aqueles que fogem do calor da região. As noites são quase sempre estreladas, vezes quentes e outras mais ventiladas. Visualmente, a cidade é organizada, conta com praça de lazer, iluminação pública, coleta de lixo, escolas, bancos e comércio.

É neste lugar que se insere a minha trajetória pessoal e profissional. Iniciei a formação profissional quando adentrei na escola. Admirava a profissão docente, tanto que passei a imitar as professoras em casa, brincando de escolinha com minhas colegas e irmãs. Nunca imaginei que me tornaria, de fato, uma professora.

No ensino fundamental observava meus professores ministrando as aulas e achava que era algo muito simples e fácil de fazer. Nessa época, entre os anos de 2000 e 2009, não conseguia identificar na minha classe colegas com deficiência intelectual, a educação inclusiva acontecia a passos lentos e os professores tratavam e avaliavam todos os alunos da mesma maneira.

A avaliação se baseava em testes, que causavam medo nos alunos antes mesmo de serem aplicados. No ano de 2010, após a conclusão do ensino médio, vi-me angustiada diante do mais temido exame: o vestibular. Um misto de emoções inundou minha mente, dominada pela pressão que sofria da minha mãe, que impunha minha aprovação. O resultado veio à tona: a aprovação para o curso de Engenharia Agrônômica, na Universidade Federal do Acre, foi felizmente conquistada.

Porém, no ano de 2012, decidi prestar novamente vestibular em virtude das limitadas oportunidades de emprego que o curso de Engenharia poderia oferecer. Após aprovação, ingressei no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Acre. Muito indecisa, não sabia se queria ser professora, aliás, não sabia ainda qual profissão queria trilhar. No entanto, a graduação me fez ver a educação em outra

perspectiva, agora não mais como aquela construída quando era aluna da educação básica, mas sob a ótica de professora em formação.

Durante a formação acadêmica, principalmente no decorrer da disciplina de Didática II, TCCI e TCCII, tive a oportunidade de ver e entender a avaliação e a educação. Produzi minha monografia baseada na avaliação escolar do ensino de ciências naturais, motivada por minha trajetória escolar e acadêmica. Concluí o curso de Pedagogia e, licenciada, comecei a atuar na rede pública de ensino, com alunos público-alvo da Educação Especial<sup>1</sup>, na função de professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Durante minha atuação profissional, percebi a dificuldade que os docentes da rede regular de ensino encontravam para avaliar os alunos com deficiência intelectual, não somente esses, mas todo o público-alvo da Educação Especial. Na maioria das vezes, esses alunos acabavam sendo avaliados da mesma maneira que os demais, por meio de provas, o que ocasionava um baixo rendimento e sentimento de fracasso.

Mas é importante evidenciar que também observava algumas tentativas de mudanças, já que alguns professores procuravam orientações e alegavam não saber como avaliar esses alunos. Desde então, surgiu o interesse em realizar um estudo que permitisse entender como os professores avaliam o ensino de alunos com deficiência intelectual, motivada pela trajetória escolar, acadêmica e pelas minhas experiências profissionais.

Ao longo das vivências, principalmente nas observações desencadeadas por meio da minha atuação profissional, foi possível identificar que grande parte dos professores, mesmo atribuindo significativo papel à avaliação, ainda a usam como um instrumento para classificar, controlar e punir os alunos. O controle e punição se apoiam no argumento da reprovação, situação que marcou de maneira significativa a minha trajetória escolar e é motivo de preocupação na atuação docente.

Ressalta-se que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconheceu o direito à educação a todas as pessoas. Com isso, os estabelecimentos de ensino tiveram que romper seus paradigmas, rever seus papéis e reformular a maneira como a educação estava sendo pensada e efetivada. Posterior a isso, surge a proposta de educação inclusiva, que no Brasil acentuou discussões sobre a criação

---

<sup>1</sup> O público-alvo da Educação Especial é constituído por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação (BRASIL, 2008).

de propostas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão pressupõe o acesso ao ensino regular e à progressão da escolaridade a todos os alunos, levando em consideração a aprendizagem que cada aluno consegue alcançar, o que tem imposto um dos maiores desafios à prática docente: o de atender às particularidades sem discriminar, sem produzir receitas que seguem procedimentos estereotipados, planejamentos inflexíveis e práticas pedagógicas universalizadas.

Portanto, é imprescindível que haja mudanças nas práticas educativas. Porém, estudos como o de Luckesi (2011), Hoffman (2013), Nascimento (2017), Mantoan (2022) e a minha experiência enquanto professora de AEE evidenciam que essas mudanças estão sendo pouco efetivadas, principalmente nas práticas avaliativas. É em virtude dessas constatações que se justifica a pertinência desta pesquisa, pois conforme os estudos realizados pelos pesquisadores acima mencionados, o que se pode observar é um despreparo na maioria dos professores, não somente para atuação com alunos público-alvo da Educação Especial, mas com todos aqueles que integram a sala de aula.

Em meio a essas evidências e discussões, delineamos este estudo que tem o seguinte problema de pesquisa: quais aspectos avaliativos são levados em consideração pelos professores regentes do ensino fundamental I e II ao avaliarem o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual? A partir dessa problemática, elencamos as seguintes questões para estudo:

1. Qual a concepção de avaliação que direciona o fazer pedagógico dos professores do ensino regular de alunos com deficiência intelectual?
2. Quais os principais instrumentos utilizados pelos docentes para avaliar o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes?
3. Quais são as dificuldades encontradas pelos docentes no processo de avaliação do aluno DI nas escolas regulares?

Para que se possa solucionar a problemática acima anunciada, definimos como objetivo geral:

Analisar os aspectos avaliativos utilizados pelos docentes na avaliação do ensino de alunos com deficiência intelectual em duas escolas regulares no município de Cruzeiro do Sul/Acre.

Para tal, traçamos como objetivos específicos:

1. Identificar a concepção de avaliação que orienta a prática educativa dos professores de alunos com deficiência intelectual;
2. Descrever os principais instrumentos que os educadores utilizam para avaliar o ensino desses alunos;
3. Identificar as dificuldades docentes no processo de avaliação do aluno DI nas escolas regulares.

Atingir esses objetivos e encontrar respostas para os questionamentos acima mencionados nos permite uma reflexão sobre como os professores avaliam o processo de ensino-aprendizagem de alunos com DI, ampliando conhecimentos das práticas avaliativas nas escolas e sua contribuição ou não para a inclusão de estudantes DI.

Salienta-se que a temática deste estudo recorre a algumas pesquisas de programas de pós-graduação, acessíveis em bibliotecas de caráter virtual. Visa-se, com isso, apresentar a relevância de nossa pesquisa e, ao mesmo tempo, a lacuna na literatura que justifica a sua importância. Nas pesquisas realizadas de trabalhos executados na região Norte, local onde se situa a presente investigação, selecionamos cinco estudos realizados nos seis últimos anos, sendo eles o de Batista (2017), Pinto (2018), Santos (2019), Verde (2019) e Dias (2021), que tratam da temática da Educação Inclusiva.

Estes estudos nos mostram a existência de várias pesquisas realizadas a nível regional sobre a temática da Educação Inclusiva, encontradas facilmente em sites da CAPES e em banco de publicações das universidades federais e revistas. Entretanto, não é possível evidenciar estudos relacionados às formas de avaliação adotadas pelos professores para avaliar os alunos com deficiência no município de Cruzeiro do Sul e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), o que justifica sua relevância não somente para o programa, mas também para os seus participantes e para a sociedade local.

Quanto às contribuições, este estudo traz benefícios diretos e indiretos a seus participantes à medida que se propõe analisar como a avaliação escolar de alunos com deficiência intelectual é realizada nas escolas, uma temática relevante para o contexto educacional. Após ser concluída, esta pesquisa traz benefícios indiretos quando possibilita que seus sujeitos reflitam sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual, instigando-os a formular ou até mesmo reformular seus conhecimentos e suas práticas.

Com relação à organização deste trabalho, são apresentados três capítulos. O primeiro capítulo denominado **Elucidando as dimensões da avaliação escolar: ponderações sobre seu papel diante da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual**, está dividido em quatro seções que abordam o percurso histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, as concepções de deficiência intelectual e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Recorreu-se a Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Mantoan (2003), Luckesi (2010), Vasconcelos (2002), dentre outros, para uma compreensão dessas temáticas.

O segundo capítulo, designado **Situando a pesquisa: o percurso metodológico**, relata a metodologia adotada, especificando o tipo de abordagem e de pesquisa, os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados escolhidos para o levantamento das informações, o lócus, a amostra e o perfil dos participantes, partindo das teorias de Gil, (2008), Bardin (2016), Minayo (2014), Gil (2018) etc.

O terceiro capítulo, nomeado **Desvendando os achados: a análise e interpretação de dados**, apresenta o resultado advindo da análise de conteúdo, dando respostas à questão de estudo e às questões norteadoras, com base na análise dos dados e suporte no referencial teórico construído no decorrer deste estudo.

Por fim, apresenta-se as considerações finais, na qual fazemos uma sucinta retomada do percurso realizado, relacionando os objetivos propostos aos resultados obtidos e destacando os achados.

## **1 ELUCIDANDO AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO ESCOLAR: PONDERAÇÕES SOBRE SEU PAPEL DIANTE DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

O presente capítulo apresenta uma reflexão sobre o processo de avaliação do ensino de alunos com deficiência intelectual. Para tanto, apresentamos inicialmente o contexto histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e as mobilizações realizadas nacionalmente que corroboraram com a criação da atual perspectiva de educação inclusiva; discorreremos ainda sobre as concepções de deficiência intelectual e sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. É o que propomos na seção a seguir.

### **1.1 O TRILHAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DAS PRÁTICAS SEGREGADORAS ÀS INCLUSIVAS**

Durante séculos, a sociedade consentiu o distanciamento social das pessoas com deficiência, excluindo-as pelo fato de não se enquadrarem no padrão de normalidade que se exigia. Foi em virtude dessa exclusão que se implementou, ao longo da história, políticas de caráter educacional e social, norteadas por diferentes concepções de uma educação para os deficientes (JANNUZZI, 2012).

É importante destacar que nem todas as políticas priorizavam o desenvolvimento intelectual e social das pessoas com deficiência, mas mesmo assim contribuíram com a elaboração do atual panorama inclusivo. Para que se possa melhor compreender essa temática, abordamos o percurso histórico e legal da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, por meio de uma breve contextualização dos fatos que ocorreram durante a história e influenciaram na construção das concepções pedagógicas brasileiras direcionadas às pessoas com deficiência.

Após a Segunda Guerra Mundial, devido aos altos índices de pessoas com membros amputados, cegas e com outras deficiências, a temática conquista dimensão política, chegando a ser debatida na Organização das Nações Unidas (ONU).

A ONU objetivava promover a paz entre os países, assegurando os direitos humanos para conter as guerras. Essa organização ocorreu no dia 24 de outubro de

1945, nos EUA, na cidade de São Francisco, tendo sido importante por viabilizar discussões a respeito da igualdade de condições, em que todas as pessoas pudessem usufruir dos direitos sociais (ONU, 1948).

No ano de 1948, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela referida organização, a qual reconhece em seu artigo 1º que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 4). Portanto, este documento esclarece que a dignidade humana tem que ser respeitada, independentemente das condições de natureza física, sensorial, intelectual ou de qualquer outra.

Ressalta-se que a promulgação dessa declaração impulsionou o surgimento de um movimento inclusivo, marcado por eventos, lutas e debates mundialmente. Esses acontecimentos objetivavam assegurar a aceitação das pessoas com deficiências e clarificar suas necessidades, atribuindo à sociedade a responsabilidade não só de aceitá-las, mas de inseri-las e inclui-las (BRASIL, 2006b).

No Brasil, esse movimento se consolidou por meio de manifestos coletivos e individuais, os quais trouxeram relevantes conquistas para essas pessoas. Dentre essas conquistas, destaca-se o direito à educação em escolas regulares de ensino, concedido a partir do entendimento das exigências sociais e econômicas requeridas ao país (JANNUZZI, 2012).

Lanna Júnior (2010) evidencia que no XIX havia a prevalência de práticas exclusivas, nas quais as pessoas com deficiência ficavam isoladas no seio familiar e as que tinham algum tipo de patologia, em lugares de reclusão. A deficiência causava pavor e nojo nas pessoas, sobretudo quando mudava a fisionomia da pessoa.

Segundo o autor, somente com a chegada dos portugueses no Brasil, é que houve uma modificação desse cenário. Mazzotta (2011) afirma que inicialmente essas pessoas tiveram acesso a um atendimento escolar, instituído quando D. Pedro II, em 12 de setembro de 1854, assinou o decreto imperial nº 1.428 criando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro.

Entretanto, é importante esclarecer que apesar de esse instituto ter se tornado referência no país, várias pessoas com deficiência permaneceram a viver suas vidas como antes, sem que, nas províncias brasileiras fosse tomada iniciativa semelhante à do município Neutro, na província do Rio de Janeiro (MAZZOTA, 2011).

No ano de 1891, conforme Mazzota (2011), outro decreto alterou o nome desse instituto, que passou a ser nomeado por Instituto Benjamin Constant – IBC. Essa instituição se tornou referência em ensino para pessoas com deficiência visual e é considerada como um marco importante na garantia do direito à escolarização para alunos com necessidades educacionais especiais.

Convém ressaltar que nos períodos que antecedem o ano de 1854, não havia documentos e leis que discorressem sobre a Educação Especial, o que fazia com que as pessoas com deficiência não tivessem acesso à educação. Após a fundação do Instituto dos Meninos Cegos, outras instituições também foram sendo criadas, como o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, instituído por Dom Pedro II em 1856, por meio da lei nº 839, no Rio de Janeiro (MAZZOTA, 2011).

Em 1957, a Lei nº 3.198 modificou o nome desse instituto para Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012). Essas instituições não objetivavam uma transformação social para as pessoas com deficiência, mas sua criação representou um passo importante para a futura conquista de um atendimento a esses indivíduos, já que viabilizava discussões sobre a necessidade do acesso à educação por cegos e surdos.

Com o objetivo de disponibilizar assistência médica a pessoas com deficiência mental, também foi fundado, ainda no período imperial, no ano de 1874, o Hospital Juliano Moreira, na Bahia. Mais tarde, em 1887, criou-se a Escola México, no Rio de Janeiro, voltada a atender pessoas com deficiência física, mental e visual (JANNUZZI, 2012).

Relatos de Jannuzzi (2012) evidenciam a implementação de vários serviços de atendimento aos deficientes, contudo aponta o caráter assistencialista desses serviços, que visavam apenas o estímulo às atividades básicas das pessoas com deficiências, como higiene e alimentação. Mazzotta (2011), explica que o atendimento aos anormais, denominados naquele tempo de “deficientes mentais”, foi notadamente alcançado com a fundação do Instituto Pestalozzi, criado em Porto Alegre - Rio Grande do Sul, no ano de 1926.

Em 1927, esse instituto foi transferido para o município de Canoas, também situado no estado do Rio Grande do Sul, o qual funciona atualmente em vários estados brasileiros. O Instituto Pestalozzi, funcionava “... em regime de internato, semi-internato e externato, atendendo parte de seus alunos mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais” (MAZZOTTA, 2011, p. 44).

A partir de 1930 a Educação Especial começou a se efetivar no Brasil, quando “[...] a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular” (JANNUZZI, 2012, p. 58). Nessa época, a educação para as pessoas com deficiências era guiada por uma pedagogia de caráter segregatório, na qual essas pessoas eram afastadas da sociedade e atendidas em instituições especializadas.

Segundo Jannuzzi (2012), duas vertentes embasavam essa proposta pedagógica segregatória: psicopedagógica e médico-pedagógica. A vertente psicopedagógica se preocupava com os aspectos educacionais das pessoas que fugiam do padrão de normalidade, ou seja, dos “anormais”. Essas pessoas eram diagnosticadas por meio de escalas que avaliavam aspectos psicológicos e de inteligência e segregadas em classes especiais.

Já a vertente médico-pedagógica se caracteriza pela preocupação com a higiene e com a instalação de escolas junto aos ambientes hospitalares. Reportando-se a essa vertente, Jannuzzi (2012) clarifica que:

Percebo que esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantêm a segregação desses deficientes, continuando, pois, a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não apenas isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. Daí as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir etc. necessários ao convívio social. Elas colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente: segregação versus integração na prática social mais ampla (JANNUZZI, 2012, p. 45).

Conforme enfatiza a autora, a vertente médico-pedagógica, apesar de segregar os deficientes, trazia a esperança de mudanças na sociedade. A partir de então, foi lançado ao campo educacional o desafio de sistematizar os conhecimentos pedagógicos, de modo que pudessem contribuir com a vida social dessas pessoas. Jannuzzi (2012, p. 31) ainda elucida que “[...] os médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos”.

Devido ao incessante trabalho de Antipoff, também se criou em Minas Gerais, no ano de 1935, o Instituto Pestalozzi, intitulado por Sociedade Pestalozzi, que “[...] contava com professores pagos pelo governo estadual para atender crianças mentalmente retardadas e com problemas de conduta” (MAZZOTTA, 2011, p. 45).

Também foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, no Rio de Janeiro, instituída posteriormente em outras localidades do país. Mazzotta (2011) explica que essas associações foram criadas com o intuito de oferecer atendimento de caráter assistencialista e melhorar a vida das pessoas com deficiência.

Até o período acima mencionado, 1935, a Educação Especial era entendida como um tipo específico de educação destinada para às pessoas com algum tipo de deficiência. Importante frisar que não se cogitava aproximar essas pessoas dos outros alunos da escola comum e que não havia ações por parte do governo federal que colaborassem com essa aproximação.

Com a fundação de instituições de atendimento específico, no século XX, mais precisamente na década de 1950, segundo Mazzotta (2011), consegue-se perceber movimentações relevantes para a educação de pessoas com deficiência. Nesse período, algumas campanhas são implementadas abordando a deficiência visual, mental e auditiva.

Mazzotta (2011) descreve que essa época foi marcada por atos oficiais, a nível de Brasil, ocorridos até o ano de 1993. O autor pontua que o governo federal só assumiu sua responsabilidade com o atendimento dos deficientes em 1957, mediante as campanhas realizadas por esse público. A primeira campanha foi nomeada por Educação do Surdo Brasileiro e tinha como objetivo prover medidas assistenciais para pessoas com surdez em todo território brasileiro.

Depois de um ano, em 1958, a Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão também foi criada, ligada ao Instituto Benjamim Constant. Após um ano e meio de sua criação, a campanha foi modificada, desligando do Instituto Benjamim Constant e passando a ser nomeada por “Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC” (MAZZOTTA, 2011, p. 53-54).

Posteriormente, no ano de 1960, instituiu-se ainda a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME). Conforme Mazzotta (2011, p. 55), essa campanha buscava promover, em todo território brasileiro, a “[...]”

educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”.

Durante a década de 1960, em virtude das campanhas e movimentações realizadas, dos debates sobre as reformas universitárias e sobre a educação popular, houve no Brasil a expansão das escolas de Ensino Especial. Jannuzzi (2012, p. 74) afirma que “[...] o maior incremento de atendimento deu-se na área da deficiência mental: em 1949 havia 41 instituições para eles e 26 para outras deficiências; [...] em 1969, já eram 821 para deficientes mentais e 313 para outras deficiências”.

Do ponto de vista legal, criaram-se algumas leis com o objetivo de inserir as crianças com deficiência nos contextos escolares. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n.º 4.024/61 trazia algumas garantias, utilizava a nomenclatura “excepcionais” para se reportar aos alunos com necessidades educacionais específicas e preconizava no art. 88 que eles tinham que se integrar ao ambiente escolar. Mazzota (2011, p. 72) explana que essas pessoas tinham que se adequar ao “sistema geral de educação”.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n.º 5.692/71, que altera a n.º 4.024/61, em seu art. 9, assegurava um tratamento diferenciado “especial” aos alunos deficientes e aos superdotados, e também aos que estavam com distorção na idade/série, o qual deveria ser indicado pelos Conselhos Estaduais de Educação (JANNUZZI, 2012).

A referida lei, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não promovia a sistematização de um ensino que pudesse atender aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acabava reiterando o direcionamento desses estudantes para as escolas e classes especiais.

No ano de 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), fundou o Centro Nacional de Educação Especial - (CENESP), órgão responsável por gerenciar a Educação Especial no território brasileiro. Esse centro “[...] impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado” (BRASIL, 2008, p. 13).

O CENESP estabeleceu metas a serem cumpridas em período quinquenal (1974-1978), com intuito de prestar suporte técnico e garantir um padrão de qualidade. Com a expansão da Educação Especial, em 1979, esse centro promoveu várias

ações, como a capacitação de professores e profissionais para o desempenho das funções, em parceria com as Universidades Federais de Minas Gerais e do Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2012).

Percebe-se os avanços significativos suscitados pelo CENESP, principalmente no que se refere à formação de profissionais para a Educação Especial. No entanto, esse centro designava como “excepcionais” o público-alvo dos serviços educacionais especializados, e, portanto, “[...] elaborou uma série de propostas curriculares específicas, com adaptações de conteúdos disciplinares e métodos para as diversas categorias de excepcionalidade” (JANNUZZI, 2012, p. 126), amparando-se em princípios integracionistas.

Os movimentos realizados mundialmente, nos anos de 1980, em defesa dos direitos das pessoas deficientes, fortaleceram a integração social, também nomeada por integração escolar. Diante desse contexto, as escolas de ensino regular passaram a admitir a inserção dos alunos com deficiência, mas em classes especiais e de recursos. Reconhecia-se finalmente, o direito de elas conviverem socialmente com outras pessoas, entretanto essa proposta fracassava ao enfatizar que deviam preparar-se para essa convivência e para o desempenho das funções que conseguissem assumir no âmbito social (DIAS, 2021).

Mendes (2010a) menciona que o currículo nos anos de 1980, baseava-se no modelo designado por *continuum*, no qual se planejava o ensino levando em consideração a especificidade do aluno, para sua conseqüente progressão. A autora relata que existiam diversas referências de integração escolar, algumas delas evidenciadas no Relatório Warnock, um documento produzido por especialistas ingleses e publicado no ano 1979. Esse relatório apontava três dessas referências: a integração física, a social e a funcional.

Na integração física, não havia o compartilhamento de ações, mesmo havendo as classes especiais na escola de ensino regular, logo, os alunos com deficiência, apenas tinham acesso a um ambiente restrito da escola, sendo excluído dos demais espaços e atividades que ela ofertava. Já na integração social, eles participavam das classes especiais e também de algumas atividades extraclasse, tendo uma mínima oportunidade de interagir com as crianças consideradas “normais”.

Ainda havia o modelo de integração funcional, no qual as crianças com necessidades educacionais específicas participavam, em período integral ou parcial, das atividades da sala regular de ensino. Portanto, naquela época era considerado o

referencial mais favorável ao desenvolvimento desses alunos, conforme especialistas. A respeito dessas diretrizes, a autora ainda explana que:

Todos os modelos pressupunham a manutenção dos serviços já existentes e uma opção preferencial pela inserção na escola regular e mais especificamente na classe comum, mas admitiam a necessidade de manter o continuum de serviços com diferentes níveis de integração (MENDES, 2010a, p. 19).

Esses modelos de integração escolar se consolidaram no cenário brasileiro no período da Nova República (1985-1990), mas sofreram modificações apenas no ano de 1985, quando o CENESP-MEC sistematizou um plano denominado por Educação Especial – Nova Proposta, com vistas à redefinição das políticas de Educação Especial daquela época.

Mazzotta (2011) afirma que essa proposta se baseava nos princípios de “[...] participação, integração, normalização, interiorização e simplificação”, e definia ainda a responsabilidade da sociedade o público-alvo da Educação Especial. É neste contexto que emergiram algumas ações com vistas à efetivação do proposto plano. Entre elas, destaca-se, em 1986, a publicação da Portaria CENESP/MEC nº 69, na qual se estabelecia “[...] normas para prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular” (MAZZOTTA, 2011, p. 80).

Com a publicação dessa portaria, a Educação Especial integrou-se oficialmente à educação geral, responsabilizando-se pelo pleno desenvolvimento das habilidades dos alunos com deficiência. Mazzotta (2011, p. 80-81) também explana que, a partir dessa Portaria, houve uma mudança na nomenclatura utilizada para se retratar a esses alunos, substituindo-se o termo “aluno excepcional” por “educando com necessidades especiais”.

Em 21 de novembro de 1986, o CENESP foi elevado, por meio do Decreto nº 93.613, à Secretaria de Educação Especial – SESP, um “[...] órgão central de direção superior, do Ministério da Educação” (MAZZOTTA, 2011, p. 81). Nesse período, foi instituído um comitê nacional encarregado de elaborar uma política de ação conjunta, com o objetivo de aperfeiçoar a Educação Especial e integrar as pessoas com problemas de condutas, deficiências e altas habilidades no âmbito social.

No ano de 1988, é promulgada a Carta Magna do país (Constituição Federal). Mantoan (2003) destaca que a Constituição Federal Brasileira (1988) trouxe:

[...] avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e nos seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para a cidadania e à sua qualificação para o trabalho (MANTOAN, 2003, p. 38).

Evidencia-se, pois, que a referida Constituição reconheceu o direito à educação a pessoas com deficiência, assegurando a todos a obrigatoriedade do ensino básico. Também atribuiu aos pais a responsabilidade da matrícula dos filhos, e ao Estado, a obrigação de garantir que esse direito seja efetivado. Em seu art. 208, no inciso III, ainda preconiza a existência do atendimento educacional especializado, que deve ser garantindo de preferência na rede regular de ensino.

Todavia, a utilização da terminologia “de preferência” causa controvérsias até mesmo atualmente, ocasionadas por uma interpretação equivocada, que dá margem à violação da “obrigatoriedade”, prevista no art. 205. A partir desse marco legal, a Educação Especial alcançou novos desfechos e exigiu a criação de novas políticas públicas que pudessem direcionar o processo educativo dos alunos com deficiência.

Em decorrência dessa exigência, no ano de 1989, surgiu a Lei nº 7.853/1989, que assegurou a obrigatoriedade e a gratuidade das matrículas nas escolas regulares de ensino e ainda estabeleceu que a sua omissão caracterizava crime, devendo ser aplicada uma penalidade jurídica sobre ele. Porém, a referida lei dava abertura para que a escola selecionasse seu alunado, quando declarava estar despreparada para recebê-lo, justificativa aceita pelo Ministério Público (DIAS, 2021).

Após a década de 1990, foram divulgados mundialmente outros documentos que foram utilizados para apoiar a Educação Especial. Entre eles, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que ajudaram a moldar as políticas públicas brasileiras relativas à Educação Inclusiva (BRAUN; NUNES, 2015). Esses documentos surgiram em virtude da existência de práticas discriminatórias e exclusivistas no cenário educacional, mesmo depois do reconhecimento legal do direito à educação.

É neste contexto que surgiu a Educação Inclusiva, uma corrente pedagógica impulsionada por dois movimentos: a Conferência de Jomtien, ocorrida no ano de

1990 e a Conferência de Salamanca, em 1994. Esses movimentos objetivavam acabar com a exclusão de todos os alunos que historicamente eram segregados.

A Conferência de Jomtien reuniu “[...] cerca de 1.500 participantes e 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação [...]. A Conferência Mundial ocorreu pela elaboração conjunta do UNICEF, PNUD UNESCO e Banco Mundial” (CARVALHO, 2018, p. 79). Nessa Conferência foi construída a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Segundo Carvalho (2018), a Declaração de Jomtien concedeu novas definições e abordagens no que se refere à aprendizagem, estabelecendo compromissos a nível mundial. A autora afirma que o documento visava garantir a todos os indivíduos a igualdade de oportunidades, assegurando conhecimentos indispensáveis a uma vida digna.

Entre seus preceitos, destaca-se, no artigo terceiro, a eliminação de preconceitos e padronizações do âmbito educacional com o objetivo de promover a equidade e a universalização da educação. A declaração ainda preconiza que “[...] é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 7).

Mendes (2010a) compreende que, no Brasil, a Declaração de Jomtien (1990) permitiu o reconhecimento das desigualdades no contexto escolar, impulsionando a busca e a criação de dispositivos legais que garantissem igualdade de oportunidades no âmbito municipal, estadual e federal. A partir disso, outros eventos foram sendo realizados na esfera mundial, como a Conferência de Salamanca (1994).

Nessa conferência, reuniram-se mais de 300 participantes, em Salamanca, na Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Participaram 25 organizações de caráter internacional e 92 governos. Seu objetivo era capacitar as escolas para que se pudesse atender, de fato, todos aos alunos, principalmente os que apresentavam necessidades educacionais especiais. O encontro foi organizado pelo governo espanhol em parceria com a UNESCO e efetivou-se com a elaboração da Declaração de Salamanca, um documento conhecido mundialmente (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) defende os seguintes princípios: a educação universal, como direito de todas as pessoas, não dependendo das particularidades que eles apresentam; pessoas com necessidades especiais são todos aqueles que têm dificuldade na aprendizagem; a escola é quem deve se adaptar

às necessidades do aluno; o ensino precisa ser realizado no mesmo espaço para todos os alunos e diversificado (UNESCO, 1994).

Convém ressaltar que a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) não se integraram à legislação brasileira, mas influenciaram significativamente na elaboração de leis criadas posteriormente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/1996). Esses documentos preconizavam a educação como direito universal, além de expandir concepções sobre necessidades educacionais e propor a inclusão de todas as crianças na escola. Mendes (2010a, p. 23) destaca que:

No movimento pela inclusão social e especificamente no âmbito da educação, a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, é considerada como marco mundial, que conclamou todos os países a assegurar o direito à educação de qualidade a todos.

A “Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em junho de 1994, que resultou na deflagração de Salamanca, representou outro importante marco mundial na difusão da filosofia da Educação Inclusiva, a partir do qual ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.

Baseando-se nos preceitos discorridos nos eventos acima supracitados, algumas políticas foram criadas com objetivo de delinear possíveis caminhos para a formulação de documentos específicos para cada lugar (CARVALHO, 2018). No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) foi a precursora das políticas de Educação Especial. Mesmo trazendo benefícios para o entendimento de educação inclusiva que se tem nos dias atuais, fracassou por restringir a matrícula na escola comum apenas aos alunos que conseguissem “[...] acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

A referida política acabava por retomar a integração escolar, reafirmando o pressuposto de que toda escolarização pode ser categorizada de forma homogênea. Ao fazer isso, não incentivou a reformulação das práticas educativas para valorizar adequadamente os diferentes potenciais dos alunos. Em vez disso, incentivou o foco exclusivo contínuo na Educação Especial para esses estudantes (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

Segundo Mantoan (2003), a integração é um processo em que se insere o aluno com deficiência nas escolas comuns, porém não o inclui de fato. Nela, a estrutura

organizacional da escola permanece estática e a criança deficiente é quem deve adequar-se às exigências impostas pelo sistema educacional.

Em dezembro de 1996, com o objetivo de garantir os direitos previstos na Constituição de 1988, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96. O seu art. 58, destinado à Educação Especial, reiterou a oferta de ensino preferencialmente em escolas da rede regular e estabeleceu o início da Educação Especial na educação infantil, de zero a seis anos. Também mencionou a necessidade de uma formação docente para o atendimento aos alunos com deficiência, com recursos compatíveis à diversidade. No capítulo V, a lei define:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 39-40).

Nota-se que a Lei considera a Educação Especial como uma modalidade de ensino, mesmo assim, gera discussões no tocante à sua interpretação, principalmente ao manifestar “[...] marcas de rupturas com processos educacionais excludentes e segregatório”, pois emprega o termo preferencialmente, dando espaços para questionar a obrigatoriedade (DIAS, 2021, p. 41). Mazzotta (2011) colabora com o exposto na LDBEN nº 9.394/96 definindo a Educação Especial como sendo:

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 2011, p. 11).

Compreende-se a Educação Especial, apoiando-se na concepção do autor, como uma modalidade de ensino que fornece aos alunos com deficiência meios e modos de participação no processo educacional, atendendo suas necessidades específicas. Visando garantir essa participação, a LDBEN nº 9.394/96, em seu art. 59,

determina que os sistemas educacionais precisam assegurar aos alunos com deficiência currículo, metodologias e recursos específicos.

Apesar de não estar explícito, a Lei reconhece a necessidade de valorizar os diferentes ritmos de aprendizagem e determina, conforme Carvalho (2018, p. 36), “[...] que todas as escolas devem elaborar sua proposta pedagógica”, concedendo autonomia a própria escola. Além disso, a referida lei impôs muitos desafios ao sistema educacional brasileiro, atribuindo-lhe a responsabilidade de elaborar currículos, metodologias e técnicas para o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996).

No seu Capítulo V, também corrobora com o entendimento do atendimento educacional especializado, determinando que é uma obrigação do Estado assegurá-lo às crianças, aos adolescentes e aos jovens. Dentre outras providências, determina:

Terminalidade específica para os alunos que por conta de suas deficiências não concluíram o ensino fundamental bem como para os superdotados classe de aceleração; professores com especialização adequada para o atendimento educacional especializado, assim como para os professores de ensino regular para que os alunos sejam incluídos nas classes comuns; educação e condição para o trabalho de modo que essas pessoas sejam incluídas na vida em sociedade; igualdade de acesso aos benefícios sociais para subsidiar nível de ensino regular do qual faz parte (BRASIL, 1996, p. 40).

Posterior a essa lei, sucedeu-se no fim do século XX, mais precisamente no ano de 1999, um outro evento importante para a Educação Especial, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Guatemala, conhecida popularmente como Convenção de Guatemala. No Brasil, essa convenção foi promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001.

Ressalta-se que o evento, acima mencionado, tinha como objetivo extinguir toda e qualquer forma de discriminação, além de discutir sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência nos âmbitos sociais. Em virtude disso, os Estados Partes firmaram o compromisso de cooperar com esse fim, baseando-se na definição de discriminação como toda restrição, exclusão ou diferenciação que anulasse ou impossibilitasse os direitos e liberdades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2001a).

Considerando esses princípios, as escolas receberiam os alunos com necessidades educacionais especiais, porém, entendiam não ser obrigadas a ofertar

o ensino pelo fato de não possuírem capacitação adequada. Algumas delas reconheciam a educação como um direito desses alunos, mas, mesmo assim, persuadiam os pais a manterem seus filhos em escolas de caráter especial, justificando, entre outros fatores, ser a melhor opção para eles (BRASIL, 2001a; MANTOAN, 2003).

O Decreto nº 3.298/99, promulgado nesse mesmo ano (1999), dispôs sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência. Entre seus princípios, destaca-se a igualdade de oportunidade nos diferentes âmbitos sociais e o respeito. No seu capítulo VII, art. 15, o documento designa que as pessoas portadoras de deficiência devem ser escolarizadas em instituições de ensino regular com os suportes que se fazem necessários a esse processo, ou, ainda, em instituições de ensino especial (BRASIL, 1999).

Reportando-se à educação, o referido Decreto clarifica que as pessoas com deficiência terão acesso ao modelo integracionista de ensino, definido logo em sua primeira medida, que estabelece: “[...] a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (BRASIL, 1999, p. 7).

Mantoan (2022) condena esse modelo de ensino, argumentando a incompatibilidade com a proposta de inclusão, pois considera que:

A inclusão implica estar com o outro, com os outros. Não estamos incluídos quando apenas estamos juntos, ou seja, à frente, atrás, do lado de alguém. Entender a diferença entre "estar junto" e "estar com" muda tudo! Estar incluído não tem a ver apenas com a entrada franca e aberta a todos na escola, no trabalho e nos ambientes de lazer, mas com convivência, compartilhamento de situações, momentos de vida em geral. Na escola inclusiva, ninguém fica de fora e, se entra, não é para ficar junto com os colegas que já estavam lá, mas para viverem uns com os outros, aprenderem uns com os outros, brincarem, conversarem uns com os outros. Não vale entrar na escola, na sala, no refeitório, no pátio para ficar apenas junto aos demais alunos, professores e funcionários (MANTOAN, 2022, p. 20).

Conforme a autora, as escolas inclusivas oferecem diferentes oportunidades de aprendizagem porque reconhecem que os alunos aprendem em ritmos diferentes e por meio de métodos diversificados. Seu foco não se limita apenas no ingresso das pessoas com deficiência no contexto educacional, “estar junto não basta”, é necessário que essas pessoas conviviam e aprendam uns com os outros. À vista

disso, elas se organizam para dar atenção a cada aluno, utilizando recursos adequados.

Carvalho (2018) expressa preocupação com relação às afirmativas de superação da integração escolar na atualidade. A autora destaca que algumas escolas dizem ser inclusivas somente pelo fato de permitirem a entrada de alunos com deficiências em seu âmbito, supervalorizando o “estar inserido”, à medida que não proveem os apoios necessários.

No ano de 2001, o Decreto nº 3.956 definiu como discriminação todas as ações que diferenciavam, excluíssem ou restringissem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência. O documento, assim como o da Convenção de Guatemala (ONU, 1999), defendeu a inclusão como um direito insubstituível de toda criança e ainda estabeleceu que os apoios prestados em sala de recursos ou outros órgãos não substituíssem o ensino comum, apenas o complementassem. E se assim o fizesse, fragmentando ou até mesmo separando, estaria discriminando (BRASIL, 2001a).

Nesse mesmo ano, em 11 de setembro, instituiu-se a Resolução CNE/CEB nº 02, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), substituta da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). A Educação Especial, segundo o art.3º dessa Resolução, é:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, p. 1).

É evidente que as Diretrizes Curriculares utilizam algumas terminologias também adotadas pela Política Nacional de Educação Especial de 1994 para definir a Educação Especial, principalmente quando a entende como um processo organizado. Entretanto, evidenciam-se algumas diferenças, como a recomendação da matrícula de todos os alunos nas escolas de ensino regular e conseqüente adaptação dessas instituições (BRASIL, 2001b; CARVALHO, 2018).

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, o art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) instituiu sua oferta durante toda a Educação Básica em classes

comuns. A organização das escolas, com serviços e recursos adequados ao público-alvo da Educação Especial, é prevista no art. 8º. Esse mesmo artigo também determinou a formação de professores tanto para as classes comuns quanto para as especiais, flexibilização e adaptação do currículo escolar, serviços de suporte pedagógico nas classes comuns (intérprete de Libras, e outros).

A Lei nº 10.172, publicada em janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, que delineia metas a serem cumpridas no decorrer de 10 anos, objetivando, com isso, assegurar atendimento compatível às especificidades dos alunos (BRASIL, 2001c). Carvalho (2018) menciona que no Encontro Nacional de Educação para Todos na América Latina, ocorrido em Santiago (Chile), foi reiterada a necessidade de participação das diferentes esferas sociais para a construção de instituições de ensino inclusivas.

Coadunando com a autora, Mendes (2010a, p. 70) recomenda que a inclusão requer ações coletivas, que envolvam “[...] representante de todos os setores (privados e públicos), profissionais, gestores, pais e portadores de deficiência, a fim de que desde o início, a construção da política seja conduzida de forma participativa e coletiva”.

Além das legislações acima descritas, existem outros dois dispositivos legais bastante relevantes para o contexto de inclusão, especificamente para a comunidade surda e a cega. Uma delas é a lei da Língua Brasileira de Sinais (Libras), promulgada pelo decreto presidencial nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou a Libras como o principal meio de comunicação dos surdos, assegurando acesso a direitos fundamentais, como educação e saúde.

A outra é a Portaria de nº 2.678, de 2002, que aprovou a grafia da Língua Portuguesa em BRAILLE, recomendando que a partir de 2003 fosse utilizada no território nacional (BRASIL, 2002a). Salienta-se que recentemente, a Câmara dos Deputados apresentou o projeto de Lei n. 2.187, de 9 de abril de 2019, que propõe a emissão de diplomas universitários em BRAILLE, para os alunos com deficiência visual. A finalidade dessa lei é possibilitar aos estudantes cegos o manuseio de seu certificado de conclusão de curso (BRASIL, 2019).

Posterior a esse dispositivo, Mendes (2010a, p. 40) cita “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena” como mais uma política expressiva para o contexto de inclusão escolar, implementada no ano de 2002. Conforme a autora, esse

documento apontava as dificuldades enfrentadas para a implantação das políticas de caráter educacional, revelando entraves com a formação docente.

A partir da constatação na fragilidade da formação docente, em 2003, promoveu-se o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do qual participaram dirigentes de todos os estados brasileiros e dos municípios polos. Foi por intermédio desse programa que houve a oferta de formação para aproximadamente 23 mil professores (BRASIL, 2005).

Concomitante a isso, o Ministério Público Federal criou, ainda em 2003, o documento nomeado “O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino”, constituído por 37 páginas. Tal documento apresenta princípios jurídicos que visam nortear o processo de inclusão. Estão mencionados nesse documento os princípios da Constituição Federal de 1988, referentes ao direito à educação, assim como direcionamentos pedagógicos específicos para cada deficiência (DIAS, 2021).

Logo em seguida, em 2004, o Decreto nº 5296/2004 regulamentou os dispositivos legais 10.048/00 e 10.098/00. O primeiro dispositivo estabeleceu atendimento preferencial para as pessoas com deficiência<sup>2</sup>. O segundo definiu normas básicas de promoção à acessibilidade, destacando que obras, tanto de natureza pública quanto privada, devem embasasse nos preceitos estabelecidos pela lei, para que o acesso às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida não seja privado (BRASIL, 2004).

Em 2006, foram lançados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, pelo Ministério da Educação em colaboração com as Secretarias de Educação brasileiras. O objetivo desses núcleos era ofertar recursos pedagógicos e formação de profissionais, auxiliando a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas (BRASIL, 2006). Também foi aprovada a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD pela ONU, em 2007, que garante em seu art.12 o direito de as pessoas com deficiência serem reconhecidas iguais aos demais cidadãos perante a lei.

No art. 24 dessa Convenção está expresso o reconhecimento do direito à educação para as pessoas com deficiência pelos Estados Partes, além do

---

<sup>2</sup> Art. 5º: Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

compromisso de garantir sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis da educação. Ressalta-se que “[...] essa Convenção passa a orientar uma nova agenda na educação nacional e internacional que fundamenta a formulação de políticas públicas na perspectiva inclusiva” (MANTOAN, 2003, p. 43), passando a embasar, por isso, as normas e leis, juntamente com a Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 2007a; MANTOAN, 2003).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado ainda em 2007, foi reafirmado pela Agenda Social. Seus eixos foram salas de recursos multifuncionais, implantação de arquiteturas acessíveis em prédios escolares, capacitação de professores para Educação Especial e acompanhamento do acesso ao ensino superior de pessoas com deficiência que recebem o Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No ano de 2007, também foi realizado um levantamento histórico sobre as políticas de Educação Especial brasileiras, o qual constatou progresso significativo nos números de matrículas dos alunos com deficiência nas escolas. O estudo culminou na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, produzida no ano de 2007, mas publicada somente em 2008 (DIAS, 2021).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) visa assegurar, em todos os níveis de ensino, a transversalidade da Educação Especial, atendimento educacional especializado, formação docente e de profissionais para o atendimento educacional especializado, participação dos familiares e da comunidade, acessibilidade, equipamentos e mobilidade nos transportes, comunicação e informação, além de articulação entre os setores sociais para a implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008).

Ainda em 2008, instituiu-se o Decreto nº 6.571 que defini o atendimento educacional especializado como “um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 1). O referido decreto, em seu art. 6, determina que a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial seja efetivada na rede regular de ensino e também no atendimento educacional especializado, assegurando suporte financeiro por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb (BRASIL, 2008).

Compreende-se mediante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e o Decreto nº 6.571 que a Educação Especial integrasse às propostas das escolas de Ensino Regular, proporcionando oportunidades de aprendizagem a todos os alunos. Portanto, as escolas devem mudar constantemente suas práticas para incluir os alunos com deficiência, tendo em vista o exercício social da democracia.

No entanto, os resultados só aparecerão quando essas instituições implementarem a transformação por meio de projetos de desenvolvimento relacionados às práticas de inclusão. Esses projetos garantiriam que todos recebam educação de alta qualidade no processo educacional (SANTOS; MARTINS, 2015).

Desse modo, finaliza-se a seção inicial deste trabalho, que enfatizou os principais aspectos históricos da Educação Especial com o objetivo de compreender os movimentos e dispositivos legais que corroboraram a elaboração da atual perspectiva de Educação Inclusiva e conseqüente inserção e participação das pessoas com deficiência nas instituições escolares, principalmente os alunos DI.

## 1.2 DEFINIDO E CARACTERIZANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao nos reportarmos à deficiência intelectual, deparamo-nos com vários entraves, principalmente no tocante à sua classificação, porque na maioria das vezes a conceituamos de maneira equivocada. Conforme Vygotsky (1997), a DI se constitui como uma das mais difíceis a ser definida no contexto da Educação Especial, já que não há um único modo de reconhecer os graus de deficiência que afetam o sujeito.

Nesse sentido, é possível observar a heterogeneidade de diagnósticos de alunos com DI, que apresentam o desenvolvimento diferente dos padrões de normalidade. A vista disso, Santos (2016, p. 46) elucida que:

[...] não se pode reduzir a deficiência intelectual em apenas uma condição orgânica e/ou intelectual, nem tão pouco ser definido por uma única área do conhecimento porque constitui-se como uma incógnita a ser desvendada pelas inúmeras áreas do saber. Em decorrência da grande dificuldade de conceituação, muitas conseqüências ainda permanecem, principalmente no que concerne à maneira como lidamos com o diagnóstico e mais ainda, com a pessoa diagnosticada.

Em virtude da complexidade de definição, durante anos, diversos termos foram empregados para se referir às pessoas com deficiência intelectual, como “[...] deficiência mental, retardo mental e debilidade mental” (NANTES, 2019, p. 43). Até o final do século XIX, a deficiência mental era compreendida sob a perspectiva organicista, de origem neurológica, detectada no atraso do desenvolvimento das capacidades cognitivas. Anache (2011a) clarifica que a terminologia “deficiência intelectual” foi oficializada em 1995, quando a Organização das Nações Unidas realizou, em Nova York” (ANACHE, 2011a, p. 117).

Posteriormente, em 2001, realizou-se no Canadá, em Montreal, a Conferência Internacional sobre Inclusão Sociedade Inclusiva. Na ocasião, foi observado pela primeira vez o uso do termo deficiência intelectual e elaborada a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, documento que procurou, por meio da relação entre sociedade e empresa, estabelecer novas metas e objetivos em prol de uma sociedade inclusiva, visando que as instituições, em parceria com o meio na qual estão inseridas, elaborassem produtos e serviços para atender às pessoas com necessidades especiais.

Essa Declaração se concentrou em compreender único conceito que define a deficiência intelectual, bem como explorar abordagens de cuidado que garantam a inclusão de qualidade de pessoas com deficiência intelectual nas redes regulares de ensino. Desde então, pesquisadores têm se dedicado a compreender essa deficiência – inclusive a declaração – com o objetivo de estabelecer uma definição e um sistema de atendimento ao deficiente intelectual (ANACHE, 2011a).

Em outubro de 2004, a Conferência Internacional de Montreal sobre Deficiência Intelectual, que originou a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, determinou que:

A) que as pessoas com deficiência intelectual são cidadãos plenos, iguais perante a lei; e no subitem B) que o direito à igualdade não se limita à equiparação de oportunidades, mas que de acordo com o que as pessoas com deficiência intelectual exigem, devem ser garantidas ações afirmativas, adaptações e apoio e que os estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e a utilização de serviços adequados sempre que necessário.

É válido salientar que o termo deficiência mental foi substituído por deficiência intelectual, sem especificar o nível de comprometimento, a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 2004 pela Organização Mundial

da Saúde (OMS) em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Contudo, o termo deficiência mental ainda encontra vazão em diversos meios acadêmicos e no cotidiano de muitas instituições (ALCÂNTARA, 2019, p. 29).

Para Pletsch (2014) o novo conceito e sua aplicação pouco contribuem com uma mudança real na aplicação de medidas efetivas, já que a proposta apenas altera a expressão, se constituindo como uma simples troca de termos, de deficiência mental para deficiência intelectual.

De acordo com Alcântara (2019), a mudança na nomenclatura da Associação Americana de Retardo Mental (AARM) para Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) ocorreu em 2007 em resposta à necessidade de compreender e demonstrar o funcionamento e a organização das capacidades intelectuais, desvinculando-as da mente como um todo.

Essa alteração reafirmou o objetivo de compreender a deficiência intelectual como “[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, que abrange várias habilidades sociais, originadas antes dos 18 anos.” (ANACHE, 2011a, p. 117). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - 5) (APA, 2014) é o documento utilizado a nível mundial baseado nos diagnósticos de saúde mental da Associação Americana de Psiquiatria, para a realização dos diagnósticos que constituem os transtornos mentais.

O referido Manual conceitua a DI como um transtorno do neurodesenvolvimento que ocasiona prejuízos na área pessoal, profissional, acadêmica e social, destacando que:

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (APA, 2014, p. 31).

Nota-se, nesse documento, a DI sendo definida por uma diminuição no desenvolvimento das capacidades cognitivas. Geralmente, essa diminuição é percebida na distorção de idade cronológica/biológica, mesmo em fase adulta,

algumas pessoas apresentam características mentais de jovens ou até mesmo de crianças, o que ocasiona um atraso no desenvolvimento da fala, neuropsicomotor e em outras habilidades. Colaborando com essa definição, Honora e Frizanco (2008, p. 103) explicam que “[...] a deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”.

Conforme as autoras, a nova definição sobre deficiência intelectual infere sobre a ampliação do debate acerca da inclusão de educandos com deficiência no contexto escolar, à medida que altera a ótica estática da deficiência, considerando o desenvolvimento do educando, junto das influências ambientais, pedagógicas, de especialistas e da família, modificando o valor depositado sobre testes de QI para determinar o nível da deficiência.

A ideia de deficiência intelectual propagada nos manuais citados é apresentada, segundo Alcântara (2019), sob o uso do termo retardo mental, ou seja, baseiam-se no fundamento de que o funcionamento intelectual para o diagnóstico deve ser abaixo da média, com comprometimento no comportamento adaptativo.

Veltrone (2011) explana que a literatura acadêmica brasileira sempre enfatizou a dificuldade de identificação para esse universo. Todavia, apesar da ênfase no aspecto intelectual da condição, prevaleceram por muito tempo critérios organicistas, e com o foco no indicador de fracasso diante das demandas escolares, sendo atribuído exclusivamente ao educando, e ao seu contexto social e cultural, a culpa.

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) conceitua a deficiência intelectual como:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos (LUCKASSON *et al.*, 2002, p. 8).

Conforme a AAIDD (2010), o termo engloba a mesma população de pessoas que se adequavam ao diagnóstico do retardo mental, tornando-se relevante considerar ambos enquanto sinônimos de definição e de classificação. Ainda é proposto pela associação que a avaliação vise tanto o diagnóstico quanto a classificação e a definição dos aportes, ganhando um elemento funcional, cuja

finalidade é identificar os suportes necessários para que o indivíduo tenha uma inserção social adequada.

Nesse caminho, Almeida (2016) observa que a deficiência intelectual passa a ser compreendida não somente sob causas orgânicas, mas também englobando elementos sociais, culturais e até mesmo pedagógicos. Pode-se dizer, mediante o entendimento do autor, que a deficiência intelectual se constitui como um distúrbio do neurodesenvolvimento, ou seja, é um tipo de transtorno neurológico que leva a dificuldades na socialização, comunicação, habilidades lógico-matemáticas, linguísticas, dentre outras. Sua causa, como mencionado, é de origem multifacetada, englobando diversos aspectos, contudo, não se pode negar os desequilíbrios cerebrais, que afetam as conexões neurológicas e seu funcionamento.

Ainda é preciso reiterar as especificidades de cada sujeito, já que o distúrbio se manifesta de diferentes formas, por isso, é classificado em nível leve, moderado, grave ou profundo. Os sintomas podem envolver atraso no desenvolvimento, seja em atividades escolares ou cotidianas; anomalias perceptíveis por características físicas; doenças como crescimento anormal, convulsões, dificuldade nas habilidades motoras, distúrbios alimentares, dentre outros (ALCÂNTARA, 2019).

Sendo assim, o diagnóstico pode ocorrer especialmente em idade escolar, quando o desenvolvimento nessa fase começa a destoar em algumas características, tais como atraso na linguagem, no processo de leitura e de escrita, dificuldade de interação entre os pares e com os docentes, prejuízos na memória, dificuldade em aplicar o conhecimento, pouco ou nenhum interesse pelas atividades propostas, dificuldade em concentrar-se e em prestar atenção, ausência de adaptação a novos lugares, demonstra pouca habilidade para tarefas consideradas fáceis e cotidianas e, em alguns casos, apresenta propensão a diagnóstico duplo, junto de problemas comportamentais ou distúrbios psiquiátricos (ALCÂNTARA, 2019).

O tratamento para a Deficiência intelectual, segundo Alcântara (2019), engloba uma série de fatores relacionados à função cognitiva e as especificidades do sujeito, entretanto, a presença de profissionais de diversas áreas, trabalhando em conjunto, é essencial. Assim, o pedagógico deve estar em consonância com o diagnóstico neurológico, que deve conversar com o trabalho elaborado por psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas.

### 1.3 A AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONTEXTOS E CONCEITOS

Nesta seção, apresentamos discussões sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem, objetivando compreender como essa prática se configura no contexto da Educação Especial. Para isso, recorreremos à literatura e constatamos que, apesar da existência de muitas discussões sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, prática de investigação do professor, é perceptível que “[...] a maioria das escolas promove exames, que não são uma prática de avaliação” (LUCKESI, 2011, p. 180).

Esse fato é evidenciado principalmente pelos estudos realizados por Luckesi (2011), que constataram a existência, em todos os níveis da educação, do uso equivocado desta tarefa didática. O autor argumenta que, desde os anos de 1970, foram introduzidas no Brasil concepções do que realmente seria o processo de avaliação, mas o que se pode observar é que “[...] historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de “Avaliação da aprendizagem escolar” (LUCKESI, 2011, p. 180).

Portanto, considera que “[...] mudamos a denominação sem mudar a prática” (LUCKESI, 2011, p. 180), porque, na verdade, os alunos continuam sendo examinados, ao invés de serem avaliados. Luckesi (2002, p. 24) exemplifica essa constatação afirmando:

O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º Grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular. Os cursinhos preparatórios ao vestibular são mais exacerbados ainda no processo de treinamento de resolução de provas.

Segundo o autor, tais práticas não contribuem para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, nem muito menos para a permanência de todos os estudantes nas escolas, pois voltam-se somente para a verificação dos conhecimentos, à medida em que se apresentam como ação estática, encerrando-se “[...] com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E... pronto!” (LUCKESI, 2010, p. 92).

Luckesi (2010) ainda explica que as práticas de exames estão centradas na resolução de provas, nos conceitos de aprovação/reprovação e critica a forma como essa atividade é vista pelos próprios pais das crianças, exemplificando a prevalência da concepção classificatória de avaliação por meio da cobrança que eles fazem ao professor, almejando que seus filhos sejam promovidos para o ciclo seguinte a qualquer custo, até mesmo quando sua aprendizagem não se efetiva.

Mantoan (2022, p. 70), concordando com Luckesi, acrescenta que as escolas compreendem a avaliação da aprendizagem como uma “[...] aplicação de um instrumento comum a todos os alunos e, assim, o "dia da prova" se torna um dia especial, atípico, fora do comum”. Nessa perspectiva, o erro do aluno é visto como algo a ser punido, pois os exames apresentam caráter disciplinador, sendo utilizados para recompensar as crianças que acertam, e castigar as que erram. Remetendo-se a essa compreensão, Luckesi (2008, p. 49) assinala:

Uma forma de castigar um pouco mais sutil que as anteriores, que existiu no passado e ainda existe, é a prática pela qual o professor cria um clima de medo, tensão e ansiedade entre os alunos: faz uma pergunta a um deles, passando-a para o segundo, o terceiro, o quarto, e assim por diante, gerando tensão no aluno que pode vir a ser o subsequente na chamada. Deste modo, a classe toda fica tensa, já que cada um espera ser o próximo. Esta forma de conduzir à docência manifesta-se com um viés mais grave ainda, porque o professor normalmente não está interessado em descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas sim quem não aprendeu, para poder expor publicamente aos colegas a sua fragilidade. O professor, usualmente, prossegue a chamada até encontrar o fraco, aquele que não sabe. Este, coitado! treme de medo e de vergonha. O "forte" na lição é elogiado e o "fraco", ridicularizado.

Esses castigos, conforme a citação acima apresentada, ainda persistem nas unidades de ensino, estando inseridos de maneira camuflada na prática educativa do professor pelo fato de não se manifestar propriamente no corpo da criança. As punições revelam-se principalmente em atitudes que menosprezam os estudantes que não aprenderam, chegando “[...] a um grau assustador de pressão sobre os alunos” (VASCONCELLOS, 1998, p. 37), por causar “[...] distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa” (VASCONCELLOS, 1998, p. 37).

A pior de todas as consequências que essa concepção de avaliação traz para a vida escolar destes estudantes é sua exclusão do processo de ensino/aprendizagem, porque mesmo estando inserido dentro da sala de aula, eles

não participam ativamente da ação educativa, já que “[...] a prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento” (LUCKESI, 2008, p. 66) e está “[...] contra a democratização do ensino, quando não colabora para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa” (LUCKESI, 2008, p. 66).

Segundo Mantoan (2022, p. 72), na perspectiva excludente, as práticas avaliativas silenciam aqueles que estão envolvidos no processo, corroborando com a desvalorização de vários saberes à medida que não os reconhece. Os saberes dos alunos são diminuídos e até mesmo ignorados. A autora clarifica que o acesso à educação para as pessoas com deficiência, assegurado com a democratização do ensino, ainda tem desafiado as escolas a construírem uma proposta que atenda às necessidades do público-alvo da Educação Especial e provocado uma crise nos sistemas de ensino. Alega que:

Nada mais indicado, na linha de mudanças propostas pela inclusão escolar, do que livrar os alunos da condenação de serem avaliados como usualmente acontece. O processo de avaliação comumente desenvolvido nas escolas é injusto e inapropriado em relação ao que significa ensinar e aprender, na ótica que aqui defendemos. Nossa crítica à avaliação não postula uma escola sem essa prática, contudo requer que novos sentidos sejam atribuídos a ela (MANTOAN, 2022, p. 70).

Com esse entendimento, Mantoan (2022) nos permite refletir que a democratização do ensino possibilitou a entrada dos alunos com deficiência nas escolas, mas não gerou respectivamente as rupturas para aceitação dos novos conhecimentos, o que ainda não gera, de fato, a inclusão por não considerar as distintas formas de aprender e a valorização dos conhecimentos adquiridos. As escolas ainda padronizam as formas de avaliação, gerando as comparações e competições dentro da estrutura educacional, o que reflete nas outras áreas sociais e humanas.

À vista disso, Luckesi (2008) esclarece que apesar de ainda se atribuir o mesmo significado às práticas avaliativas e as examinatórias, é notório que cada uma apresenta suas especificidades, o que as tornam diferentes no contexto de sala de aula. O autor faz a distinção dessas práticas conceituando a avaliação como “[...] uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo” (LUCKESI, 2008, p. 33).

Já as práticas de exames, o autor considera como atividades extremamente quantitativas e estáticas, que não buscam acompanhar e ajudar a criança em seu processo de apropriação do conhecimento, à medida em que dão ênfase às notas e encerram-se no momento da coleta das informações. Luckesi (2008, p. 93) enfatiza essa diferenciação explicando que:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso da ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

É evidente que o autor assume um posicionamento crítico sobre essa atividade didática e a caracteriza como sendo uma ação voltada a fornecer ao professor informações sobre a aprendizagem dos alunos, levando-o a criar uma nova postura diante das situações que exigem um olhar mais atencioso. O autor ainda a considera um instrumento de ajuda para a construção dos melhores resultados de uma prática pedagógica, que atenda aos anseios e necessidades da comunidade escolar.

Dessa forma, compreende a avaliação como um espaço destinado a refletir sobre os desafios do trabalho docente e que tem a função de superá-los, por meio de um conjunto de atuações que visem alimentar, sustentar e orientar as práticas do processo educativo. Tomando como ponto de partida essas argumentações, Luckesi (2008) tece algumas apreciações críticas a respeito do uso dessa tarefa didática no cotidiano de sala de aula e afirma que o professor precisa ter uma concepção sólida sobre essa prática, o que provocará o seu adequado emprego na prática pedagógica.

O autor justifica essa afirmativa alegando que o professor só avalia para melhorar o processo de ensino/aprendizagem quando ele tem conhecimento sobre o papel da avaliação nesse processo, caso contrário, estará avaliando para suprir as exigências impostas pelo sistema educacional. Sobre isso, Luckesi (2011, p. 183) destaca que:

Ao educador que avalia interessa investigar o desempenho presente do educando, tendo em vista o seu futuro que se expressa como a busca do seu melhor aprendizado e conseqüente desempenho. Por isso, interessa-lhe ter o diagnóstico (“o retrato”) do que já aprendeu,

mas também do que necessita aprender ainda, assim como lhe interessa saber, caso os resultados obtidos sejam insatisfatórios – tais como: disfunção emocional do educando, carência de pré-requisitos, qualidade das atividades docentes, assim como do material didático utilizado, sem esquecer fatores como as condições físicas e administrativas da escola em que o educando está matriculado, o regime escolar. Todos esses fatores, e possivelmente outros, atuam sobre o processo de aprendizagem do educando. Um educador que avalia tem noção exclusivamente do próprio educando nem, como exclusivamente, do próprio educador.

Diante do exposto, entende-se que a avaliação visa detectar tanto o que a criança aprendeu quanto a qualidade das aulas, encarregando-se de motivar os educadores a refletirem sobre os desafios de sua profissão, pois conforme Vasconcelos (2002, p. 51), o diagnóstico deve “[...] servir para a reorientação do trabalho docente e discente, rumo ao objetivo principal da avaliação que é fazer com que o educando aprenda”

Por apresentar essas características, a avaliação é também uma reflexão que se transforma em ação à medida que procura identificar os fatores que comprometeram o desenvolvimento dos alunos e intervém nesse processo, para que consiga progredir em seu processo de construção do conhecimento. Centrando-se nesse crescimento, essa atividade didática contribui com a democratização do ensino, já que adequa as situações de aprendizagem à realidade dos estudantes e promove sua permanência na escola. Luckesi (2008) elucida que:

Será democrática a escola que possibilitar a todos os educandos que nela tiverem acesso uma apropriação ativa dos conteúdos escolares. Ou seja, se uma criança se matricula na escola, ela tem o objetivo de conseguir aprender conteúdos que desconhece; ela pretende elevar o seu patamar de compreensão da realidade. Para tanto, a prática escolar e, conseqüentemente, a prática docente deverão criar condições necessárias e suficientes para que essa aprendizagem se faça da melhor forma possível. Isso significa que a prática escolar e docente desenvolverão meios afetivos pelos quais os educandos, de fato, aprendam os conteúdos que estão sendo propostos e ensinados (LUCKESI, 2008, p. 65).

Conforme o autor, a escola democrática é aquela que permite que o aluno adquira de maneira ativa os conteúdos escolares, que oferece situações de aprendizagem significativas e que se adapta às necessidades do público que atende. Portanto, só será democrática a escola que prover igualdade de oportunidades para o acesso e permanência das crianças vindas das mais diferentes classes sociais, engajando-se a uma ação educativa inclusiva.

Ao realizar uma breve associação da contribuição das práticas avaliativas com a construção da escola democrática apresentada por Luckesi, notamos o relevante papel que avaliação desempenha nesse processo, sendo uma poderosa ferramenta na criação das condições necessárias para a apropriação dos conteúdos escolares pela criança, “[...] um ato acolher, integrativo, inclusivo” (LUCKESI, 2008, p. 172), proposição apontada por Mantoan ao defender que:

Na perspectiva inclusiva, a avaliação acompanha simultaneamente os processos de ensinar e de aprender. Não se localiza no final do processo pedagógico, mas o compõe. Ela sinaliza o que os alunos ainda não aprenderam, o que aprenderam e o que gostariam de aprender e, portanto, considera cada um deles na sua diferença, nas suas demandas. Além disso, rompe com as metas homogêneas de aprendizagem e exige recriações/mudanças nos modos de ensinar. Tais mudanças demandam, inclusive, uma reinterpretação de possíveis erros do aluno e do professor na ação pedagógica (MANTOAN, 2022, p. 72).

Com base no exposto pela autora, compreende-se que a avaliação, pautada em uma perspectiva inclusiva, cria estratégias para adequação do ensino às diferentes realidades presentes no contexto de sala de aula, com o intuito de oferecer um ambiente escolar significativo para os alunos e possibilitar a aquisição ativa dos conteúdos escolares. Além disso, não considera o insucesso da criança como algo a ser punido com castigos, mas sim, como ponto de partida para o caminho do seu sucesso, que ao ser “[...] utilizado como fonte de virtude ou de crescimento” (LUCKESI, 2008, p. 173), nos faz questionar “[...] se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato” (LUCKESI, 2008, p. 173).

Coadunando com Luckesi, Mantoan (2022, p. 72) admite que:

[...] o erro não pode ser interpretado como uma impossibilidade de avançar, como um motivo de punição ao aluno, mas sim como um sinal que indica a necessidade de rever algumas questões relacionadas ao ensino. E isso muda tudo!

Tal atribuição ao erro da criança permite o crescimento não só dela, mas também do próprio educador, visto que o professor, ao investigar quais os condicionantes do insucesso, poderá ser surpreendido pela seguinte afirmação do aluno: “Poxa, só agora compreendi o que era para fazer!” (LUCKESI, 2008, p. 57), o que o conduzirá a concluir que a falta de entendimento comprometeu seu sucesso na atividade proposta e que é necessário reorientar tanto a compreensão dessa criança quanto as situações de aprendizagem.

Ao recorrer à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, encontramos mencionado em seu Art. 24, inciso V, alínea (a), que a avaliação é “[...] contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

A referida lei esclarece que o processo avaliativo deve melhorar a qualidade do ensino, ou seja, permitir que as aprendizagens sejam alcançadas, dando ao docente a oportunidade de reorganizar sua prática por meio da criação de situações que sejam interessantes e significativas aos olhos das crianças. Vasconcellos (1998), corroborando com o previsto na legislação, acrescenta:

Deve avaliar para mudar o que tem que ser mudado. A avaliação deve ter efeito prático, ou seja, para o professor mudar a forma de organizar o trabalho em sala de aula e dar atenção especial aos alunos que apresentam maior dificuldade (VASCONCELLOS, 1998, p. 93).

Vimos, neste contexto, a preocupação tanto da lei quanto do autor em clarificar a predominância dos princípios qualitativos na avaliação escolar, atribuindo à escola a função de verificar o rendimento dos alunos nas atividades propostas e, conforme os resultados, fazer as intervenções requisitadas. Por apresentar-se como um componente didático que desempenha atribuições relevantes na ação educativa, a avaliação necessita ter seus objetivos bem definidos e claramente compreendidos pelo professor, visto que uma interpretação equivocada sobre a finalidade de tal prática pode induzi-lo a utilizá-la de forma inadequada no contexto de sala de aula. Tendo em vista essas proposições, torna-se necessário destacar que sua principal função, segundo Haydt (1997), é investigar, acompanhar e valorar o conhecimento construído pelo aluno permitindo “[...] a análise crítica da realidade educacional, seus avanços, a descoberta de problemas novos, de novas necessidades e de outras dimensões possíveis de serem atingidas” (KENSKI, 1995, p. 143).

Para garantir que essas funções se cumpram na ação educativa, é necessário que o educador compreenda que as práticas avaliativas vão ser classificadas de acordo com os objetivos que se quer atingir. A literatura pedagógica e legal nos dizem que elas estão divididas em três modalidades específicas: a diagnóstica, a formativa e a somativa.

A avaliação diagnóstica fornece ao professor os conhecimentos prévios dos alunos sobre um dado assunto, e é executada antes da formação propriamente dita,

“[...] pois consiste no estabelecimento do perfil dos formandos, abrangendo seus pontos positivos e negativos, para estimular quais competências poderão ser usadas como fonte de apoio para a formação” (MELO, 2009, p. 18). Deste modo, ela é caracterizada como sendo aquela realizada no início de um período letivo ou de uma nova unidade de ensino. Luckesi (1995, *apud* ALTOÉ; NUNES, 2010, p. 139) a define como:

A avaliação diagnóstica é o meio pelo qual o professor busca conhecer a atuação dos alunos no comando de alguns conteúdos necessários para a obtenção de novas aprendizagens, ou seja, quais os conhecimentos que eles já dominam sobre determinado assunto para que possa se planejar a partir daí buscando um melhor entendimento do conteúdo por parte dos mesmos.

Para o autor, a avaliação diagnóstica é o ponto de partida para a aquisição das aprendizagens que se almeja desenvolver nos alunos, já que é o meio pelo qual o educador irá verificar o que eles já sabem e buscar criar em cima de suas possibilidades e limitações, situações didáticas que favoreçam a conquista de novas habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Ela “[...] constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas” (LUCKESI, 2000, p. 8), sendo por isso um “[...] instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade” (LUCKESI, 2000, p. 44).

Após realizar a avaliação diagnóstica e iniciar o processo de formação do aluno, o docente lançará mão de outra modalidade para melhor organizar a sua ação pedagógica, a formativa. Este tipo de avaliação é responsável em garantir que cada ciclo de aprendizagem alcance os resultados esperados, para isso, procura informar o professor acerca do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (RABELO, 1998, *apud* ALTOÉ ; NUNES, 2010). Haydt (1997, p. 292-293) explica que:

[...] a avaliação formativa pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem, fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...].

A autora atribui relevância a essa modalidade, por considerá-la uma importante ferramenta para a qualificação das práticas educativas, visto que fornece subsídios à

aprendizagem, por meio de informações que orientam o professor, e ao aluno, permite conhecer seus sucessos e fracassos, instigando-o na busca de alternativas que venham a favorecer a superação de suas dificuldades.

A avaliação somativa exerce a função classificadora e sempre é realizada no final de uma unidade estudada, sendo “[...] uma consequência lógica da avaliação formativa e, portanto, não deve ser descontextualizada das atividades avaliativas realizadas pelo aluno durante o processo de aprendizagem” (GARCIA; ARETIO, 1996 *apud* ANDRADE, 1998, p. 42). Ela possibilita classificar o estudante de acordo com o nível de aprendizagem em que se encontra, tendo em vista sua promoção para os ciclos seguintes. Este tipo de avaliação determina o grau de rendimento deles, apontando a aquisição das capacidades intelectuais, sendo o resultado final de um processo que chegou ao fim.

Essa avaliação deve ser usada como forma de auxiliar o professor nas tomadas de decisões em relação à aprendizagem de seus alunos, articulando-se com as demais modalidades, a fim de permitir uma maior eficiência no fazer pedagógico. É evidente, portanto, que as modalidades avaliativas estão intimamente ligadas e não podem ser realizadas isoladamente, pois quando utilizadas de maneira adequada contribuem significativamente para a construção de ações educativas de sucesso.

Todavia, quando elas estão focadas nos aspectos quantitativos, não se atendo na melhoria do processo de ensino/aprendizagem, inúmeras são as consequências para a vida escolar das crianças, dentre elas, merece total destaque sua redução a uma função seletiva, encarregada em apontar quem está apto a prosseguir e quem deve ficar para trás.

Sendo norteadas por tais concepções, a escola torna-se um ambiente propício à reprodução das desigualdades sociais e até mesmo a exclusão escolar, porque o aluno está dentro da sala de aula, mas não participa ativamente do processo educativo. No entanto, quando o professor possui conhecimentos amplos que a ele permite um entendimento sólido sobre o que representa a avaliação, essa situação pode ser revertida, já que ela assume papel inclusivo.

Portanto, na perspectiva inclusiva, a avaliação exige do professor o oferecimento de situações didáticas que demandem a atuação do estudante neste processo, tendo em vista o relevante papel social que desempenha na formação desse sujeito.

## 2 SITUANDO A PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta a metodologia empregada na realização deste estudo, especificando o tipo de abordagem, a classificação dos objetivos, os procedimentos, os instrumentos de coleta de dados, o lócus, a amostra, o perfil dos participantes e a técnica de análise dos dados.

### 2.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA

Com o objetivo de analisar os aspectos avaliativos utilizados pelos docentes na avaliação do ensino de alunos com deficiência intelectual em duas escolas regulares no município de Cruzeiro do Sul/Acre, realizou-se uma pesquisa delineada por uma abordagem qualitativa, quanto aos objetivos, explicativa, quanto aos procedimentos, levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo, com a utilização do questionário fechado e da entrevista semiestruturada.

O uso da abordagem qualitativa se justifica pelo fato de a pesquisa buscar compreender como as práticas de avaliação escolar são configuradas no contexto da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Conforme Minayo (2014, p. 24), nesse tipo de pesquisa há uma preocupação com a realidade que não é quantificada, porque:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Portanto, em pesquisas de abordagem qualitativa investiga-se o porquê dos fatos em uma dada realidade, por meio da análise das concepções dos próprios sujeitos que vivem as situações que estão sendo problematizadas, sem atentar-se a generalizações. Nelas “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 70).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é explicativa. A pesquisa explicativa, conforme Gil (2008, p. 28), “[...] tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. É um tipo de pesquisa complexa, que “[...] aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

Com intuito de elucidar as concepções relacionadas à temática proposta nesse estudo, e objetivando a aproximação e familiaridade do pesquisador com o lócus da pesquisa e também a clarificação do problema apresentado, designou-se a pesquisa explicativa para sua execução.

O levantamento bibliográfico é uma fonte de informações sobre a temática em análise e é realizada de acordo com Gil (2008), por meio de um estudo dos materiais que já foram produzidos por outras pessoas e que possuem credibilidade científica, estando disponíveis principalmente em livros e artigos.

O autor afirma, ainda, que este tipo de procedimento oferece ao pesquisador uma cobertura ampla de conhecimentos a respeito do problema que está sendo retratado, no qual pode fazer o levantamento de informações necessárias à sua investigação sem haver necessidade de estar se locomovendo de um lugar para outro, sendo este método uma das técnicas que mais contribuem para a aproximação do sujeito com seu objeto de estudo.

No entanto, é preciso que tenhamos cuidado com algumas fontes, pois, muitas vezes, elas “[...] apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada” (GIL, 2008, p. 50-51) e isso ocasiona a reprodução e propagação errônea dessas informações.

Já a pesquisa de campo caracteriza-se por apresentar como principal fonte de informações o local onde acontecem as “[...] atividades do grupo estudado” (GIL, 2008, p. 57). Neste procedimento metodológico, o investigador coleta os dados direto da realidade em análise, por meio de técnicas padronizadas, como observação, entrevista e questionários.

Diante do exposto, ainda se compreende a necessidade de discussões teóricas sobre o tema desse estudo.

## 2.2 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Com relação aos instrumentos para a coleta de dados, utilizamos duas técnicas: o questionário e as entrevista semiestruturada. Conforme Gil (2018, p. 144), o questionário é “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Apresenta perguntas fechadas e visa caracterizar os participantes envolvidos em uma investigação. Marconi e Lakatos (1992, p. 94-96) compreendem o questionário como sendo “[...] um instrumento de coletas de dados constituído por uma série ordenada de perguntas [...] que deve ser limitado em extensão em finalidades”, portanto a objetividade das respostas contribui com a tabulação dos dados (MARCONI; LAKATOS, 1992).

Partindo desse entendimento, o uso do questionário (Apêndice A) objetivou traçar o perfil dos participantes deste estudo. Sendo assim, as questões buscavam saber o sexo, idade, nível de escolaridade, área de formação profissional, tipo de instituição que cursou o ensino superior, tempo de atuação profissional, modalidade que realizou o ensino superior, titulação, cursos que realizou nos últimos anos, tempo de atuação profissional na escola, quantidade de escolas em que trabalha e modalidade de ensino em que atua.

Quanto à entrevista, Gil (2008, p. 144) considera que “[...] pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões e a outra responde”. Utilizou-se a entrevista semiestruturada para a realização deste estudo. Minayo (2014) esclarece que esse tipo de entrevista é feito por meio da elaboração de um roteiro com perguntas fechadas e abertas, dando ao entrevistado espaços para posicionamentos sobre o objeto em estudo.

Ao entrevistador, possibilita elaborar novas questões, tornando as respostas bem mais completas. Bardin (2016, p. 23) explana que é por meio da entrevista que se pode obter “materiais ricos e complexos”. O autora ainda ressalta que as informações devem ser registradas na íntegra pelo entrevistador, tanto as resultantes do discurso verbal quanto as hesitações dos participantes.

Na entrevista (Apêndice B) abordamos a concepção de avaliação, os instrumentos utilizados para avaliar o ensino de alunos com deficiência intelectual, a finalidade das práticas avaliativas e os desafios encontrados pelos docentes no processo de avaliação do ensino de alunos com DI.

Elucidados os instrumentos e as técnicas utilizadas na pesquisa, apresentar-se-á, a seguir, o lócus do estudo e os participantes.

### 2.3 O LÓCUS DA EMPIRIA

O município de Cruzeiro do Sul está situado no estado do Acre, tendo sido fundado no dia 08 de setembro de 1904, pelo General Thaumaturgo de Azevedo. Segundo a Prefeitura da cidade, a região foi habitada por aproximadamente 49 tribos e o seu nome faz menção à constelação de Cruzeiro do Sul. Atualmente, o IBGE define que o município ocupa a segunda posição no tocante ao número de habitantes do Acre, perdendo apenas para a capital Rio Branco.

A apresentação dessas breves informações visa situar o lugar onde se desenvolveu a pesquisa. O lócus foi constituído por duas escolas de Ensino Fundamental I e II, da rede estadual de ensino, localizadas no município de Cruzeiro do Sul/Acre. Antes da seleção das escolas, realizou-se uma consulta junto à Secretaria de Educação Estadual, em Cruzeiro do Sul, para saber quais escolas tinham alunos DI matriculados, para que pudesse convidar os professores desses alunos a participarem do estudo. O mapeamento baseou-se no critério dos números de matrículas de alunos DI, selecionando aleatoriamente as escolas que tivessem representatividade desses alunos. As instituições de ensino foram identificadas com alfanuméricos, sendo: Escola E1 e Escola E2.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E1, a escola foi o segundo estabelecimento particular de ensino da cidade, inaugurada no dia 19 de março de 1948 pelo Bispo D. José Hascher, estando, desde então, sob a direção da Igreja Católica. Tendo em vista que a clientela que demandava a escola, na sua quase totalidade, não possuía condições econômicas de pagar a justa anuidade, a pedido do bispo, D. Henrique Ruth, foi elaborado pelo então procurador da época para escolas conveniadas, Irmão Mariano Spada, uma proposta para tornar gratuita por meio de convênio com a Secretaria de Educação e Cultura.

Com esse convênio, a igreja ficou encarregada de indicar o diretor e o vice-diretor, ceder os prédios (nos quais funcionavam o pré-escolar e o 1º Grau) e dependências (áreas cobertas e pátios), manter em bom estado todas as salas e demais áreas de utilização escolar. Já à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Acre, competia: contratar o pessoal de direção, apoio e corpo docente necessário

ao bom e completo funcionamento da escola; fornecer material didático-pedagógico, material de expediente e de limpeza e, por fim, repassar uma verba como taxa de aluguel para que pudesse realmente manter em bom estado todos os prédios e adjacências pertencentes à escola.

A partir disso, a escola passou a receber alunos externos. Atualmente conta com 1.209 alunos, público predominantemente de zona urbana, que utiliza transporte próprio ou coletivo, como os micro-ônibus. O prédio da E1 de alvenaria e em dois pisos, foi construído em 1956. Em 1959 passou por reformas estruturantes, o que culminou em nova ampliação. Hoje dispõe de espaço para 38 turmas, que funcionam em dois turnos para alunos que estudam no ensino Fundamental I e II.

Além disso, possui uma sala de AEE com funcionamento nos turnos manhã e tarde, que atende mais de 40 alunos nos contraturnos. Como é uma escola polo, o atendimento é feito a diversos alunos de outras instituições escolares. É importante ressaltar que a E1 foi o primeiro polo que surgiu para atendimento de alunos especiais dentro das escolas.

Com relação ao quadro de funcionários, a E1 possui uma gestora, uma coordenadora de ensino, um secretário escolar, quatro auxiliares de secretaria, três auxiliares escolares, um porteiro, um auxiliar odontológico, dois digitadores, um coordenador pedagógico (1º ao 5º), dois coordenadores pedagógicos (6º ao 9º), um professor em disfunção na biblioteca, dois professores em disfunção na sala de multimeios, um professor em disfunção no laboratório de informática, 22 professores de 1º ao 5º, dezenove professores de 6º ao 9º, três professores de AEE, quatorze mediadores, nove assistentes educacionais.

O PPP ainda aponta que a clientela atendida pela escola é diversificada. Os alunos são de diferentes bairros e localidades, com predominância dos que residem nos bairros mais próximos. Embora quase 30% dos pais, conforme análise diagnóstica, não desfrutem mais do mesmo lar, a maioria deles preocupa-se com a qualidade do ensino ofertado. Quanto à renda, observa-se que 177 famílias têm ganhos de menos de um salário mínimo, 301 até um salário mínimo, 259 até dois salários mínimos, 217 em média três salários mínimos, 207 mais de 4 salários mínimos, 9 não informam a renda e 268 assinalaram que participam do programa Auxílio Brasil.

Os alunos que frequentam a E1, de forma geral, apresentam, conforme os dados acima mencionados, uma certa condição financeira que lhes proporciona

acesso aos recursos tecnológicos presentes na sociedade moderna. No que se refere à Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais, ofertado a uma quantidade que varia de 15 a 20 alunos em cada turno.

O público-alvo da Educação Especial corresponde a 53 alunos, dos quais 35 estão matriculados no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e 18 no ensino fundamental II (6º ao 9º ano). O quadro a seguir mostra a quantidade de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino fundamental I e II, no ano de 2022, na E1:

**Quadro 1:** Alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na E1

<b>Modalidade</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Total</b>
<b>Ensino Fundamental I</b>	Autismo	10	35
	TDAH	04	
	Deficiência Intelectual	12	
	Deficiência auditiva	02	
	Cegueira	02	
<b>Ensino Fundamental II</b>	Autismo	05	18
	TDAH	02	
	Deficiência Intelectual	09	
	Deficiência auditiva	01	
	Baixa visão	01	

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir do PPP da E1 (2022)

Já a E2, segundo o PPP da instituição, também foi fundada pela liderança da igreja, por meio de reuniões com seu Conselho. Inicialmente, funcionou como uma instituição particular, passando a ser conveniada com a Secretaria Estadual de Educação somente em março de 1997, quando o Reverendo Joaquim Mateus Barbosa assinou convênio com o Estado. Durante alguns anos, funcionou nos 1º e 2º turnos com Ensino Infantil e Fundamental do 1º ao 9º ano. A partir de 2009, a escola deixou de oferecer o Ensino Infantil, ofertando apenas o Ensino Fundamental I e II.

Atualmente, a E2 atende aproximadamente 603 alunos, registrados no censo da escola, entre crianças, pré-adolescentes e adolescentes, provenientes de famílias com um nível socioeconômico médio e baixo. A maioria desses alunos mora nas proximidades da escola em virtude, desde 2015, ser exigida a matrícula por

zoneamento. No turno matutino, funciona o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e no vespertino o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Quanto ao quadro de funcionários, a escola possui uma gestora, uma coordenadora de ensino, um coordenador administrativo, um coordenador pedagógico, uma secretária, uma digitadora, um auxiliar de secretaria, dois auxiliares escolares, dois bibliotecários, 24 professores regentes, duas professoras do AEE, oito professoras mediadoras, uma professora intérprete, duas assistentes educacionais, uma professora brailista, três serventes e três merendeiras.

Sobre o nível de escolarização dos pais dos alunos, mais de 97% são alfabetizados. Desses, alguns não chegaram a completar o ensino fundamental; outros possuem o ensino médio completo ou incompleto e alguns têm nível superior e cursos de especialização. O índice de reprovação na E2 é bem reduzido, chegando em 2021 a 0,5%, com o índice de aprovação em 99,5%.

No que se refere à Educação Especial, consta no PPP da E2 que a escola atende no AEE os seguintes casos: Autismo leve, moderado e grave; Deficiência Intelectual (leve e moderada); Deficiência Visual total; Deficiências múltiplas; Transtornos Específicos de aprendizagem. Abaixo apresentamos o quadro de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na E2, no ano de 2022, visando realçar a quantidade de alunos com DI atendidos pela escola.

**Quadro 2:** Alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na E2

<b>Modalidade</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Total</b>
Ensino Fundamental I	Autismo	03	14
	TDAH	02	
	Deficiência Intelectual	07	
	Cegueira	01	
	Baixa visão	01	
Ensino Fundamental II	Autismo	04	12
	TDAH	01	
	Deficiência Intelectual	06	
	Baixa visão	01	
	Total	26	

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir do PPP da escola E2 (2022)

Caraterizados os loci da pesquisa, apresentar-se-á na próxima seção como se deu os primeiros vínculos com os participantes deste estudo. Logo em seguida, também apresentamos o perfil dos participantes para melhor compreensão dos dados revelados.

## 2.4 O DELINEAR DA EMPIRIA: PRIMEIROS VÍNCULOS

Após a autorização, deliberada pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UFAC, em 20 de maio de 2022, sob o número CAEE 57396822.1.0000.5010, as gestoras das escolas E1 e E2<sup>3</sup> foram comunicadas a respeito do consentimento do Comitê para a realização do estudo. Nesse momento, esclareceu-se sobre os objetivos, contribuições da pesquisa para as escolas e também para a prática educativa dos professores participantes. Foi informada, ainda, a forma e o tempo de realização do estudo.

Em virtude do alto índice de infectados por COVID19<sup>4</sup>, as escolas E1 e E2, suspenderam as aulas presenciais no período que coincidiu com o período de execução da pesquisa. Dessa forma, acordou-se com as gestoras das escolas que a aplicação dos instrumentos seria realizado por meio dos ambientes virtuais. Para tanto, elas disponibilizaram os contatos dos professores participantes e se comprometeram em informá-los sobre a pesquisa antes que eu realizasse os vínculos iniciais para sua realização.

Posteriormente, eu entrei em contato individualmente com os participantes e marcou uma reunião via *Google Meet*. No encontro, identificou-se como mestranda do PPHL – UFAC e apresentou aos professores E1P1, E1P2, E1P3, E1P4, E1P5,

---

<sup>3</sup> Utilizou-se alfanuméricos E1 (significa escola 1) e E2 (significa escola 2) para identificar e ao mesmo tempo, preservar o sigilo das identidades dos lócus da pesquisa.

<sup>4</sup> No ano de 2020, vivenciou-se em âmbito global, a pandemia da COVID-19, uma doença causada pelo coronavírus SARSCOV-2 e altamente contagiosa. A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou distanciamento social, estabelecendo a distância mínima de um metro entre as pessoas, além do uso de máscaras e higienização das mãos com uso de álcool em gel. Essas orientações de embasavam no combate a transmissão do vírus, que acontece por meio do contato com uma pessoa infectada. A Lei 13.979, de 06 de fevereiro de 2020 estabeleceu o fechamento das escolas, universidades, comércio e empresas visando diminuir o contágio da doença. No Acre, o DECRETO Nº 7.225, DE 05 DE NOVEMBRO DE 2020, dispõe sobre as medidas de retorno às aulas presenciais e estabeleceu novamente o fechamento das escolas quando houvesse um alto número de infectado por COVID

E1P6, E1P7 e E2P8, E2P9, E2P10, e E2P11, E2P12, E2P13, E2P14, e E2P15<sup>5</sup>, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, explicando as contribuições da pesquisa para a escola e para prática educativa dos participantes, bem como seus objetivos.

Comunicou, ainda, que o estudo seria realizado presencialmente, mas que, em virtude da necessidade do isolamento social dos participantes, o questionário seria disponibilizado virtualmente pelo *Google Forms* e a entrevista seria realizada de maneira individual, via *Google Meet*. Na ocasião, também explicou a respeito da entrega do TCLE na escola, acordando que sua assinatura seria realizada no retorno das atividades no formato presencial.

## 2.5 O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Compreende-se que a investigação de um fenômeno é uma atividade complexa que demanda elementos que permitam o alcance dos resultados. Conforme Costa (2014, p. 67), “[...] a colaboração de tudo e de todos a isto relacionado constitui aspecto essencial, fato que nos leva, em pesquisas qualitativas, à busca daqueles diretamente integrado à realidade em estudo”.

A partir dessa premissa, definimos o perfil dos colaboradores desta pesquisa por meio do questionário de caracterização (apêndice A). Os participantes são constituídos por um grupo de quinze professores que lecionam no ensino fundamental I e II, nas escolas *lócus* do estudo.

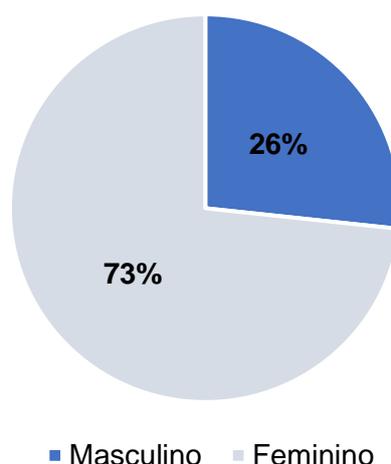
Como critérios de inclusão, estabeleceu-se que participariam da pesquisa professor(a) atuante no ensino fundamental I e II que trabalha com alunos DI nas escolas selecionadas. Professor (a) com apenas um ano de experiência profissional e professor(a) indígena foi excluído da investigação pelo fato da compreensão da problemática exigir experiência da práxis dos participantes, portanto, docente com apenas um ano de exercício na sala de aula possivelmente não colaborariam de maneira expressiva com este estudo.

---

<sup>5</sup> Com intuito de resguardar a identidade dos participantes, utilizou-se para a caracterização dos professores os seguintes alfanuméricos: E1P1 (E1 significa escola 1 e P1 professor 1), e assim sucessivamente. Para os da segunda escola, usou-se: E2P1, (E2 significa escola 2 e P1 professor 1) seguindo esse mesmo modelo para os demais participantes.

Assim, participaram desta pesquisa sete professores(as) do ensino fundamental I, sendo três da E1 e quatro da E2. Do fundamental II selecionou-se oito docentes. O questionário de caracterização revelou uma predominância de profissionais do sexo feminino no contexto escolar, o que pode ser observado no gráfico a seguir:

**Gráfico 1:** Gênero dos participantes da pesquisa



**Fonte:** elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no questionário (2022)

Constata-se, mediante o gráfico, que 73% dos participantes da pesquisa são do sexo feminino, sendo que essa feminização sobressai mais ainda no ensino fundamental I, chegando a representar 100% dos colaboradores, tanto na E1 quanto na E2. Acredita-se que esse fato decorre de os anos iniciais serem um espaço de predominância desse gênero ao longo da história. Almeida (1998, p. 28) considera que “[...] ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir as mulheres um espaço público (domesticado) que prolongassem as tarefas desempenhadas no lar”.

Dessa forma, o magistério apresentou-se como uma alternativa para a ascensão social das mulheres, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho. Ressalta-se que o processo de feminização ganhou destaque após a República, período em que a sociedade passou por uma reconfiguração, à vista de esclarecimento e progresso (COSTA, 2014). A respeito disso, Almeida (2016) discorre que nesse período a visão que se tinha da escola era como instituição que iria cuidar,

amar e educar as crianças, destinando às mulheres o papel de conduzir esse processo e disseminar os bons costumes.

Por outro lado, os dados também evidenciam a presença masculina na docência, embora em número bastante reduzido, apenas 26% dos participantes. Ressalta que essa presença se constata somente no ensino fundamental II e revela que muitas questões de preconceito e desvalorização da profissão docente estão sendo superadas, principalmente no tocante às ideologias da profissão, destinada historicamente somente a mulheres.

Com relação à faixa etária, dos quinze participantes, 33% têm entre 25 e 30 anos e 66% entre 30 e 50 anos. Essa configuração demonstra, conforme os estudos de Griffa e Moreno (2008) a respeito das etapas da vida adulta, que apenas cinco professores se encontram na fase precoce da vida adulta, na qual as capacidades intelectuais e morais alcançam o seu nível máximo, marcada pela “[...] entrada na vida social plena, com a estabilidade afetiva e com o autossustento social, psicológico e econômico, marcado pelas definições e escolhas social, familiar, profissional” (COSTA, 2014, p. 69).

Os outros dez professores se encontram na fase designada por vida adulta média, compreendida dos 30 aos 50 anos de idade. Os autores ponderam que esse período é o da idade madura, na qual o indivíduo compreende que suas escolhas determinam o percurso da vida. Além disso, prevalece a estabilidade, a necessidade do autoconhecimento e do sossego, o que “[...] aumenta o cabedal de experiências pessoais, crescem as atividades individuais e delinea-se a individualidade de modo mais nítido” (COSTA, 2014, p. 83-84).

No que se refere à formação inicial dos participantes da pesquisa, evidenciamos os dados no quadro abaixo:

**Quadro 3:** Formação docente inicial

<b>Participante</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Tipo de instituição</b>	<b>Tempo de atuação profissional</b>	<b>Especialização</b>
<b>E1P1</b>	Pedagogia	Pública	+ de 20 anos	Educação inclusiva
<b>E1P2</b>	Pedagogia	Pública	3 anos ou -	Psicopedagogia
<b>E1P3</b>	Pedagogia	Pública	3 anos ou -	Não tem
<b>E1P4</b>	História	Privada	3 a 10 anos	Pedagogia Gestora e história afro-brasileira

<b>E1P5</b>	Geografia	Privada	3 a 10 anos	Não tem
<b>E1P6</b>	Matemática	Pública	3 a 10 anos	Metodologia do ensino de matemática
<b>E1P7</b>	Português	Pública	3 a 10 anos	Libras
<b>E2P8</b>	Pedagogia	Pública	+ de 20 anos	Educação Especial
<b>E2P9</b>	Pedagogia	Pública	3 anos ou -	Psicopedagogia
<b>E2P10</b>	Pedagogia	Pública	3 a 10 anos	Educação, saúde e tecnologia na escola
<b>E2P11</b>	Pedagogia	Pública	3 a 10 anos	Planejamento Educacional
<b>E2P12</b>	História	Privada	3 a 10 anos	Não tem
<b>E2P13</b>	Geografia	Privada	10 a 20 anos	Não tem
<b>E2P14</b>	Matemática	Pública	3 a 10 anos	Não tem
<b>E2P15</b>	Português	Pública	10 a 20 anos	Português

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no questionário (2022)

Comprova-se, por meio dos dados apresentados no quadro acima, que 100% dos participantes possuem formação em nível superior, sendo sete formados em pedagogia, dois em história, dois em geografia, dois em matemática e dois em língua portuguesa. Sobre o tipo de instituição que cursaram o nível superior, apenas quatro professores cursam em particulares, na modalidade semipresencial e os outros onze, em instituições públicas.

É pertinente mencionar sobre a formação inicial dos participantes pelo fato de quatro deles revelarem que concluíram o curso de formação inicial entre 10 e 20 anos ou em mais de 20 anos. Revela-se, à vista disso, que possivelmente a grade curricular dos cursos de licenciaturas desses colaboradores tivessem disciplinas que abordassem sobre a Educação Especial.

Justifica-se essa suposição recorrendo à legislação, que prevê, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002, somente no ano de 2002, a organização das grades curriculares das instituições de ensino superior para a oferta de formação docente voltada à Educação Especial, considerando as necessidades de seu público-alvo (BRASIL, 2002). Todavia, compreende-se que 73% dos participantes possuíam conhecimentos referentes à educação inclusiva em seus cursos de formação inicial.

No que concerne à especialização, também é apresentado no quadro que onze professores possuem, com ressalva para três desses, que são especialistas na área

da Educação Especial. Outro aspecto analisado para a caracterização do perfil dos participantes foi a formação continuada. Os dados indicam que 53% dos professores participaram de formação continuada na área da Educação Especial, 33% na área de avaliação pedagógica, 6% em recursos educacionais para o novo Ensino Médio e 6% não realizou nos últimos anos cursos de formação continuada.

Observa-se, com isso, que a grande maioria dos participantes realizou formações relacionadas à temática da Educação Especial e possuem conhecimentos a respeito desse assunto, o que representa um avanço expressivo para a educação inclusiva delineada nos *lócus* da pesquisa. Mantoan (2003) destaca a relevância das formações continuadas, salientando que todos os professores necessitam qualificar-se para o serviço na escola.

A autora defende a redefinição da maneira como a educação vem sendo pensada e efetivada para que se possa criar espaços humanos de convivência e de constante aprendizado. O papel da escola precisa ser ressignificado de modo que todos os envolvidos no processo educativo (gestores, coordenadores, professores, pais, comunidade) humanizem-se, isto é, aceitem e respeitem tanto a si como ao outro, na busca de que se ofereçam escolas de qualidade.

O quadro 3 ainda indica o tempo de atuação dos participantes na docência, revelando que apenas três possuem três anos ou menos de experiência profissional; duas possuem mais de vinte anos; e dez de três a dez anos. É evidente que todos os professores possuem saberes provenientes do exercício da docência, o que favorece a reflexão da sua prática.

Tardif em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* discute sobre a relação existente entre os saberes docentes, a formação profissional e o exercício da docência. Evidencia, por meio de seus estudos, que o saber docente é “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (2014, p. 54).

Pimenta (1997) reitera esse entendimento, ressaltando que o saber experiencial é construído por meio de um processo permanente de reflexão em que a teoria aprendida na formação acadêmica é confrontada com a realidade escolar, o que favorece a aquisição de conhecimentos indispensáveis à atuação docente.

Embora seja evidente que a maior parte dos participantes apresenta vasta experiência no exercício da docência, observa-se que 10 desses profissionais trabalham sobre o regime temporário, o que ocasiona uma significativa rotatividade

de docentes nas escolas. Essa mudança provoca problemas nas instituições, “[...] certamente traz diversos prejuízos para a organização da escola, continuidade dos trabalhos, e, conseqüentemente, interfere no desenvolvimento da aprendizagem do aluno” (SOUSA, 2018, p. 144).

Outro dado que denota relevância para a temática deste estudo está relacionado ao tempo de exercício na docência com alunos público-alvo da Educação Especial. O questionário revela que três professores trabalham com esses alunos há três anos ou menos; oito entre três e dez anos; e quatro há mais de dez anos.

Caracterizado o perfil dos participantes da pesquisa, adentraremos na interpretação dos dados obtidos nas escolas lócus, a qual foi realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A próxima subseção traz uma breve explanação a respeito dessa técnica.

## 2.6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN

É indiscutível a relevância de todas as etapas de uma investigação. No entanto, há de se considerar que a análise de conteúdo necessita ser bem delineada, possibilitando ao pesquisador a interpretação precisa dos dados coletados. Conforme Triviños (1987), a análise de conteúdo surgiu nos Estados Unidos, em 1915, em decorrência das análises de propagandas e de imprensa, desenvolvidas por H. Lasswell.

No entanto, somente na década de 1920 sistematizou-se como método de investigação, quando Leavell realizou análise da propaganda adotada durante a primeira guerra mundial. Todavia, ressalta-se que a análise de textos há muito tempo existia, manifestando-se em diversas formas, principalmente em tentativas de interpretação dos antigos escritos, como os livros sagrados (TRIVIÑOS, 1987).

Bardin (2016) registra que, em 1927, Lasswell acentuou-se nos estudos relacionados à análise de conteúdo e que surgiu, entre os anos de 1940 e 1950, intenso interesse de outros pesquisadores como E. Berelson e de Lazarsfeld sobre essa técnica de investigação. Porém, esse método ficou por um tempo em desuso, haja vista que demandava excessivo tempo dos pesquisadores, além de ser considerado irrelevante para a sociedade (DIAS, 2021).

No ano de 1950, com a realização de vários congressos relacionados aos problemas psicolinguísticos, precisamente no ano de 1955, eclodiu-se uma nova era para a análise de conteúdo. Nesse período, as diversas áreas do conhecimento se uniram com o objetivo de questionar e apresentar as contribuições da técnica. Discutiu-se ainda sobre as técnicas de análise qualitativa e também a quantitativa, do ponto de vista metodológico.

Bardin (2016) clarifica que os aspectos qualitativos sobressaíram aos aspectos quantitativos e que a objetividade admite a subjetividade, dando espaço para que as mensagens não precisassem ser explícitas, necessariamente. Dessa forma, “[...] toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 27).

Posteriormente, no ano de 1977, a escritora francesa Laurence Bardin publicou “Análise de Conteúdo”, uma obra que expõe dinamicamente a maneira como deve ser perpetrada a análise de informações na abordagem qualitativa. Além de explicar e organizar todos os aspectos históricos da referida técnica, a obra também a define e explana suas finalidades. Em 2016, o exemplar chegou à sua 70ª edição.

Logo no prefácio do livro, a análise de conteúdo é conceituada de maneira inovadora, como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15). Bardin serviu de inspiração a outros escritores, desde o seu primeiro exemplar, que tomou como base suas explicações para produzir outras obras com o objetivo de melhor compreender a análise de conteúdo. Cita-se Franco, a exemplo disso, escritora que também é utilizada neste trabalho para definição dessa técnica.

Bardin (2016, p. 166) evidencia que a mensagem é a partida da análise de conteúdo, pois “[...] qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem”. A autora enfatiza que mensagens estão sujeitas à interpretação, por apresentarem sentidos obscuros, duplo sentido e até mesmo “[...] por detrás do discurso, aparente geralmente simbólico e polissêmico, esconder-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2016, p. 20).

Corroborando essa ideia, Franco (2018, p. 21) menciona que o pesquisador, ao realizar a análise de conteúdo, necessita ter atenção ao ponto de partida da interpretação, quer seja uma mensagem “[...] verbal (oral ou escrita), gestual,

silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, quer seja uma mensagem nítida e/ou subentendida. A autora ainda frisa que a contextualização é indispensável na compreensão de uma informação, e mais que isso, na garantia da “[...] relevância dos resultados a serem divulgados e de preferência socializados” (FRANCO, 2018, p. 31).

Diante disso, entende-se a inferência como um relevante procedimento na análise de conteúdo, a qual tem a função de extrair a parte essencial da mensagem, partindo das mensagens iniciais para posteriormente buscar o sentido delas, ou seja, primeiramente as descreve e somente depois as interpreta. As inferências explicam o porquê das mensagens, apresentando-se na fase final da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Nota-se, partindo dessa concepção, que para inferir um significado de forma lógica é necessário fundamentar-se em estudos e teorias conhecidas, pois a comparação de qualquer que seja o conteúdo de uma mensagem é indispensável para sua interpretação, “[...] já que a informação puramente descritiva, sobre o conteúdo, é de pequeno valor [...] é sem sentido até que seja relacionado a outros dados” (FRANCO, 2018, p. 32). Sendo assim, compreende-se, mediante o exposto pela autora, que as comparações são inevitáveis na fase da análise de conteúdo, haja vista que o pesquisador, com seu nível de conhecimento teórico, determina a importância dessas comparações.

Para tanto, é essencial que o pesquisador organize, antes de tudo, a mensagem auferida, principalmente os dados obtidos por meio das entrevistas. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo deve ser realizada cronologicamente em três etapas, sendo: a primeira, pré-análise, a segunda, a exploração do material, e a terceira, o tratamento dos resultados, que requer a inferência e também a interpretação.

Na fase da pré-análise, organiza-se o material coletado com objetivo de sistematizar os entendimentos iniciais. Utiliza-se quatro etapas para essa organização, sendo a “leitura flutuante” a primeira delas, na qual o analista apropria-se do material coletado; a segunda etapa consiste na escolha dos documentos, momento em que se delimita o que irá ser analisado; posteriormente, há a formulação de hipóteses e também de objetivos e, após isso, segue-se para a referenciação de índices e produção dos indicadores, a qual estabelece indicadores por intermédio de recortes das mensagens dos dados obtidos (BARDIN, 2016).

A segunda fase, nomeada por exploração do material, é o momento em que se definem as categorias e se identificam as unidades de registro, podendo ser uma palavra, tema, personagem e item. Neste estudo, estabeleceu-se o tema. Essa etapa é o período de descrever o *corpus* da investigação, orientando-se em teorias e hipóteses. A codificação e a categorização são essenciais nessa fase. Na codificação, existe a transformação, ou seja, o recorte dos materiais brutos coletados em unidades de registro.

Já na categorização, inicialmente há a etapa do inventário, na qual ocorre a sistematização dos dados em arranjo, isolando primeiramente os elementos que são plausíveis de serem validados. Depois, parte-se para a etapa designada por classificação, que reparte os elementos com o objetivo de melhor sistematizar/organizar a mensagem (BARDIN, 2016).

A terceira fase, nomeada por tratamento dos resultados, não se limita somente a descrever os dados, mas compreender as mensagens de maneira mais apurada. Nela, analisam-se os significados denotados nas mensagens para estabelecer analogias com os estudos expressos principalmente nas categorias estabelecidas.

É compreensível ainda, mediante o explicitado por Bardin (2016, p. 37), que a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação”, sendo uma única técnica utilizada. Porém, a autora salienta que se configura de várias maneiras, com vistas às possíveis formas de comunicação, o que Bardin chama de “um leque de apetrechos”. Perante esse “leque de apetrechos”, disponibilizados pela análise de conteúdo, definiu-se a análise categorial com intermédio da análise temática, esta última sendo “[...] a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com a categoria levantada” (FRANCO, 2018, p. 43).

Além das características já mencionadas, é relevante citar que a análise de conteúdo emprega o tema na análise temática. Bardin (2016, p. 135) usa a definição de Berelson (1971) a respeito desse elemento de registro e a conceitua como “Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares”.

Entende-se, diante dessa perspectiva, que o tema proporciona uma pluralidade de especificidades diante de um contexto, por ser uma “[...] unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que servem de guia à leitura” (BARDIN, 2016, p. 135). Portanto, são necessários

conhecimentos teóricos na escrita do texto para haver consequente “[...] solidez da mensagem final” (DIAS, 2021, p. 104).

Utiliza-se o tema para

[...] estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupos [...], podem ser, e frequentemente são analisados tendo o tema por base (BARDIN, 2016, p. 135).

Diante do exposto, é importante reiterar que utilizamos a entrevista semiestruturada e o questionário com perguntas fechadas para a coleta de dados, realizados de maneira individual. O questionário permitiu a caracterização dos participantes, levando em consideração os seguintes aspectos: sexo, tempo de exercício no magistério, faixa etária, formação inicial e continuada, experiência com alunos público-alvo da Educação Especial, dentre outros. Já a entrevista crenças, opiniões, tendências e valores dos participantes.

A partir dessas informações, delimitou-se oito temas condizentes da presente pesquisa. Depois da definição das unidades de análise, estabeleceu-se as categorias, uma prática que requereu direcionamento teórico em virtude de demandar muito tempo e apreciação cautelosa a respeito dos temas delimitados.

Ressalta-se que as categorias de análise são agrupadas com base na literatura estudada, considerando “[...] o que é comum entre elas” (DIAS, 2021, p. 104). Segundo Bardin (2016), existem várias maneiras de se realizar o agrupamento, como o sintático, podendo utilizar substantivos, adjetivos, verbos e outros; semântico, com uso de categorias temáticas, cita-se as categorias deste trabalho como exemplo deste último, as quais serão apresentadas posteriormente.

Franco (2018) colaborando com Bardin (2016), afirma que para que se possa ter categorias eficazes, é preciso seguir algumas regras lógicas na fase das elaborações, como excluir mutuamente com intuito de evitar redundâncias, pois um elemento pertencente a uma categoria não poderá fazer parte de outra. Franco (2018, p. 71) ainda acrescenta que “[...] o princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias”.

Além dessa regra, há também a da homogeneidade, em que se busca evitar a ampliação das categorias para não englobar outras mensagens e perder o objetivo proposto de vista. Portanto, “[...] num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar

com um registro e com uma dimensão de análise. Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas” (BARDIN, 2016, p. 150).

A pertinência é outro critério a ser empregado na elaboração das categorias de análise. Conforme Franco (2018, p. 71), “[...] deve, também, refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens”. Nessa fase, o pesquisador faz uma análise da relevância da categoria para o estudo, podendo comprovar sua pertinência quando verifica que “[...] o material escolhido pertence ao quadro teórico e condiz com os objetivos da pesquisa, os quais foram definidos a priori” (DIAS, 2021, p. 105).

Outro critério a ser levando em consideração é a objetividade e a fidelidade, que tornam as categorias supramencionadas em claras e objetivas. Isso é necessário devido ao fato de o pesquisador precisar decidir, de maneira coerente, os elementos/símbolos a serem utilizados, bem como em quais categorias eles se classificarão, impedindo, assim, variações de entendimentos e também distorção (BARDIN, 2016).

Ainda se menciona o critério da produtividade, que é apresentado por Franco (2018, p. 72) como de grande relevância pelo fato de ele compreender a necessidade de se mostrar novas hipóteses, índices proeminentes, “[...] para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora”.

Explicadas as regras para a definição das categorias da análise de conteúdo, apresentamos, no quadro abaixo, as três categorias e os oito temas, resultantes dos dados advindos da entrevista semiestruturada.

**Quadro 4:** Categorias e temas

CATEGORIAS	TEMAS
<p><b>Conceitos que se sobressaem no processo inclusivo do aluno com deficiência intelectual.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceituando a Educação Especial e a Educação inclusiva.</li> <li>• Conceituando o aluno com deficiência intelectual.</li> <li>• Conceituando a avaliação escolar inclusiva.</li> </ul>

<b>A avaliação do aluno com deficiência intelectual: instrumentos utilizados e dificuldades enfrentadas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Principais instrumentos utilizados na avaliação do aluno DI.</li><li>• Dificuldades enfrentadas na avaliação do ensino do aluno DI e como superá-las.</li></ul>
---	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022)

Com os temas delineados e com as categorias elaboradas, apresentamos, no capítulo que segue, a fase final da análise de conteúdo, o tratamento dos resultados. Adentaremos na interpretação dos significados das mensagens, segundo a concepção dos participantes da investigação.

### 3 DESVENDANDO OS ACHADOS: A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos resultados advindos da empiria em um diálogo constante com os autores utilizados em nosso referencial teórico. Nesta direção, abordamos as duas categorias resultantes dos dados e seus respectivos temas, quais sejam: 3.1 Conceitos que se sobressaem no processo inclusivo do aluno com deficiência intelectual; e 3.2 A avaliação do aluno com deficiência intelectual: instrumentos utilizados e dificuldades enfrentadas.

#### 3.1 CONCEITOS QUE SOBRESSAEM NO PROCESSO INCLUSIVO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nesta primeira categoria, abordam-se as concepções dos participantes sobre a avaliação escolar inclusiva. Tal categoria é composta pelos temas **“Conceituando a Educação Especial e a Educação inclusiva”**, **“Conceituando o aluno com deficiência intelectual”** e **“Conceituando a avaliação escolar inclusiva”**.

O tema **“Conceituando a Educação Especial e a Educação inclusiva”** discorre a respeito da compreensão que os participantes têm de Educação Especial e também de Educação inclusiva. Vejamos:

É uma educação que deve atender a todos sem exceções (E1P1).

Educação que atende pessoas com alguma deficiência ou altas habilidades, sendo oferecida em escolas públicas. Com uma equipe especializada no atendimento dessas pessoas (E1P2).

A educação especial é aquela voltada apenas para os alunos com necessidades especiais, no qual foca nas dificuldades e habilidades das crianças (E1P3).

Uma modalidade que visa levar ao aluno com deficiência os instrumentos necessários para que ele se desenvolva dentro do espaço escolar independente das limitações que possui (E1P4).

Como um processo que leva os alunos com deficiência a se desenvolver cada vez mais (E1P5).

Entendo como uma educação que realiza o atendimento educacional especializado (E1P6).

Como uma educação voltada para o desenvolvimento do aluno com deficiência (E1P7).

Compreendo que uma educação não tem que ter distinção de raça, cor, classe social, até mesmo, as crianças especiais cada uma com sua especialidade, todas são iguais cada uma com seus direitos e deveres (E2P1).

Uma educação elaborada de acordo com as necessidades do aluno com deficiência (E2P2).

Ela realiza o atendimento educacional especializado (AEE) trabalhando as dificuldades dos alunos utilizando suas potencialidades. É um ensino que perpassa por todos os níveis de ensino (E2P3).

Uma forma de oportunizar os alunos com necessidades especiais, interagir com o outro, adquirir habilidades, repassar seus conhecimentos, está inserido em sociedade de maneira igualitária (E2P4).

Educação necessária e importante para os alunos que necessitam desse apoio (E2P5).

Muito importante, mas que ainda não temos materiais para ajudar no aprendizado do aluno (E2P6).

Como fazendo parte da educação inclusiva (E2P7).

Educação Especial seria aquela mais voltada para atender necessidades específicas que decorre de algum tipo de deficiência (E2P8).

Nota-se que os onze participantes apresentam conceitos pertinentes sobre a Educação Especial. Somente as participantes E1P1, E2P5, E2P6 e E2P1 demonstram confusão conceitual. Também é evidente que a definição apresentada pela participante E1P4 é a que mais se aproxima do disposto na LDBEN nº. 9394/96, que estabelece a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar.

Com relação à Educação inclusiva, os participantes apresentam as seguintes definições:

Uma educação em que apenas não inclua os alunos com necessidades especiais em escolas regulares, mas que sejam oferecidos meios pelos órgãos competentes pela educação para que essa inclusão realmente venha acontecer e, para isso, faz-se necessário proporcionar recursos às escolas e formação continuada aos professores. Só assim teremos realmente uma educação inclusiva, e isso só acontecerá de forma efetiva, quando todos os alunos com necessidades especiais, receberem dos órgãos

competentes pela educação, apoio para desenvolverem suas habilidades, dentro de seus limites (E1P1).

Uma educação sem distinção, sem diferenças onde o aluno com deficiência seja valorizado de forma igual. Nesse contexto de educação o aluno com deficiência deve ser inserido, incluído na turma como um aluno em que participará das atividades da turma, sem discriminação e sem distinção (E1P2).

Incluir o aluno nas atividades educacionais de forma a fazer parte integrante dela e não excluir o aluno diante dos desafios (E1P3).

Um processo no qual o aluno está inserido em um meio coletivo que busca melhorar suas relações sociais e o leve a aprender mais mesmo que ele tenha um processo de ensino-aprendizagem diferente dos demais alunos (E1P4).

Introduzir um aluno junto aos demais. Colocar a mesma informação passada para os outros colegas sem deficiência para o aluno que tenha deficiência. Também realizar atividades em grupos (E1P5).

Uma educação que é ofertada para todos (E1P6).

Educação inclusiva é levar aos alunos o aprendizado de uma maneira que todos possam compreender levando em conta o grau de dificuldades dos alunos (E1P7).

Educação que envolve todas as pessoas, inserindo todos os alunos no processo de ensino, não importa a suas necessidades especiais (E2P1).

Que é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, a todos (E2P2).

Permitir que os alunos especiais tenham acesso aos ambientes de ensino que os alunos regulares frequentam. Mas que eles também recebam o necessário para suprir suas debilidades (E2P3).

É aquela que inclui os alunos em tudo que é desenvolvido em sala, porém com suas adaptações (E2P4).

É uma educação em que, inclua todas as crianças de uma forma por igual, seja "normal" ou especial, possibilitando que a criança especial se sinta incluída nas atividades (E2P5).

Educação como equidade onde os desiguais são tratados de acordo com suas desigualdades. Ou seja, atender as necessidades individuais de cada discente seja ela qual for (E2P6).

Uma educação que inclui todo os alunos, ou seja, a escola como um todo deve estar incluindo o aluno, seja com deficiência, transtorno, altas habilidades, negros, indígenas entre outros. É uma escola que busca trabalhar de forma colaborativa e inclusiva com a finalidade de desenvolver o ensino e aprendizagem de todos os alunos (E2P7).

Acolher todas as deficiências e dificuldades apresentadas pelos alunos, e poder inseri-los no processo de ensino/aprendizagem com os demais alunos. No entanto, é preciso ter um cuidado maior com eles alunos, devido à sua limitação em relação ao conteúdo/ atividade desenvolvida em sala (E2P8).

Diante das falas apresentadas pela E1P1, E1P5, E2P1, E2P3 e E2P8, compreende-se que os participantes direcionam suas concepções somente ao público-alvo da Educação Especial, opondo-se ao real significado dessa corrente pedagógica. Carvalho (2018) clarifica que há um equívoco de interpretação na educação inclusiva quando é entendida sob a ótica da inserção escolar somente dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A autora acrescenta que essa compreensão traz várias resistências relacionadas à presença desses alunos no ambiente de sala de aula, “[...] principalmente, no que respeita à valorosa contribuição do saber e do saber-fazer historicamente acumulados pela Educação Especial” (CARVALHO, 2018, p. 86). Mantoan (2003) colabora com o defendido por Carvalho (2018) quando explica acerca da necessidade de mudanças nos paradigmas educacionais, alegando que a inclusão não se limita aos alunos público-alvo da Educação Especial, “[...] mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 28).

Os participantes E1P2, E1P3, E1P4, E1P6, E1P7, E2P2, E2P4, E2P5, E2P6 e E2P7 apresentaram conceitos semelhantes aos elucidados pelas autoras com relação não apenas ao acesso à escola por todos, mas também às oportunidades de participação e aprendizagem a todos os alunos, o que é compreendido por Carvalho (2018, p. 38) como uma alternativa às respostas educativas para o trabalho com a diversidade, pois a inclusão se baseia “[...] na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade”.

A autora demonstra preocupação com o entendimento de que a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial no espaço da sala de aula garante sua inclusão, e também o gozo de todos os direitos. Afirma que o movimento inclusivo provoca equívocos, principalmente quanto à sua definição, na qual designa-se a inserção como sendo inclusão. Carvalho (2018, p. 115) esclarece:

[...] a proposta de inclusão é muito mais abrangente do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa

participação em todas as atividades do processo ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula.

Conforme explicitado, na educação inclusiva a prática docente deve assegurar a educação integral, que se traduz na efetiva participação nas atividades escolares, “[...] não com a expectativa de tornar os conhecimentos dos alunos homogêneos, mas primando por uma participação em sala de aula que o conduza para além do contexto escolar” (DIAS, 2021, p. 109). Nesse sentido, Carvalho (2014, p. 121) enfatiza que o foco do trabalho pedagógico deve ser a aprendizagem do aluno, percebendo-o “[...] como sujeito no processo”.

Imbuídos no entendimento que há uma confusão conceitual entre a Educação Especial e a Educação inclusiva, discute-se mais um tema dessa primeira categoria: **“Conceituando o aluno com deficiência intelectual”**. Sobre a definição de deficiência intelectual, algumas falas dos participantes referem-se a uma compreensão individualista de deficiência intelectual, na qual a incapacidade ou dificuldade é atribuída ao sujeito, conforme podemos evidenciar nos enunciados abaixo descritos:

Alunos que apresentam dificuldades de compreensão, tanto na escrita como na leitura (E1P1).

Pessoas que apresentam dificuldades de compreensão e raciocínio lento, chegando muitas vezes a comprometer tarefas diárias (E1P2).

A deficiência intelectual limita as habilidades intelectuais da criança (E1P3).

Que é uma deficiência que leva os alunos ter um pouco de lentidão na aprendizagem (E1P5).

Como um conjunto de habilidades gerais da vida abaixo da média (E1P6).

Entendo como a dificuldade de a pessoa aprender de maneira comum (E1P7).

Compreendo que seja uma deficiência que atrasa o seu desenvolvimento, além de ter dificuldade na aprendizagem (E2P1).

Dificuldade, atraso, bloqueio no raciocínio lógico das ideias (E2P2).

Dificuldades em organizar ideias e pensamentos (E2P4).

Alunos que têm dificuldades de aprender (E2P5).

É um problema que afeta muitas pessoas e por isso temos que ter um olhar especial (E2P6).

Como uma condição do indivíduo (E2P7).

Capacidade intelectual incompatível com os demais que apresentem mesmas características como por exemplo: idade, sexo etc. (E2P8).

Os conceitos expressos pelos professores apontam uma concepção tradicional de deficiência, na qual se relaciona a dificuldade ao comprometimento cognitivo do indivíduo, que atrasa o desenvolvimento da idade cronológica, do raciocínio lógico e também da aprendizagem. Portanto, nesta perspectiva, a deficiência é algo imutável e inerente ao sujeito.

Oliveira (2008, p. 132) esclarece que “[...] as concepções que permeiam o cotidiano escolar ainda se pautam na ideia de que as dificuldades são individuais e que a deficiência está instalada no sujeito”. Dessa forma, ignoram as influências do meio, desconsiderando as relações sociais estabelecidas à medida que culpabilizam apenas o indivíduo pela sua deficiência.

É possível evidenciar, ainda na fala da E2P8, a definição de que a pessoa com deficiência intelectual apresenta atraso cronológico de idade quando comparado a uma pessoa sem deficiência, concepção que se baseia na teoria da idade mental, difundida pela Psicologia. Essa teoria se fundamenta em testes de quociente de inteligência (QI), que determinaram, durante vários anos, o encaminhamento para as classes especiais, de alunos que apresentavam um QI abaixo da média.

A concepção de idade mental delineou e ainda delineia várias discussões no que se refere à deficiência intelectual. Mantoan (2003) destaca que ao se escolher a idade mental, ao invés da cronológica, para o planejamento e a orientação das situações de aprendizagem de alunos DI, ignora-se a cultura, os papéis sociais e as vivências da própria idade do sujeito, prejudicando mais ainda o desenvolvimento integral dessas pessoas.

Em virtude disso, a autora revela que não podemos classificar os indivíduos com idades cronológicas diferentes, assim como não podemos considerá-los com idade mental igual, atribuindo-lhes características e vivências semelhantes, porque aquele que tem maior idade vivenciou situações que, possivelmente, o outro não tenha experienciado ainda, o que os faz serem diferentes.

No tocante à concepção social de deficiência, somente as falas de dois professores vão ao encontro dessa percepção, que define a deficiência como sendo

decorrente de vários fatores, podendo ser sociais, educacionais ou até mesmo emocionais. As falas dos professores a seguir exemplificam essa concepção:

Compreendo como uma diferença entre indivíduos onde o tempo para o aprendizado ocorrer pode ser diferente da maioria, mas que muitas vezes essa deficiência não o incapacita para aprender (E1P4).

É uma deficiência que prejudica a aprendizagem da pessoa, que precisa de mais tempo e de estratégias pedagógicas diferentes das dos demais alunos para aprender (E2P3).

Constata-se que os professores, apesar de reconhecerem a necessidade de estímulos externos diferentes, centram suas concepções na dificuldade de aprendizagem do aluno. Mantoan (2022, p. 38) elucida que no modelo social a deficiência é um resultado das barreiras impostas pela sociedade, “[...] que impedem o seu acesso à informação, ao lazer, ao trabalho, à educação e outros”.

Segundo a autora, esse tipo de modelo de interpretação da deficiência é invisibilizado nas escolas, pois comumente se atribui a deficiência como um problema do aluno, uma forma utilizada pela instituição escolar para se isentar das responsabilidades relacionadas às dificuldades e também ao fracasso desses alunos (MANTOAN, 2022). Em decorrência disso, os professores julgam perder tempo na busca de possibilidades para a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Concernente ao terceiro tema desta categoria, **Conceituando a avaliação escolar inclusiva**, inicialmente os conceitos apresentados por dois professores se baseiam na concepção de aferição da aprendizagem, que se volta a testar o conhecimento ensinado. As falas que seguem ilustram essa definição:

Um instrumento que leva os alunos a mostrar o que aprenderam, ter mais atenção, serve para medir a aprendizagem (E1P5).

É importante, visto que é um dos instrumentos utilizado para avaliar o progresso do aluno durante o ano letivo. Sua função é de identificar o nível de aprendizagem do aluno (E2P3).

As concepções apresentadas demonstram que os professores utilizam a avaliação com a finalidade de medir, de quantificar o nível de conhecimento dos alunos. Luckesi (2008) destaca que majoritariamente as práticas avaliativas se baseavam na pedagogia do exame, entretanto percebe-se que esse cenário está se

redefinindo, haja vista que, dos quinze professores entrevistados, apenas cinco, sendo dois da E1 e três da E2, baseiam suas práticas nessa concepção.

Ressalta-se que a prevalência dos aspectos quantitativos no processo avaliativo está vinculada ao fato de os educadores ainda acreditarem que o ato de avaliar é o mesmo que o de examinar, quando na verdade são processos completamente diferentes, embora suas características caminhem lado a lado. Enquanto as práticas avaliativas buscam diagnosticar a aprendizagem, tendo em vista as lacunas deixadas, que se não revistas ocasionam perdas significativas, as de exame visam classificar o sucesso, a maior nota, sem atentar-se no que os alunos ainda precisam aprender para se desenvolver e exercer o seu papel diante da sociedade (LUCKESI, 2008).

Essa definição também foi evidenciada nas falas dos professores (E1P1), (E2P6) e (E2P7) que, questionados sobre a função da avaliação no processo de ensino/aprendizagem, afirmaram que a avaliação serve para medir/sondar o conhecimento adquirido pelo aluno. Conforme Mantoan (2022), nessa perspectiva, a avaliação é compreendida como o produto final da prática educativa e se revela dessa maneira também no entendimento dos alunos, que dizem estudar para irem bem nas avaliações, e não com o objetivo de aprender aquilo que ainda é desconhecido.

Luckesi (2008) explica esse fato frisando que tal situação ocorre porque os alunos ainda estão mais preocupados com sua promoção para o ciclo seguinte, ou seja, o que prevalece é a nota. Vejamos esse posicionamento nas palavras do autor:

Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. [...] O que predomina é a nota; não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. [...] Os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados. (LUCKESI, 2008, p. 18-19).

A existência dessa concepção classificatória, firmada aos conceitos de aprovação/reprovação, também se comprova pela cobrança que os pais das crianças fazem ao professor, querendo a aprovação de seus filhos a qualquer custo, uma vez que o indispensável é o seu avanço para o ciclo seguinte, mesmo que esses tenham inúmeras deficiências na aprendizagem. Luckesi lança inúmeras críticas a essa situação, utilizando o argumento de que só teremos uma escola democrática quando a utilização da avaliação for modificada “[...] de classificatória para diagnóstica”

(LUCKESI, 2008, p. 81), o que carece de entendimento, principalmente pela comunidade escolar.

Sobre as falas dos demais professores a respeito da avaliação, assim a definem:

É através da avaliação que conseguimos ter uma noção mais detalhada de como o aluno reage aos conteúdos estudados, pois muitas vezes não conseguimos entender o que o aluno com DI sabe e a avaliação nos mostra com maior clareza o que o aluno entendeu e conseguiu fazer (E1P2).

Muito importante, pois é a partir da avaliação que saberemos o grau de dificuldade do aluno e a partir de então trabalharmos com atividades diferenciadas (E1P3).

É um processo que visa sondar a aprendizagem para fazer o aluno aprender mais (E1P4).

É feita para saber o conhecimento do aluno e ajudar ele a aprender o que não aprendeu, de acordo com as potencialidades e os conhecimentos do aluno (em qualquer circunstância) (E1P6).

A avaliação deve ser feita de acordo com a evolução desse aluno. Não podemos jamais avaliá-lo sem considerar que cada evolução, por menor que seja, é importante para que o professor valorize esse aluno. Entretanto, no cotidiano, vejo que esses alunos são "deixados de lado" pelo professor e no momento da avaliação eles não são avaliados de acordo com seu desenvolvimento e desempenho em sala de aula. A maioria dos professores costumam "dar" a média para esses alunos para que não justifique junto a coordenação a nota baixa do aluno ou para não gastar tempo observando esse aluno (E1P7).

Vejo a avaliação como um aliado, sendo que, através da avaliação saberemos como está o rendimento escolar da criança, dependendo do resultado reformularemos, criaremos estratégias para que tenhamos um bom resultado (E2P1).

É um processo feito para fazer o aluno adquirir as habilidades que ele não conseguiu desenvolver ainda (E2P2).

A avaliação é processo para melhorar o processo de ensino/aprendizagem, devendo ser adaptada aos alunos com DI, de acordo com as suas necessidades (E2P4).

É feita para melhorar a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor, levando em consideração a realidade de cada discente com DI (E2P5).

Vejo como uma avaliação que merece uma atenção especial pois preciso verificar o nível de aprendizado do aluno para então proporcionar atividades justas e desafiadoras. (E2P8).

Os discursos dos professores apontam para uma concepção diagnóstica de avaliação, uma prática de verificação das necessidades que tem por objetivo acompanhar a aprendizagem das crianças, ajudando-as a superar suas dificuldades e possibilitando, ainda, que elas desfrutem de uma vida sem restrições, desde que “[...] constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente mais adequadas” (LUCKESI, 2000, p. 08).

Ao confrontarmos esses discursos com o pensamento de Luckesi (2008, p. 196), notamos certa similaridade entre eles, principalmente quando ele alega que “[...] a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino – aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu trabalho”, sendo, por esse motivo, uma estratégia extremamente importante para o sucesso deste processo. O autor define que:

Esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos. Este é o princípio básico e fundamental para que ela venha a ser diagnóstica. Assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrário, nunca será diagnóstica (LUCKESI, 2008, p. 82).

Portanto, a avaliação, nessa perspectiva, promove a reflexão do educador, motivando-o na busca pelo crescimento do estudante, já que ele leva em consideração os resultados obtidos que se revelam na procura pelos condicionantes que impediram seu desenvolvimento. Comungando com Luckesi (2008), Vasconcelos (1998, p. 85) destaca que:

A avaliação é um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando à intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas. Avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando, para ajudar a superar os obstáculos.

Compreende-se, mediante a perspectiva do autor, que a avaliação enquanto ação diagnóstica deve orientar na tomada de decisões, conduzindo professores a agirem no ambiente de ensino-aprendizagem na busca pelos melhores resultados da ação educativa. Sendo assim, representa um momento de pensar a aprendizagem, tanto da criança como do próprio educador, uma vez que o ato de ensinar demanda conhecer e apropriar-se de alguns saberes fundamentais à prática docente.

Assinaladas as compreensões dos sujeitos acerca da Educação Especial, educação inclusiva, deficiência intelectual e avaliação escolar, temas importantes no contexto educacional, torna-se relevante, ainda, identificar os instrumentos utilizados para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem do aluno DI, e também os obstáculos encontrados pelos professores na elaboração de tais instrumentos. É o que abordamos na próxima categoria deste estudo.

### 3.2 A AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INSTRUMENTOS UTILIZADOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS

Compreende-se por instrumentos avaliativos todos os recursos que o professor utiliza para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Todavia, para que se possa utilizá-los de forma adequada na ação educativa, o professor precisa ter em vista os objetivos propostos, de modo que seus resultados representem o conhecimento construído pelo aluno, já que “[...] um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso” (LUCKESI, 2000, p. 10) à medida em que distorça a realidade e não recolha esses dados de maneira significativa.

Embasados nesse entendimento e reconhecendo a necessidade de identificar os instrumentos avaliativos adotados pelos professores participantes da presente pesquisa e as dificuldades que esses docentes enfrentam no processo de avaliação do ensino de alunos DI, delineou-se a presente categoria, constituída pelos temas **“Principais instrumentos utilizados na avaliação do aluno DI”** e **“Dificuldades enfrentadas na avaliação do ensino do aluno DI e como superá-las”**.

O primeiro tema dessa categoria: **“Principais instrumentos utilizados na avaliação do aluno DI”**, discorre a respeito dos instrumentos adotados no contexto de sala de aula. Para identificá-los, indagamos os docentes sobre os principais instrumentos empregados na avaliação do ensino do aluno DI. Os participantes da escola E1 assinalaram:

Leitura e interpretação, por meio de questões adaptadas; e avaliação bimestral, com mais imagens e questões reduzidas (E1P1).

Materiais concretos e atividades adaptadas de acordo com o que o aluno consegue fazer (E1P2).

As atividades são adaptadas de acordo com o nível de aprendizagem do aluno (E1P3).

Provas adaptadas, análise de habilidades no todo, como a fala, a interpretação, capacidade de memória e crítica através de provas escritas e de registros durante as aulas, sejam no caderno, como na memória neural expressada pela fala (E1P4).

Não tenho conhecimento específico acerca de quais instrumentos (não tive formação e nem estudei ou pesquisei sobre isso ainda) devo usar para avaliar meu aluno com DI. Na prática cotidiana eu costumo observar de perto, conversar com o aluno e com seu professor o atendente de AEE para conhecer o aluno e a partir disso eu o avalio, considerando suas condições de aprendizagem e sua capacidade. Então eu acredito que minha avaliação se dá de acordo com a capacidade de aluno, eu analiso o aluno primeiro para depois buscar avaliar, seja adaptando uma atividade seja por meio do que conversamos em sala, seja por meio da interação desse aluno com os demais colegas (E1P7).

Tais discursos evidenciam que os professores adotam procedimentos dinâmicos, utilizando instrumentos diversificados para a avaliação do ensino de alunos DI. De maneira similar, os professores da E2 manifestam que:

Os alunos são avaliados com aulas atrativas, atividade de acordo com seu grau de dificuldade, além de intervenções buscando desenvolver seu raciocínio lógico (E2P1).

Atividades, provas e trabalhos adaptados às necessidades do aluno (E2P2).

Utilizando provas e atividades adaptadas e jogos pedagógicos (E2P3).

São avaliados utilizando figuras e através de questionamentos orais, bem como o desempenho em sala de aula (E2P4).

Leitura, caligrafia, ficha de leitura adaptada e avaliação adaptada (E2P5).

Procuro encontrar a dificuldade do aluno e tentar uma forma para auxiliar. Eu observo os avanços. O que o aluno não conseguia fazer e hoje consegue. Avalio o caderno com as atividades feitas nas aulas (E2P6).

Jogos e dinâmicas. A escola disponibiliza. Outros ainda podem ser construídos pelos professores de AEE (E2P7).

Diante dessas falas, infere-se que os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores E1P1, E1P2, E1P3, E1P4, E1P7, E2P1, E2P2, E2P3, E2P4, E2P5, E2P6 e E2P7 contemplam diversas possibilidades para o acompanhamento e consequente avaliação do processo de ensino-aprendizagem. É evidente, ainda, que esses

educadores detêm conhecimentos relacionados à adaptação, pois expressam propor instrumentos condizentes com as necessidades dos alunos, avaliando todos os avanços, seja por meio de atividades escritas, orais ou lúdicas.

Pudemos evidenciar, por meio dos relatos dos professores, a utilização de diversos instrumentos para a avaliação do ensino de alunos com DI, dentre os quais destacam-se atividades lúdicas, jogos, dinâmicas, observação, trabalhos e provas adaptadas, leitura, oralidade, registros e atividades com uso de material concreto. Chamamos atenção para as falas dos professores E2P3 e E2P7, que relatam adotar instrumentos lúdicos para a avaliação.

Reconhecemos o importante papel que a ludicidade desempenha no contexto educacional, no entanto, é oportuno frisar que a adoção de instrumentos de caráter lúdico necessita os objetivos e finalidades da ação avaliativa. Nesse sentido, os instrumentos avaliativos lúdicos pedagógicos devem contribuir para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, com vistas à reorientação da ação educativa. Nos enunciados dos professores E2P3 e E2P7, esse aspecto não foi claramente revelado, logo conclui-se a necessidade de maior clareza no tocante à utilização de instrumentos lúdicos na avaliação.

A leitura é outro instrumento de avaliação apresentada pelos professores E1P1 e E2P5. Quando utilizada de maneira planejada, possibilita o acompanhamento real do processo de leitura. Hoffmann (2013) propõe que a leitura e a escrita deve ser prioridade no processo de avaliação, já que ao realizar pesquisa com alunos e professores do ensino fundamental e médio, julgados como problemáticos da escola, detectou que de 200 alunos, 80% não sabiam ler. Além disso, constatou que os professores não conheciam essa realidade, revelando fragilidades na relação professor-aluno, assim como distanciamento desses sujeitos nas práticas de avaliação.

Concordamos com a autora sobre a importância de se avaliar para acompanhar os processos de leitura e escrita, mas alertamos para a necessidade de uma atenção diferenciada ao avaliar o ensino do aluno DI, pois “[...] nem sempre poderão ser feitas as mesmas provocações, ao mesmo tempo ou do mesmo jeito. E aí que entra o professor/avaliador, olhando cada um, investigando e refletindo sobre jeitos diferentes de aprender” (HOFFMANN, 2013, p. 148).

Os instrumentos de avaliação apresentados pelos professores E1P2, E1P3, E1P4, E1P7, E2P1, E2P2, E2P4 e E2P6, numa perspectiva inclusiva, assim como os

revelados pelos professores E1P1, E2P3, E2P5 e E2P7 também revelam avanços significativos relacionados aos paradigmas da avaliação classificatória e excludente, haja vista sua consonância com os princípios da avaliação inclusiva, que considera a singularidade de cada aluno, sujeito que aprende de maneira diferenciada e individual e, portanto, necessita de intervenções pedagógicas específicas, conforme suas necessidades.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação escolar precisa ser praticada para uma tomada de decisão, levando o professor a criar uma nova postura diante das situações que exigem um olhar mais atencioso. O autor a define como um instrumento de ajuda para a construção dos melhores resultados de uma prática pedagógica, que atenda aos anseios e necessidades da comunidade escolar. Assim, sua função é alimentar, sustentar e orientar as práticas do processo educativo.

Hoffmann (2013), concordando com Luckesi (2011), pondera que o professor precisa compreender a avaliação como um meio de admiração dos progressos dos alunos e não como uma recusa de suas construções. Para a autora, os aspectos qualitativos sobrepõem-se aos quantitativos, constituindo uma prática avaliativa inclusiva, em que as especificidades de todos os alunos são percebidas e atendidas. Nas palavras da autora, avaliar

[...] em educação significa acompanhar essas surpreendentes mudanças “admirando” aluno por aluno em seus jeitos especiais de viver, de aprender a ler e a escrever, em suas formas de conviver com os outros para ajudá-los a prosseguir em suas descobertas, as superar seus anseios, dúvidas e obstáculos naturais ao desenvolvimento. Ninguém aprende sozinho. E os alunos não aprendem sem bons professores. Para favorecer de fato o melhor desenvolvimento possível, é necessário conhecê-los muito bem, conversar com eles, estar junto deles (HOFFMANN, 2013, p. 59).

Dessa forma, na avaliação inclusiva o aluno é avaliado conforme seu próprio desenvolvimento, seu modo de aprender, levando em consideração o seu contexto de vida e os apoios pedagógicos necessários para potencializar as aprendizagens. Assim, a observação diária sobre como os esses sujeitos constroem seus conhecimentos é de fundamental importância, haja vista que o ambiente escolar é constituído pela diversidade.

Os discursos dos professores E1P1, E1P2, E1P3, E1P4, E1P7, E2P1, E2P2, E2P3, E2P4, E2P5, E2P6 e E2P7 também apontam que não avaliam somente o produto final, mas o processo de ensino-aprendizagem como um todo, levando em

consideração sua dinamicidade e pluralidade. A respeito disso, Mantoan (2022) acrescenta que não cabe somente ao professor acompanhar os processos de aprendizagem, mas aos agentes principais do processo de ensinar e aprender, que, em acordo, estabelecem os instrumentos e caminhos mais adequados para revelação de seus saberes e de suas dúvidas.

O posicionamento da autora e dos professores acima mencionados nos permitem refletir sobre o papel social que essa atividade didática exerce no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que condiciona o sucesso desse processo, intrinsecamente ligado à maneira como o professor e aluno conduzem essa atividade. Portanto, compreende-se a necessidade de uma tomada de consciência do professor, principalmente quando se refere à avaliação de alunos com DI.

Mantoan (2022) ainda clarifica que comumente o discurso propagado pelos professores é o da reprovação para aqueles que não obtiveram a aprendizagem esperada, o que se traduz, conforme a autora, em uma estratégia ingênua de justificar a significativa contribuição com o fracasso desses estudantes, ainda mais quando o fazem julgar serem desinteressados e incompetentes para os estudos. A autora defende que a função principal da avaliação, em uma perspectiva inclusiva, é disponibilizar subsídios de reflexão da prática docente, apontando novos caminhos, rompendo com instrumentos homogeneizados de aprendizagem, o que requer mudanças nas maneiras de ensinar.

Ainda sobre os instrumentos adotados na avaliação do ensino de alunos DI, os professores E1P5, E1P6 e E2P8 relatam avaliarem os alunos DI da mesma maneira que avaliam os demais estudantes da turma, com uso de provas e trabalhos tradicionais (orais ou escritos). Esses entendimentos demonstram que tais educadores empregam procedimentos estáticos e classificatórios de avaliação, que objetivam atribuir um valor ou até mesmo medir a aquisição dos conteúdos.

Conceber a prática avaliativa dessa maneira incentiva a competição e provoca a exclusão, pois as diferenças e a diversidade são desconsideradas. A competição que classifica os estudantes por desempenho e notas no meio educacional colabora para que a relação que a inclusão propõe fique cada vez mais distante, por fazer distinção de performance de aprendizagem (MANTOAN, 2022).

É perceptível que a competição se manifesta em muitas das atividades que a escola propõe e é revelada mais ainda no fim dos bimestres letivos, em que os alunos com melhores desempenhos são exaltados e muitas vezes premiados, o que torna o

ambiente escolar um espaço competitivo, classificatório e excludente. Aos que não conseguiram se colocar em uma posição de destaque, resta o consolo para uma possível superação de notas para o próximo bimestre letivo.

Também se evidencia na sala de aula que os professores buscam elevar os desempenhos escolares tendo como parâmetro somente as notas, o que também incentiva a comparação e a competição entre os alunos, desde as atividades simples às mais complexas. O sistema de ensino ainda utiliza o requisito aprovação e reprovação para medir e garantir que a disparidade de classificação por nota aconteça, recompensando aqueles que se sobressaem, à medida que punem os que não apresentam o rendimento esperado.

Agindo dessa forma, a escola se omite de seu compromisso social e deixa de ser o ambiente mais propício para as interações de aprendizagem. Os estudantes com deficiências são excluídos ao invés de incluídos, a diversidade é desvalorizada e as diferenças não são apresentadas como possibilidades de convivência, crescimento e de produção de conhecimento. Mantoan (2003) argumenta que essa concepção de educação vai de encontro ao novo projeto proposto pela escola em uma perspectiva inclusiva e que é indiscutível a necessidade de inovação do atual paradigma educacional.

Diante do apresentado pelos participantes da pesquisa e também pelos autores desta seção, cabe ainda questionar quais as dificuldades encontradas pelos docentes na avaliação do ensino de alunos DI, e também como esses profissionais têm enfrentado? Mediante essa indagação, apresenta-se o segundo tema desta categoria: **“Dificuldades enfrentadas na avaliação do ensino do aluno DI e como superá-las”**.

Buscando identificar tais dificuldades no processo educativo, questionamos os professores da E1, que manifestaram como dificuldades:

O tempo. Porque às vezes é preciso elaborar provas diferenciadas. E na correria acabo que esquecendo de elaborar (E1P1).

Pouco conhecimento na área e falta de material (E1P2).

Ter a certeza de que o aluno não está sendo subjugado ou favorecido demais pelo sistema. Meu receio é tratá-lo como incapaz de certos avanços e produzir um instrumento "fácil" demais (E1P3).

É de encontrar algo que os chamem atenção. De julgar que o meu aluno não pode ir além. Então tenho que fazer algo fácil (E1P4).

Os próprios instrumentos que devem ser utilizados; quais práticas ou métodos são mais adequados (E1P5).

Não ter instrução necessária, não ter apoio, não ter material disponível e não ter tempo (E1P6).

Podemos observar, por meio da análise dos dados, que inúmeras são as dificuldades encontradas pelos professores da E1 na avaliação do ensino do aluno DI, como a falta de tempo e também de conhecimento para produção de instrumentos e materiais adequados à realidade desses alunos. Os professores da E2, de maneira similar aos da E1, expressaram como dificuldades:

Às vezes não encontramos materiais de acordo com a necessidade do aluno (E2P1).

A falta de experiências, mas com o apoio da escola tenho conseguido superar os desafios (E2P2).

A avaliação tem que ser adaptada, dessa forma leva mais tempo e mais pesquisa (E2P3).

Falta de material escolar (E2P4).

De achar que o aluno só consegue fazer coisas simples, que ele não chega ao mesmo nível dos demais alunos da turma. De julgá-lo como incapaz (E2P5).

Tempo!!! (E2P6)

Adaptar o conteúdo de acordo com o nível do aluno de maneira que não seja algo longe de suas possibilidades ao passo que seja desafiadora (E2P7).

Tempo. A gente já tem muitas obrigações, como planejamento e avaliações. Trabalhamos em muitas turmas e fica difícil elaborar instrumentos diferentes para avaliar os alunos com DI (E2P8).

Notamos que os participantes E1P2, E1P5, E1P6, E2P1, E2P2 e E2P4 demonstram se depararem com as mesmas dificuldades, como a falta de material e de conhecimento específico para a avaliação do ensino do aluno DI. A ausência de investimentos na educação, conforme Xavier e Asinelli-Luz (2018), ocasiona a precarização do trabalho docente, e é um dos principais desafios a ser enfrentados pelos professores (KUENZER; CALDAS, 2009).

Evidencia-se, diante disso, que o sistema educacional tem sido marcado por precárias condições de trabalho, relacionadas tanto à infraestrutura quanto aos

materiais didáticos, requerendo dos professores ações que superem essas situações. Outra dificuldade enfrentada pelos professores E1P2, E1P5, E1P6, E2P1, E2P2 e E2P4 é a ausência de conhecimento específico, que decorre de fragilidades na formação docente, dificuldades e problemas gerados pelas escassas oportunidades de aperfeiçoamento e também pela política de desvalorização da profissão docente, que se traduz em baixos salários, carga horária excessiva e vários vínculos trabalhistas. Dessa forma, o professor está sempre atarefado, não restando tempo e tampouco disposição para investir em sua formação profissional.

A exemplo disso, apresentamos o estudo de Santos (2019), realizado com 41 professores do ensino fundamental e médio, que teve como objetivo identificar o perfil de formação docente. Constatou-se que 57% dos professores participantes da pesquisa não participam de cursos de atualização sobre a temática da inclusão porque não possuem tempo disponível e que os outros 43% se ausentam por outras justificativas, como tarefas profissionais, de lazer etc. A pesquisa ainda revelou que o tema da educação inclusiva foi pouco explanado nas formações dos professores participantes e que a carência de discussões e informações sobre essa temática dificulta práticas inclusivas no ambiente escolar.

As falas dos professores E1P1, E2P3, E2P6 e E2P8 revelam como dificuldades no processo de avaliação do aluno DI o apontado pela pesquisa de Santos (2019), pois relatam que não possuem tempo para produzirem instrumentos avaliativos diferenciados e, conseqüentemente, investir em sua formação profissional. A desvalorização da profissão docente, que se manifesta em baixos salários, obriga os professores a trabalharem em várias escolas para terem uma vida minimamente confortável. Em decorrência disso, esses trabalhadores se sujeitam a carga horária excessiva, que gera problemas sociais e de saúde, como estresse, cansaço, ausência de momentos de lazer e ainda de tempo para qualificação profissional (VIEIRA, 2019).

É oportuno destacar que a fala do professor E2P8 relata a sobrecarga de trabalho ocasionada pelas cobranças do sistema educacional, como planejamento e avaliação. Segundo Carvalho (2015), essa sobrecarga gera o mal-estar docente, causado pela "[...] massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores que não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce à docência (ESTEVE, 1995, p.106 *apud* CARVALHO, 2015, p.119)."

Venâncio (2018) aponta em seu estudo sobre a deficiência intelectual a ausência de conhecimento específico dessa temática por partes dos professores, o que ocasiona situações de recusa, medo, preconceito e conseqüente exclusão do aluno com deficiência da sala de aula. A autora defende, embasando-se nos resultados de sua pesquisa, a necessidade de os professores ampliarem suas concepções relacionadas à deficiência intelectual, por meio de autoformação e também formação continuada, pois essas formações propiciam reflexões e estudos a respeito da aprendizagem de alunos com DI e direcionam práticas educativas mais inclusivas.

Pereira (2020) ainda frisa a importância dessas formações, a partir de uma pesquisa realizada com 14 docentes da educação básica do município de São Luís, a qual revelou que 78,57% dos professores da amostra pesquisada constroem seus conhecimentos sobre inclusão escolar por meio de formação continuada. Diante desses estudos, reconhecemos a pertinência e relevância das formações continuadas, visto que essas ações possibilitam aos professores a reflexão de seus saberes e práticas, fomentando elementos indispensáveis à ação pedagógica.

Entretanto, também revelamos, embasando-se nos estudos acima descritos e nos dados da presente pesquisa, a necessidade da criação de políticas públicas de valorização da profissão docente com intuito de garantir a esses profissionais não somente a oferta de cursos de qualificação, mas também sua efetiva participação, que possivelmente acontecerá quando não forem submetidos à excessiva jornada de trabalho.

Dando continuidade às dificuldades enfrentadas pelos participantes, ainda é pertinente mencionar os discursos apresentados pelos professores E1P3, E1P4, E2P5 e E2P7 que expõem o receio de julgar os alunos DI com conhecimentos inferiores aos demais alunos da turma e acabarem elaborando instrumentos avaliativos que não estejam de acordo com a realidade desses estudantes, sendo ineficientes para retratar a aprendizagem.

No tocante às estratégias utilizadas para o enfrentamento das dificuldades apresentadas, os participantes da pesquisa relatam:

Tento aproveitar o mínimo tempo que tenho disponível. Faço pesquisas e procuro sanar minhas dúvidas com a coordenadora e equipe da inclusão (E1P1).

Busco ajuda com a equipe de inclusão. Estudo e procuro conhecer mais sobre o meu aluno, buscando entender o que ele consegue fazer e assim adapto as atividades com foco no que ele sabe (E1P2).

Tento da melhor maneira repassar o conteúdo numa linguagem clara, trazendo recursos como: vídeos, imagens para facilitar a compreensão. Eu faço pesquisas e esclareço minhas dúvidas com a equipe da inclusão (E1P3).

Busco respostas, auxílios, orientações e sugestões com a equipe pedagógica, sendo coordenadores e demais professores que já atuaram com o aluno em sala e busco suporte da equipe de AEE e quando necessário entro em contato com a família (E1P4).

Solicito auxílio da equipe do AEE, além de pesquisar mais sobre a deficiência do meu aluno (E1P5).

Estabelecendo novas estratégias. Busco apoio da equipe do AEE e também da coordenadora da escola (E1P6).

Busco conhecimento na internet e me informar com a equipe pedagógica ou com os professores de AEE na maioria das vezes (E1P7).

Quando as dificuldades são detectadas procuro me atualizar, busco novas formas e para isso, faço pesquisas (E2P1).

De cara, não é fácil. Daí começa a busca de materiais para atender da melhor maneira possível. Faço pesquisas na internet e solicito auxílio da equipe de AEE (E2P2).

Faço pesquisas para entender mais sobre o meu aluno, aproveito o tempo que tenho disponível. (E2P3).

Buscando parceiras e ajuda com a coordenação da escola e equipe da inclusão. Realizo pesquisas e cursos na área da inclusão (E2P4).

Procuro auxílio da professora de AEE (E2P5).

Aproveito o tempo disponível, realizando pesquisas (E2P6).

Procuro me atualizar, fazendo pesquisas (E2P7).

Procuro aproveitar o tempo disponível. Faço pesquisas (E2P8).

Os docentes manifestaram a procura por novos conhecimentos como uma forma de enfrentar os desafios anteriormente descritos. Compreendemos tal estratégia como uma formação continuada, um investimento pessoal necessário e obrigatório ao exercício da docência. Sampaio *et al.* (2017, p. 479) explicam que “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os

percursos e os projetos próprios, [...]”, dessa forma, cabe ao professor aperfeiçoar sua prática.

A busca por auxílio, tanto na coordenação pedagógica quanto nos pares, foi mencionada pelos professores E1P1, E1P2, E1P3, E1P4, E1P5, E1P6, E1P7, E2P2, E2P4 e E2P5. Esse auxílio institucional, explícito nas falas dos participantes, integra-se à função da gestão pedagógica das instituições escolares, sendo que nelas os docentes precisam e devem encontrar essa ajuda para enfrentar os desafios de sua prática, pois conforme explica Lück (2009, p.102), “[...] a gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola [...]”.

Além disso, o apoio institucional prestado pela equipe pedagógica e demais docentes das escolas relaciona-se com a produção de saberes experienciais, discutidos por Tardif (2014). Esses saberes, conforme o autor, constituem-se na troca de vivências entre pares, os quais socializam as experiências adquiridas em suas atuações, seja informalmente ou em encontros pedagógicos. São produzidos no decorrer da prática docente, no contato direto com o cotidiano de sala de aula, e específicos, porque cada profissional desenvolve o seu trabalho.

Sob essa ótica, percebe-se ainda a existência de um trabalho colaborativo como estratégia no enfrentamento dos desafios. Os discursos dos professores E1P1, E1P2, E1P3, E1P4, E1P5, E1P6, E1P7, E2P2, E2P4 e E2P5 descrevem também solicitar assistência da equipe da inclusão, especificamente da(o) professora(o) de AEE, para sanar dúvidas na produção de instrumentos avaliativos para os alunos com deficiência intelectual. É explícita a necessidade da colaboração entre professor da sala regular e de AEE para um trabalho mais direcionado aos alunos com DI.

Mendes, Vilaronga, Zerbato (2018, p. 45) frisam a importância dessa colaboração, pois permite aos professores “[...] unir seus conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades para enfrentar o desafio imposto ao ensino pelas classes heterogêneas”. As autoras explicam que esses profissionais, trabalhando colaborativamente, aprendem juntos e asseguram aos alunos, sem exceção, o alcance de melhores desempenhos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Carvalho (2018, p. 128), concordando com as autoras, destaca a criação de espaços dialógicos como papel da escola inclusiva. Segundo ela, é por meio desses encontros que criaremos estratégias para remoção das barreiras de aprendizagem, à medida que se dá, ao professor, a oportunidade de discutir a prática pedagógica, bem

como de “trocar figurinhas”. Ainda constata, mediante suas experiências em participações de encontros com professores, que esses momentos elevam a autoestima desses profissionais e viabilizam o surgimento de várias ideias, auxiliando os docentes que encontravam dificuldades (CARVALHO, 2018, p. 128).

Mediante a isso, reconhecemos a necessidade de as políticas públicas garantirem aos professores momentos de troca de experiências, que tratem da temática da educação inclusiva. Porém, esse trabalho colaborativo é complexo, haja vista que traz desafios, como o de expandir um diálogo aberto a todos os envolvidos no processo educacional, Estado, família, sociedade, professores e até mesmo aos alunos.

Chamamos atenção para o discurso do professor E1P4 que relata recorrer à família, quando é necessário, como uma maneira de enfrentar suas dificuldades. A troca de informações, viabilizada pelo envolvimento da família no processo educativo, é fundamental na busca por uma educação igualitária. Cunha (2016, p. 125) explica que “Não se pode falar em inclusão escolar, se não houver, primeiramente, inclusão familiar”. O autor enfatiza a necessidade de olhar a família para compreender as dificuldades que permeiam a aprendizagem dos alunos.

Ademais, a ausência de envolvimento familiar prejudica a aprendizagem dos alunos, pois quando “[...] a família, por qualquer motivo, ainda que justificável, não consegue cumprir a sua parte, o aluno fica desprovido de atributos que o preparam para a aprendizagem escolar” (CUNHA, 2016, p. 126). Portanto, é inegável que as famílias precisam participar do processo educacional.

Em vista disso, finalizamos este capítulo que revelou aspectos avaliativos utilizados pelos professores do ensino fundamental I e II na avaliação do processo de ensino-aprendizagem do aluno DI, em escolas regulares do município de Cruzeiro do Sul/Acre. As concepções expostas por meio dos dados das entrevistas, delimitaram duas categorias analisadas. A primeira discutiu as percepções dos participantes sobre Educação Especial, educação inclusiva, deficiência intelectual e avaliação escolar inclusiva. A segunda categoria, abordou os instrumentos utilizados e as dificuldades enfrentadas pelos docentes na avaliação do aluno DI.

Ao finalizar essa análise, demonstraram-se avanços relacionados à temática da avaliação no contexto educacional, embora existam desafios na implementação de práticas avaliativas inclusivas. Sendo assim, concluímos o percurso desta produção, discutindo as hipóteses e os resultados encontrados em nossa pesquisa. A partir de

então, adentraremos nas considerações relacionadas aos achados e às hipóteses que esse caminho nos possibilitou conhecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção apresentamos as considerações finais desta pesquisa, uma investigação realizada à luz de muitos estudos em virtude da necessidade de compreensão do aporte teórico selecionado. Dessa forma, alguns textos, possuíam complexidade interpretativa, exigindo mais cautela nas leituras, além da sistematização de resumos e resenhas para torná-los compreensivos ao futuro leitor. Os dados empíricos também demandaram reflexões que viabilizassem as inferências das teorias e a possibilidade de apreciações mais relevantes sobre os achados.

Sendo assim, este estudo teve como objetivo geral analisar os aspectos avaliativos utilizados pelos docentes na avaliação do ensino de alunos com deficiência intelectual em duas escolas regulares no município de Cruzeiro do Sul/Acre. Para o alcance de tal objetivo, apresentamos inicialmente, na primeira seção do primeiro capítulo, o percurso da Educação Especial no Brasil, abordando as diversas concepções, desde as segregadoras até as inclusivas. Também descrevemos os principais movimentos em âmbito mundial e nacional, que mobilizaram a sociedade e contribuíram com o cenário de educação inclusiva que se esboça na atualidade.

Na segunda seção desse mesmo capítulo, conceituamos a DI, apontando movimentos que corroboraram com sua definição, bem como diagnóstico, o tratamento e as concepções que se tem dessa deficiência. Percebe-se diante das discussões apresentadas, que mesmo havendo mudanças conceituais da DI, ainda se atribui a deficiência a pessoa, supervalorizando aspectos biológicos e orgânicos à medida que se desconsidera os aspectos externos ao indivíduo. Em decorrência disso, tem-se o problema na pessoa com DI e não nas barreiras impostas pelo meio social.

No que tange à terceira seção do primeiro capítulo, discorreremos sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, discutindo-a em uma perspectiva excludente (classificatória) e numa inclusiva. Evidenciou-se a necessidade de mudanças nas concepções de avaliação, com vistas a efetivação dos pressupostos que baseiam a educação inclusiva. Foi revelado ainda, o importante papel que a avaliação desempenha na inclusão do aluno DI, pois indica o potencial de aprendizagem, identifica as dificuldades e coopera com o planejamento de ações que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem.

O segundo capítulo, composto pela metodologia adotada para a realização da pesquisa de campo, apresenta o lócus da investigação, assim como o perfil dos participantes. Além disso, os instrumentos de coleta e a análise de dados foram discutidos com base no levantamento bibliográfico, visando apresentar as possibilidades dos discursos proferidos, que manifestam modos de pensar dos participantes.

Enfim, no terceiro capítulo deste trabalho, discutimos os resultados da empiria, delimitados em duas categorias, que se dividem em cinco temas e suscitam reflexões relevantes sobre as práticas avaliativas no contexto da inclusão do aluno DI. Na primeira categoria nomeada “Conceitos que sobressaem no processo inclusivo do aluno DI”, atendemos ao seguinte objetivo específico desta pesquisa: identificar a concepção de avaliação que orienta a prática educativa dos professores de alunos com deficiência intelectual.

Nessa categoria, tratamos dos conhecimentos que os participantes têm a respeito da Educação Especial, educação inclusiva, aluno com deficiência intelectual e avaliação inclusiva. Infere-se inicialmente uma perspectiva de educação inclusiva atrelada à ideia de Educação Especial, modalidade de ensino específica destinada ao público-alvo da Educação Especial, o que representa um equívoco conceitual. Todavia, percebeu-se, nas falas, uma preocupação dos participantes com relação à inclusão efetiva dos alunos com DI nas escolas, que se traduz em oportunidades igualitárias de participação no âmbito educacional.

Ainda nessa categoria, nota-se uma definição de DI individualista e tradicional, na qual as dificuldades de aprendizagem são atribuídas ao sujeito, ou seja, às suas condições biológicas. Compreendemos que pensar a deficiência dessa forma, dificulta a concretização de práticas pedagógicas inclusivas, haja vista que as relações sociais vividas, bem como as condições de aprendizagem podem ser aliadas do desenvolvimento do aluno com deficiência e, muito significativas.

A fala de dois professores manifestaram inicialmente um entendimento diferente do acima evidenciado, pois definem a deficiência intelectual como consequência de fatores externos, como as barreiras sociais e educacionais. Apesar desses educadores relatarem a pertinência de estímulos externos diferentes, também centram suas perspectivas nas dificuldades do aluno, demonstrando uma transição na concepção tradicional de deficiência para a social.

Sobre o conceito de avaliação do processo ensino-aprendizagem do aluno DI, também apresentado nessa categoria, cinco participantes revelaram uso de concepção classificatória, restrita e estática, que não contribui conforme as discussões com a identificação de dificuldades da prática educativa, portanto, não contempla a reflexão da ação pedagógica e também práticas de inclusão do aluno DI na escola.

Os discursos apresentados pelos outros dez professores, apontam uma concepção diagnóstica, processual, contínua e dinâmica de avaliação, que identifica as dificuldades e direciona caminhos mais adequados a prática educativa. A adoção dessa perspectiva de avaliação no contexto educacional, contempla os princípios da educação inclusiva, porque respeita os modos de aprendizagem do aluno, suas particularidades e orienta, certamente, o trabalho pedagógico.

A segunda categoria, designada “A avaliação do aluno com deficiência intelectual: instrumentos utilizados e dificuldades enfrentadas”, permitiu o alcance dos outros dois objetivos específicos desta investigação que visavam descrever os principais instrumentos que os educadores utilizam para avaliar o ensino desses alunos e identificar as dificuldades encontradas pelos docentes no processo de avaliação do aluno DI nas escolas regulares.

Acerca dos instrumentos utilizados para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem do aluno DI, doze professores relataram empregar atividades lúdicas, jogos, dinâmicas, observação, trabalhos e provas adaptadas, leitura, oralidade, registros, atividades com uso de material concreto e apenas três professores, manifestaram utilizarem os mesmos instrumentos dos demais alunos da turma para avaliarem os alunos DI, com uso de provas e trabalhos tradicionais. Esses dados revelam importantes avanços no tocante aos modelos classificatórios e excludentes de avaliação, visto que os instrumentos apresentados por 80% dos participantes da pesquisa, estão em consonância com os princípios de avaliação inclusiva, que exige intervenções pedagógicas específicas e dessa forma, instrumentos avaliativos também específicos.

Com relação às dificuldades encontradas pelos docentes na avaliação do aluno DI, outra temática abordada na segunda categoria, demonstram-se a falta de tempo e ausência de conhecimento específico para produção de instrumentos. A vista disso, compreende-se, que a desvalorização da profissão docente, manifestada em baixas remunerações e carga horária excessiva, dificulta investimentos na formação docente

e compromete a efetivação de práticas educativas inclusivas. Elementos indispensáveis à ação pedagógica são constituídos em constante reflexão dos saberes e práticas, em formações continuadas e autoformação, portanto, investir nessas ações torna-se essencial, principalmente quando se almeja uma educação para todos.

Também pudemos constatar como dificuldade vivenciada pelo professor, a inferiorização do aluno com deficiência, expresso nas falas dos participantes como um receio de conceber esses alunos como inferiores aos demais alunos da classe, e assim, elaborar instrumentos avaliativos incoerentes com a realidade desses estudantes. Essa estigmatização dos alunos DI cria barreiras que limitam a concretude de práticas pedagógicas inclusivas, à medida que desacredita nas potencialidades desses educandos e não promove ações que propiciem sua efetiva participação no contexto escolar.

No que se refere às estratégias utilizadas para o enfrentamento das dificuldades apresentadas, os participantes revelaram a busca por novos conhecimentos como uma maneira de enfrentar os desafios anteriormente descritos, ressalva para um participante, que destacou ainda recorrer à família. Tais estratégias, representam uma espécie de formação continuada, viabilizada pela existência de ações dialógicas que corroboram com a implementação da educação inclusiva, desde que disseminam possibilidades para a sua concretude.

A interação professor regente, coordenação pedagógica e equipe da inclusão sobressaiu-se nesta discussão, evidenciando olhares mais direcionados para as ações educativas inclusivas no contexto de sala de aula. Diante dessas considerações, respondemos, a partir das categorias apresentadas, o problema principal deste estudo: quais aspectos avaliativos são considerados pelos professores regentes do ensino fundamental I e II ao avaliarem o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual?

Os dados evidenciam que alguns professores adotam aspectos de natureza classificatória, tradicional e excludente, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, mesmo alguns deles, utilizando instrumentos avaliativos diferenciados, não contemplam os princípios da educação inclusiva. Nota-se, ainda, que a falta de entendimento relacionada às concepções de Educação Especial, educação inclusiva e deficiência intelectual muito influenciam na maneira como o docente pensa e faz a avaliação no contexto escolar do aluno DI.

Constatamos que esse equívoco conceitual reflete em práticas avaliativas exclusivas, nas quais os professores não empregam a avaliação em uma perspectiva inclusiva para o aluno DI porque desconhecem a concepção de educação inclusiva e quando conseguem discerni-la, atribuem a deficiência intelectual ao aluno, desconsiderando as influências do meio social.

Essa falta de conhecimento foi elencada como um dos desafios a serem enfrentados pelos professores, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem do aluno DI, e decorre da ausência de formações continuadas, que, de fato, qualificam a prática pedagógica. Além disso, revelou-se que os docentes ainda vivenciam uma desvalorização profissional, manifestada em baixos salários e longa jornada de trabalho, o que dificulta a presença desses profissionais em cursos de aperfeiçoamento, em virtude de não disporem de tempo para participação.

As concepções apresentadas pelos demais professores, manifestam o uso de aspectos de natureza diagnóstica no processo de avaliação do aluno DI, e apontam a predominância dessa concepção nos lócus investigados. Assim, infere-se que os aspectos avaliativos utilizados por esses docentes ajudam os estudantes a progredirem em seu processo de construção do conhecimento e corroboram com a efetivação de práticas educativas inclusivas.

A vista disso, e de toda a construção explanada, concluímos que ser professor na escola inclusiva, requer ressignificações no ensinar e aprender, implicando mudanças significativas no contexto educacional. É necessário, portanto, repensar a formação docente, romper com ensino padronizado, tempos definidos, avaliações homogeneizadas, e com o distanciamento entre a realidade dos alunos da realidade escolar. Nessa proposição, a escola torna-se um espaço favorável a uma formação continuada inclusiva.

Em suma, a presente pesquisa nos possibilitou significativas contribuições sobre a temática da avaliação no contexto da escola inclusiva, da formação docente e também do aluno com deficiência intelectual, algo que refletirá em nossas futuras proposições e também na nossa atuação enquanto professoras. Para o meio social, a investigação divulga a ideia de uma avaliação pautada em aspectos diagnósticos e inclusivos, que prioriza a melhoria das práticas pedagógicas. Almejamos beneficiar outras pesquisas com os resultados apresentados, contribuindo, sobretudo, com o acervo de investigações constituídas nos campos da avaliação escolar e da educação

inclusiva. Ademais, que as reflexões apresentadas suscitem novos trabalhos, ampliando as análises e os resultados não alcançados.

## REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, Anair. Et al. **Didática: processos de trabalho em sala de aula**. 2.ed. Maringá, 2010.
- AAMR [American Association on Mental Retardation]. LUCKASSON, R. et al. **Mental Retardation – definition, classification, and systems of support**. Washington, DC, 2002.
- ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. **Processos de constituição da criança com deficiência intelectual na educação infantil**. 2019. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.
- ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, nº 16, p. 33-48, junho, 2004.
- ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM - 5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 569-591, 2016.
- GARCIA, Aretio 1996 apud ANDRADE, Luciete Basto de. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância: comparação entre teoria e prática – um estudo de caso**. 1998. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Suelene da Silva. **Práticas pedagógicas no contexto da inclusão no IFRO Campus Porto Velho Calama**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNIR, Porto Velho, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental: MEC/SEESP, 2006a**.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto de nº 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas

de proteção, e dá outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Casa Civil, 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Casa Civil, 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério

Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. 63 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/s**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Portaria nº 2678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília: MEC/SEESP, 2002b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acessoinformacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência**. Brasília: SEDH/CORDE, 2007a. 48 p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.187, de 9 de abril de 2019**. Altera a Lei nº 13.146, de 5 de julho de 2015, para dispor sobre a emissão de diplomas e certificados em formato acessível, inclusive mediante uso do sistema Braille. Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Comissão Permanente, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2197409>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 75-92, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CARVALHO, Tatiane. **Os impactos da globalização na educação: desafios da profissão docente**. Revista Temporis [ação]. v.15, n.1. p.117-126. Jan./Jun., 2015. Dicionário-Verbetes-Gestrado. Disponível em: <  
<https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=106>

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Formação Continuada e Representação Social: implicações para educação inclusiva**. 2014. 290 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para inclusão e diversidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DIAS, Ilcilene Antônia Lourenço. **Práticas pedagógicas inclusivas: um estudo nas escolas municipais de Cruzeiro do Sul – Acre**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFAC, Cruzeiro do Sul, 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIFFA, Maria Cristina e MORENO, José Eduardo. **Chaves para a Psicologia do Desenvolvimento**. Vida Pré-natal. Etapas da Infância. Tomo 1. São Paulo: Paulinas, 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino – aprendizagem**. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HONORA, Márcia; FRIZANCO Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; KASSAR,

Monica de Carvalho Magalhães (Orgs.). **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-25.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a Didática**. 10.<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. P.131-144.

KUENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara. (Orgs.) **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: papirus, 2009. p. 19-48.

LAGO, D.anúsia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual Baseado no Coensino em dois Municípios**. 2018. 270f. Tese. (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Ensino de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP. 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em 24 jul. 2022.

LAKATOS, Eva. Maria; MARCONI, Marina. Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, p. 487-506, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Primeira Constatação: a escola pratica mais exames que avaliação. In: **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. – 1ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Porquê? E como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas.** – 6.ª.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Kelly Cristina Marigliani. **Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de português língua materna.** Belém, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches.** Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2010a.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo com apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 9-28.

NUNES, Vera Lucia Mendonça; MANZINI, Eduardo José. **Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual.** Revista Educação Especial, v. 33, p. 1-20, 2020.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões.** In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008a. p. 129-154.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> . Acesso em: 26 de agosto de 2022.

PEREIRA, Andrea Carla Bastos. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: uma prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor.** 1Nuances- Vol. III- Setembro de 1997. P 5-14.

PINTO, Ana Cristina Cruz. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: Uma Análise do Contexto Político da Educação Especial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – UFAM, Manaus, 2018.

PLETSCH, Maria Denise. **Educação Especial E Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares E Processos De Ensino E Aprendizagem.** In: Poíesis Pedagógica, Catalão-Goiás, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAMPAIO, Adelar Aparecido. et al. **Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional em licenciandos**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n. 3, jul./set. 2017.

SANTOS, Carla Ulliane Nascimento. **O aluno diagnosticado com deficiência intelectual: limites da perspectiva classificatória**. 2016. 102 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.

SANTOS, Francisca Francione Nonato dos. **Formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da formação inicial e continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Univás, Pouso Alegre, 2019.

SANTOS, Marcela Regina Stein dos. **Acessibilidade e educação de surdos na perspectiva da inclusão em duas escolas estaduais do cone sul de Rondônia**. 2019, f 127. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, RO, 2019.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, p. 395-408, 2015.

SOUSA, Gercineide Maia de. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum**. Rio Branco. 2018, 246 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** São Paulo: Atlas, 1987 175 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha: UNESCO, 1994. 48 p.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien – 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 28 set. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual no Estado de São Paulo: Identificação e Caracterização**. (Tese de Doutorado). São Carlos, 2011.

VENANCIO, Letícia Maria Capelari Tobias. **Alunos com deficiência intelectual em contextos de inclusão escolar estratégias utilizadas pelos professores para**

**promoção das relações interpessoais.** 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

VERDE, Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo. **Atitudes de professores de educação física em relação à inclusão de alunos com deficiência.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – UFAM, Manaus, 2019.

VIEIRA, Alexia Júlia Lima. **Os desafios da profissão docente vivenciados por professores/as com diferentes tempos de carreira.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) João Pessoa, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

XAVIER, Ana Almeida; LUZ, Araci Asinelli da. **Professores e professoras doentes: De quem é a culpa?** São Paulo: Dialogar, 2018.

**APÊNDICES****APÊNDICE A**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E**  
**LINGUAGENS**

**Mestranda:** Ramile Ferreira de Andrade Bezerra

**Orientadora:** Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa

**QUESTIONÁRIO PERFIL DO(A) PROFESSOR(A)**

1) Sexo:

(A) Masculino

(B) Feminino

2. Idade:

(A) Até 20 anos

(B) 25 a 30 anos

(C) 30 a 50 anos

(D) 50 anos ou mais

3. Nível de escolaridade e área de formação:

(A) Ensino Médio – Magistério

(B) Ensino Superior – Pedagogia

(C) Ensino Superior – outros cursos: Qual: \_\_\_\_\_

4. Tipo de instituição que cursou o ensino superior:

- (A) Pública federal
- (B) Pública estadual
- (C) Privada
- (D) Não cursei ensino superior

5. Tempo de atuação profissional:

- (A) Há 3 anos ou menos.
- (B) De 3 a 10 anos
- (C) De 10 a 20 anos
- (D) Há mais de 20 anos

6. Modalidade que realizou o curso superior:

- (A) Presencial
- (B) Semi-presencial
- (C) A distância
- (D) Não cursei ensino superior

7. Titulação:

- (A) Pós-graduação – área: \_\_\_\_\_
- (B) Mestrado
- (C) Doutorado
- (D) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

8. Quanto à formação continuada, indique a área dos cursos que você realizou nos últimos anos: (se tiver feito em mais de uma área, pode assinalar)

- (A) Educação Inclusiva / Educação Especial
- (B) Avaliação pedagógica
- (C) Não costumo realizar formação continuada
- (D) Outros: Quais? \_\_\_\_\_

9. Tempo de atuação profissional na escola:

- (A) Há menos de 1 ano

- (B) De 1 a 5 anos
- (C) De 5 a 10 anos
- (D) Há mais de 20 anos

10. Quantidade de escola em que trabalha?

- (A) Apenas nesta escola.
- (B) Em 2 escolas.
- (C) Em 3 escolas.
- (D) Não se aplica. Ou mais de 3 escolas: \_\_\_\_\_

11. Em qual modalidade de ensino trabalha?

- (A) Ensino Fundamental I
- (B) Ensino Fundamental II

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E**  
**LINGUAGENS**

**Mestranda:** Ramile Ferreira de Andrade Bezerra

**Orientadora:** Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR(A) DO ENSINO REGULAR**

**Concepção de avaliação que orienta a prática educativa dos professores de alunos com deficiência intelectual**

- Você sabe o que é a Deficiência Intelectual (DI)?
- Para você o que significa a avaliação do ensino de alunos com Deficiência Intelectual?
- Você considera a avaliação importante no processo de ensino e aprendizagem de alunos com DI? Por quê?
- O que você considera mais importante avaliar no aluno DI?
- Você considera que a avaliação é para os professores, alunos ou para os dois? Por quê?
- A escola, nos últimos anos, tem oferecido cursos de formação na busca de tentar melhor orientá-lo (a) na execução de práticas avaliativas?

**Principais instrumentos que os educadores utilizam para avaliar alunos com DI**

- Em que momento você realiza a avaliação do ensino de alunos com DI? Por quê?
- Quais os instrumentos que você utiliza para avaliar alunos com DI?
- Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no momento de elaborar instrumentos para a avaliação do ensino de alunos com DI?

- No planejamento, você e a equipe escolar, costumam trocar informações por meio de discussões que contribuem para a elaboração de instrumentos avaliativos para esses alunos?
- Recebe algumas recomendações, sobre avaliação, da equipe pedagógica da escola e equipe da inclusão? Quais?
- Você faz registros diários sobre os avanços de alunos com DI?
- Com base em que você atribui notas para alunos com DI?

### **Avaliação e inclusão de alunos DI**

- Na sua perspectiva, o que é inclusão escolar?
- Para quê avaliar o aluno com DI?
- Você julga que a avaliação contribui com o processo de inclusão de alunos com DI? De que forma?
- O que você faz para que o aluno com deficiência intelectual seja incluído?
- Você se sente preparada profissionalmente para trabalhar com alunos com DI?

### **Dificuldades docentes no processo de avaliação do aluno DI**

- Quais as principais dificuldades que você encontra para avaliar o aluno com DI?
- Quando você detecta essas dificuldades, busca superá-las? Como?

## ANEXOS

## ANEXO A



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM OLHAR PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE

**Pesquisador:** RAMILE FERREIRA DE ANDRADE BEZERRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 57396822.1.0000.5010

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Acre - Campus Floresta

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal do Acre- UFAC

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.421.895

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. A proposta de inclusão escolar, discutida mundialmente na década de 1990, obrigou as escolas a repensarem seus papéis frente à nova realidade que seria introduzida nos sistemas de ensino. Desde então, surgiu a necessidade de mudanças significativas na maneira como a educação vinha se efetivando, principalmente porque o ensino e a avaliação assumem papel relevante na construção da escola inclusiva. É neste contexto que se insere o seguinte problema de pesquisa: quais aspectos avaliativos são levados em consideração pelos docentes ao avaliarem alunos com deficiência intelectual? Apresenta as seguintes questões norteadoras: qual a concepção de avaliação que direciona o fazer pedagógico dos professores do ensino regular de alunos com deficiência intelectual? quais os principais instrumentos utilizados pelos docentes para avaliar esses estudantes? qual a contribuição (ou não) da avaliação do ensino realizada pelos docentes com alunos DI para a inclusão escolar? e quais são as dificuldades docentes no processo de avaliação do aluno DI nas escolas regulares? Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo é analisar os aspectos avaliativos utilizados pelos docentes na avaliação do ensino de alunos com deficiência intelectual em escolas regulares no município de Cruzeiro do Sul/Acre. Tem como objetivos específicos: (i) identificar a concepção de avaliação que orienta a prática educativa dos

**Endereço:** "Campus Universitário" Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.421.895

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO BRANCO, 20 de Maio de 2022

---

**Assinado por:**  
**JOÃO LIMA**  
**(Coordenador(a))**