



**ANA CAROLINA SÂMIA FARIA SOUZA**

**A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR  
INCLUSIVO**

**LAVRAS-MG  
2022**

**ANA CAROLINA SÂMIA FARIA SOUZA**

**A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges

Orientador

**LAVRAS-MG  
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Souza, Ana Carolina Sâmia Faria.

A prática da avaliação escolar dos alunos com deficiência  
intelectual no contexto escolar inclusivo / Ana Carolina Sâmia Faria  
Souza. - 2022.

117 p. : il.

Orientador(a): Regilson Maciel Borges.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Avaliação. 2. Educação especial. 3. Rendimento escolar. I.  
Borges, Regilson Maciel. II. Título.

**ANA CAROLINA SÂMIA FARIA SOUZA**

**A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO**

**THE PRACTICE OF SCHOOL ASSESSMENT OF STUDENTS WITH  
INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE INCLUSIVE SCHOOL CONTEXT**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 10 de março de 2022.

Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos UNOESTE

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas

UFLA



Prof. Dr. Regilson Maciel Borges

Orientador

**LAVRAS – MG  
2022**

## RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido na linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Lavras, MG. Os documentos referenciais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e, também, a Política Nacional na Perspectiva de Educação Inclusiva, instituem que todas as crianças com deficiência devem estar matriculadas na escola regular. A frequência destes alunos na escola tem levado os responsáveis pelo sistema educacional a elaborarem e criarem estratégias de práticas de ensino e aprendizagem, a fim de promover uma educação de qualidade para todos. Considerando esses aspectos, o objetivo desta pesquisa foi analisar como se dá o processo de avaliação dos alunos com deficiência intelectual que estão inseridos na Educação Básica no Ensino Fundamental I das escolas da rede pública municipal de Lavras-MG, tendo como foco de pesquisa quais são os critérios e estratégias que foram/são utilizados no processo de avaliação do rendimento escolar destes alunos pelos professores. Para realização deste estudo fosse concretizada, os dados foram coletados por meio de um questionário objetivo acerca da temática apresentada e por entrevistas semiestruturadas. O tratamento dos dados coletados foi analisado por meio de uma pesquisa qualitativa e, por vezes, quantitativa. Mediante as respostas e análises realizadas, o que se apresenta como resultado é que foi possível perceber que há, ainda hoje, dificuldades, de diferentes naturezas, dos professores em avaliar os alunos com deficiência intelectual, visto que a maioria não possui uma formação específica na área da educação especial, bem como a falta de orientação e de um instrumento avaliativo condizente com o seu alunado. Espera-se, portanto, que a presente pesquisa contribua com o processo de avaliação e progressão dos alunos com deficiência no contexto escolar, e que o Instrumento Avaliativo elaborado, o qual apresenta uma proposta de critério e forma de avaliação, auxilie nesse processo. Para que, assim, o contexto escolar ofereça oportunidades que permitam a formação social do aluno, isso é, a sua participação social, a construção do aprendizado e, constitutivamente, a progressão escolar. Em decorrência dos resultados da pesquisa, foi proposto, como Produto Educacional, a elaboração de um Instrumento Avaliativo para alunos com deficiência intelectual a ser utilizado pelas escolas municipais de Lavras-MG.

**Palavras-chave:** Avaliação. Alunos com deficiência. Escola regular. Rendimento escolar.

## ABSTRACT

This work was developed in Teacher Professional Development, Pedagogical Practices and Innovations research line of Professional Master's Degree Program at Federal University of Lavras. The referential documents, such as the Law of Directives and Bases of National Education and, also, the National Policy from the Perspective of Inclusive Education, establish that all children with disabilities must attend regular school. The attendance of these students in school has led those responsible for the educational system to elaborate and create strategies for teaching and learning practices in order to promote a proper education for all. Considering these aspects, the objective of this research was to analyze how the process of evaluation of students with intellectual disabilities who are inserted in Elementary I of municipal public schools in Lavras takes place, assuming as research focus to find out what are the criteria and the strategies that were/are used in the process of school performance evaluation of these students by teachers. In order to carry out this study, data was collected through a questionnaire on the theme here presented and semi-structured interviews. The treatment of the collected data was analyzed through of a qualitative and, sometimes, quantitative research. The answers and analyses carried out, that are presented as the result, point to that it was possible to notice that there are, still today, difficulties, of different natures, for teachers in evaluating students with intellectual disabilities, since most of them do not have a specific training in the area of special education, as well as there is lack of guidance and a consistent evaluation instrument. Therefore, this research contributes to improve the process of evaluation and progression of students with disabilities in the school context. The Evaluation Tool developed, which presents a proposal of criteria and form of evaluation, helps in this process, in order to make the school context to offer opportunities that allow the social formation of the student, that is, his or her social participation, the construction of learning and, constitutively, the school progression. As this research results, it was proposed, as an Educational Product, the development of an Evaluation Instrument for students with intellectual disabilities to be used by municipal schools in Lavras.

**Keywords:** Evaluation. Students with learning disabilities. Regular school. School performance.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1– Quantidade de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino de Lavras - MG .....	48
Tabela 2 - Quantidade de trabalhos selecionados na pesquisa .....	54
Tabela 3 - Tipo de produção.....	55
Tabela 4 - Autores e foco de estudos (continua) .....	56
Tabela 5 – Categorias das pesquisas analisadas .....	59

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise dos projetos políticos pedagógicos das escolas municipais de Lavras e a prática avaliativa dos alunos com deficiência (continua) .....	44
Quadro 2 - Perfil das professoras participantes .....	69
Quadro 3 – Categorias das Respostas das Participantes da Pesquisa .....	70
Quadro 4 – Cabeçalho do Instrumento Avaliativo .....	86
Quadro 5 – Quadro avaliativo dos aspectos psicomotores (continua).....	87
Quadro 6 – Quadro Avaliativo das habilidades curriculares desenvolvidas bimestralmente (continua).....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de matrículas anuais de alunos com deficiência no município de Lavras - MG .....	47
---	----

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEDET	Centro Educacional para o Desenvolvimento do Potencial e Talento
CENAV	Centro de Educação e Apoio às Necessidades Auditivas e Visuais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
NAP	Núcleo de Atendimento Psicopedagógico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONEESP	Observatório Nacional da Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>Marcos históricos e normativos da Educação Especial na perspectiva da inclusão.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1.1</b>	<b>Marcos históricos internacionais da Educação Especial.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Marcos históricos e normativos da Educação Especial no Brasil.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>A Educação Especial e a educação inclusiva.....</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>30</b>
<b>3.1</b>	<b>A concepção da avaliação da aprendizagem e o contexto escolar.....</b>	<b>30</b>
<b>3.1.1</b>	<b>Avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>Reflexões sobre o processo de avaliação dos alunos com deficiência.....</b>	<b>38</b>
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE LAVRAS: UM OLHAR SOBRE DOCUMENTOS NORMATIVOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. ....</b>	<b>42</b>
<b>4.1</b>	<b>Dados levantados junto a Secretaria Municipal de Lavras.....</b>	<b>47</b>
<b>4.2</b>	<b>Avaliação com foco na deficiência intelectual.....</b>	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO .....</b>	<b>53</b>
<b>5.1</b>	<b>Identificação de produções científicas.....</b>	<b>54</b>
<b>5.2</b>	<b>Alguns resultados das pesquisas selecionadas apresentados por categorias.....</b>	<b>59</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Avaliação da Aprendizagem.....</b>	<b>60</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Avaliação de alunos com deficiência.....</b>	<b>63</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Tipos de deficiências alvo das pesquisas.....</b>	<b>65</b>
<b>6</b>	<b>AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE LAVRAS .....</b>	<b>68</b>
<b>6.1</b>	<b>Eixo 1: formação profissional e continuada.....</b>	<b>70</b>
<b>6.2</b>	<b>Eixo 2: a prática da realização da avaliação com alunos com Deficiência Intelectual.....</b>	<b>74</b>
<b>6.3</b>	<b>Eixo 3: a prática avaliativa dos alunos com Deficiência Intelectual.....</b>	<b>80</b>
<b>6.4</b>	<b>Proposta de instrumento avaliativo para os alunos com Deficiência Intelectual no contexto escolar da Rede Municipal De Lavras.....</b>	<b>85</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
	<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>103</b>
	<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>105</b>
	<b>ANEXO A.....</b>	<b>106</b>
	<b>ANEXO B.....</b>	<b>110</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Os avanços do movimento da inclusão têm propiciado a garantia de acesso, permanência e ingresso, em todas as modalidades de educação formal, de pessoas com deficiência. Construindo, assim, um novo contexto educacional, isto é, um contexto educacional inclusivo, no qual se prioriza o respeito às diferenças e oferece a equidade dos direitos relativos à construção de conhecimentos.

A frequência de alunos com deficiência em escolas regulares têm levado os responsáveis pelo sistema educacional a elaboração e a criação de estratégias de práticas de ensino e de aprendizagem, a fim de promover uma educação de qualidade para todos. Este princípio de igualdade e qualidade, está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e em diversos pareceres e decretos, como a Resolução de 02 de setembro de 2001, que trata das Diretrizes Nacionais para Educação Especial e a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva que, em 2008, instituiu que todas as crianças com deficiência deveriam estar matriculadas na escola regular.

Diante disso, todos estes educandos estão submetidos às normas dos sistemas e, neste ponto, a avaliação se faz presente, tornando-se elemento fundamental para acompanhar, assessorar a aprendizagem e o rendimento escolar destes alunos. Sendo assim, conforme destacam Oliveira e Campos (2005, p. 54), a avaliação, os critérios e a forma de progressão destes alunos despontam como elemento essencial para direcionar a prática pedagógica, a produção de conhecimento, o rendimento e a progressão.

Contudo, as vivências e as experiências no contexto educacional evidenciam que a prática da avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência retrata as dificuldades dos professores que, posteriormente, irão definir o caminhar desses alunos no contexto educacional.

Dessa forma, atuando como professora de Educação Especial na rede municipal de ensino de Lavras-MG, busquei, por meio deste trabalho, analisar, o processo de avaliação dos alunos com deficiência que estão inseridos na Educação Básica. Objetivei, ainda, colocar em destaque como ocorre essa avaliação e quais são os critérios utilizados para este fim, visando o desenvolvimento e progressão do aluno com deficiência no sistema educacional de ensino. Dessa forma, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir com os profissionais da educação na compreensão, reflexão e efetivação das suas práticas avaliativas, uma vez que a avaliação dos alunos com deficiência tem se tornando um processo complexo e, na maioria das vezes, vem sendo realizado de maneira aleatória e de forma subjetiva.

Ressalta-se, ainda, que diante desse contexto, o sistema educacional tem um importante papel a desempenhar com os alunos com deficiência. A avaliação, por sua vez, é uma ação fundamental na prática pedagógica, atuando como um recurso concreto de verificação da aprendizagem, de acompanhamento, pois é por ela que o caminhar educacional destes alunos irá acontecer respeitando as diferenças, as potencialidades e as habilidades de cada educando.

É diante das questões apresentadas que o problema de pesquisa do presente estudo se fundou, isto é, na necessidade de analisar e compreender como e quais são os critérios e as estratégias de avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência e a forma como se decide o destino escolar de tais alunos da educação básica da rede municipal de ensino de Lavras.

Na presente pesquisa, optamos por uma metodologia de abordagem qualitativa interpretativa. Segundo Erickson (1986, p.129), em sala de aula esse tipo de pesquisa significa descobrir como as escolhas e as ações de todos os atores constituem um currículo específico. Nesse ponto, este estudo evidenciou os critérios e os procedimentos que compõem o currículo específico na avaliação dos alunos com deficiência. Para tanto, em um primeiro momento, foi realizado uma análise quantitativa de diferentes produções científicas acerca da temática desenvolvida nesta pesquisa.

Em um segundo momento, delineou-se a realização da análise documental em esferas: *nacional, estadual, municipal* e no *âmbito escolar*. De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos oficiais consistem em “[...] uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e, inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (GUBA; LINCOLN, 1981 citado por LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A análise documental foi realizada com o objetivo de identificar como é tratada a avaliação, apontando os critérios, os instrumentos e os procedimentos a serem utilizados na modalidade da Educação Especial. Nesse ponto, ressalta-se que foi feito um recorte temporal na pesquisa a partir do ano de 2008, uma vez que esse ano apresenta um marco legal com a publicação da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Após a análise dos documentos legais, foi realizado, em um terceiro momento, a investigação das escolas participantes, processo que se deu por meio de entrevistas on-line e pela análise de material enviado por e-mail, devido a pandemia do COVID \_19, a fim de ponderar como os professores e os especialistas da Educação Básica realizam o processo de avaliação dos alunos com deficiência diante dos instrumentos apontados. Questões de ordem

fundamentais também serão abordadas, a fim de nortear e posicionar questionamentos essenciais, são eles: *quem avalia?*; *O que avalia?*; *Quando?*; *Onde?*; *Como são discutidos estes aspectos?* Procurando, assim, compreender o objetivo da avaliação de tais alunos no contexto escolar inclusivo.

Essa investigação deu-se por meio de questionários que foram entregues aos participantes por e-mail com data de devolutiva agendada previamente (APÊNDICE A). Segundo Vasconcellos e Guedes (2007, p. 3), “questionários têm sido um instrumento de pesquisa largamente utilizado para coleta de dados em diversas áreas tais como as ciências sociais, economia, educação e administração”. O uso desse instrumento, nesta pesquisa, contribuiu para a coleta de informações necessárias dos participantes da pesquisa em relação à sua prática pedagógica com alunos deficientes na escola comum de ensino. O questionário foi realizado por meio de formulário do *Google Forms*, preservando a identidade dos participantes e das instituições de ensino e, também, respeitando as normas de isolamento social devido a pandemia da COVID-19.

Outro instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada realizada on-line (APÊNDICE B), com questões que permeavam o processo de avaliação dos alunos com deficiência. Essa técnica de entrevista, conforme aponta Martins, Ramos e Melo (2015, p. 35), “[...] se fundamenta na relação de diálogo ou na interação criada entre quem pesquisa e quem aceitou participar da entrevista. Portanto, a presença do pesquisador é imprescindível”. Colocação que justifica a escolha pelo trabalho com a categoria de entrevista semiestruturada nesta dissertação.

A entrevista foi gravada, para que as transcrição das respostas fossem realizadas e, posteriormente, analisadas. Assumimos como compromisso ético, exposto no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – ANEXO A, que o nome da escola não seria revelado, estendendo-se, também, aos nomes dos professores. Sendo assim, a título de não identificação, os professores tiveram suas identidades substituídas pela inicial P, acompanhadas, consecutivamente, de um número (P1); (P2) e assim por diante. O TCLE esclarece ainda possíveis dúvidas quanto à realização da entrevista, os procedimentos de análise das respostas e deixa explícito que a entrevista aconteceria de forma remota, pelo *Google Meet*. Seguindo as orientações e/ou determinações do Ministério da Saúde, devido à COVID-19.

Quanto à abordagem dos sujeitos para a participação na pesquisa, nossa comunicação se estabeleceu via correio eletrônico, e-mail ou outra ferramenta de mensagens instantâneas [online]. A pesquisadora solicitou à coordenação da escola o e-mail dos professores, entrou

em contato com eles, explicitou os objetivos da pesquisa e enviou o convite para participação da entrevista. Em caso de dúvidas sobre os procedimentos para a realização da entrevista coletiva, a pesquisadora disponibilizou-se a realizar encontros de esclarecimentos sobre a pesquisa por videoconferência pela plataforma *Google Meet*, com envio do endereço da sala virtual por e-mail aos possíveis participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Lavras (UFLA), na data de 26 de março de 2021, sob o Parecer número 40641720.0.0000.5148.

O envio do TCLE, do convite para integrar a equipe de entrevistados, da autorização da escola (coordenação), e de todos os demais documentos exigidos no processo da pesquisa acadêmica, foram enviados por e-mail, sendo uma das maneiras formais de comunicação digital. Para o melhor registro dos dados, a ferramenta de gravação disponível na plataforma *Google Meet* foi utilizada. Para que essa ferramenta seja acionada, há, por parte do sistema da plataforma, a necessidade de permissão dos participantes da sala de videoconferência. Foi aconselhado que os professores participantes não utilizassem a câmera de vídeo, para que não houvesse a exposição desnecessária de suas imagens. Foi esclarecido, também, que a gravação da entrevista será utilizada apenas pela pesquisadora, para transcrição das falas, sendo empregada somente para fins específicos de análise da pesquisa, dessa forma, resguardando a integridade dos sujeitos participantes. Por isso, como já apresentado, todos os entrevistados tiveram seus nomes ocultados e substituídos por P1, P2, P3 (Professora 1, Professora 2, Professora 3).

A pesquisa foi realizada em Escolas Municipais da cidade de Lavras – MG, que tinham alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental I. Os sujeitos da pesquisa foram convidados por contato direto com a pesquisadora, os critérios de seleção estavam relacionados à matrícula de aluno com deficiência na escola e na série/ciclo específico. Sendo assim, os sujeitos participantes desta pesquisa são os especialistas e/ou professores da sala comum que este aluno frequentava.

Cumprе salientar que o presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa-quantitativa, podendo ser classificada como exploratória, pois procura ter maior familiaridade com o problema. Segundo os estudos de Gil (2010), a maior parte destas pesquisas envolvem levantamentos bibliográficos, o uso de questionários e de entrevistas.

O método utilizado para análise dos resultados qualitativos da pesquisa apresentou, como critério, a *confiabilidade* que, segundo Mendes e Miskulin (2017, p. 1047), ancoradas nos estudos de Flick (2004), “[...] consideram a qualidade do registro e da documentação de

dados a base central para a avaliação da confiabilidade destes e das possíveis interpretações”. Dessa forma, os instrumentos utilizados foram: os registros escritos diante das análises bibliográficas e documentais; as entrevistas; os questionários e as anotações da pesquisadora, que permitiram a formação do acervo de dados a serem analisados.

A forma da análise de dados e dos conteúdos, outro aspecto fundamental que foi considerado nesta pesquisa, se deu pela triangulação. Moreira (2002, p. 20), vale-se de Denzin (1988), para elucidar que “a triangulação é o emprego e combinação de várias metodologias de pesquisa no estudo de um mesmo fenômeno”.

Após realizado todo o processo de coleta de dados, análise, interpretação e organização didática dos mesmos, buscamos apresentar um modelo de instrumento avaliativo que possa ser apresentado às escolas participantes como forma de registro de rendimento escolar dos alunos com deficiência (APÊNDICE C).

Dito isso, espera-se, com esta pesquisa, contribuir com os profissionais da educação, principalmente, com os professores da Educação básica que possuem em sua classe comum alunos com deficiência intelectual, promovendo, assim, uma ressignificação voltada à avaliação. Permitindo, de forma consoante, que qualquer que seja o nível cognitivo, esses estudantes possam evoluir na construção dos conhecimentos, dos saberes e na progressão escolar. Objetivou-se, ainda, apresentar à comunidade escolar pesquisada uma alternativa *real* de avaliação de alunos com deficiência.

O presente texto foi organizado em cinco (5) capítulos, sendo que o primeiro capítulo foi dedicado a apresentar um percurso histórico do movimento da Educação Especial e da inclusão, como também os documentos normativos, entre eles as leis, os decretos e as resoluções que formalizam a Educação Especial inclusiva nas esferas nacionais, estaduais e, conseqüentemente, municipais.

No segundo capítulo, procurou-se contextualizar e apresentar a realidade do município de Lavras-MG frente à inclusão e à avaliação dos alunos com deficiência que se encontram matriculados na rede municipal de ensino, bem como mapear e delimitar o quantitativo de alunos e o maior índice de deficiência encontrado no município de Lavras-MG. Apresenta, ainda, uma análise de estudos relacionados com a avaliação escolar dos alunos com deficiência, estudos esses que foram publicados em plataformas [online] de pesquisa e de divulgação científica.

Já no capítulo terceiro, foram apresentadas as concepções de avaliação de aprendizagem, Educação Especial e educação inclusiva, a avaliação de alunos com deficiência

e avaliação de alunos com deficiência intelectual, fatores que vão ao encontro do quantitativo apresentado no município de Lavras.

Por fim, no quarto capítulo, foram apresentadas as informações de como acontece a avaliação dos alunos com deficiência, considerando a visão dos professores do município de Lavras que atuam com esses alunos. Objetiva-se coletar dados que, após analisados, foram a base para construção do quinto e último capítulo, cujo objetivo foi construir, como resultado da pesquisa, um Instrumento Avaliativo que possa ressignificar a prática avaliativa dos alunos com deficiência, instrumento esse que apresentado às escolas participantes, para que ele e os estudos aqui desenvolvidos possam contribuir no processo de avaliação dos alunos com deficiência.

## **2 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

Este capítulo teve por objetivo levantar discussões e reflexões acerca do processo histórico da Educação Especial e Inclusiva que, por meio de leis, decretos, movimentos sociais, contribuíram para construção do contexto educacional inclusivo que temos atualmente, dando direito a todos os alunos de frequentarem o ensino regular.

No entanto, é necessário uma compreensão mais ampla de como se deu todo esse movimento e a consolidação da Educação Especial ao longo do tempo, ressaltando seus fundamentos históricos e políticos, bem como conhecer as legislações que asseguram essa inclusão escolar.

### **2.1 Marcos históricos e normativos da Educação Especial na perspectiva da inclusão**

Sabe-se que o movimento de inclusão se deu por lutas de grupos minoritários em busca dos direitos das pessoas com deficiência, que eram excluídas, de forma geral, da sociedade.

Todo esse movimento fez com que surgissem os primeiros registros de uma inclusão social cujo objetivo é a equiparação das oportunidades para todos os indivíduos. A escola, inserida neste contexto social, também apresenta seus marcos históricos em relação ao surgimento, à evolução e à consolidação do que hoje se coloca como Escola Inclusiva. É fundamental a compreensão desse processo histórico, ressaltando tanto os aspectos sociais, históricos e políticos, quanto os aspectos familiares e profissionais envolvidos neste percurso da Educação Especial.

De acordo com Mendes (2006), a história da Educação Especial foi iniciada no século XVI. Esse início se deu por meio de contestações de profissionais, médicos e pedagogos, que começaram a objetar os conceitos que eram adotados naquela época, os quais as pessoas com deficiência eram colocadas como incapazes de aprender e de frequentar a escola.

Todo esse movimento histórico, político e social, fez com que a Educação Especial construísse marcos históricos mundiais, que perpassam especificidades da história da humanidade como um todo, até especificidades próprias do nosso país e, conseqüentemente, dos nossos municípios, tendo como objetivo a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar.

### 2.1.1 Marcos históricos internacionais da Educação Especial

Por muito tempo, a Educação Especial fez parte de um movimento muito mais abrangente, pois pertence ao movimento da inclusão social, ou seja, da convivência social de todas as pessoas que, ao longo de toda história, eram discriminadas, segregadas e isoladas do convívio social com outros sujeitos dados como “normais”.

As pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social com os outros grupos, pois acreditava-se que elas eram inferiores e incapazes de conviverem em sociedade. Sendo assim, os deficientes físicos e mentais eram relegados pela sociedade, asilos, maus tratos, abandono eram frequentes deixando-os longe do convívio social.

Silva (1987 citado por CORRÊA, 2010) destaca que na Idade Média os deficientes eram tratados de forma excludente e cruel. As leis romanas proibiam a morte de crianças com idade inferior a três anos, porém, as crianças que nasciam com alguma deficiência a lei previa a morte ao nascer.

O mesmo autor ainda destaca que em Roma, nos tempos de Césares, as punições para crianças com deficiência eram menos cruéis, era possível que estes fossem encaminhados para trabalhos em tarefas simples, por exemplo, em circos. Na Grécia Antiga, o que se prevalecia era o culto ao corpo e à perfeição.

Xavier (2016, p. 88) menciona que “[...] na Grécia Antiga, as crianças que possuíam algum tipo de deficiência eram escondidas e até mesmo sacrificadas. Em Esparta, nesse contexto as crianças ao nascerem doentes ou com alguma deficiência eram jogadas de um despenhadeiro”.

Com o advento do Cristianismo houve uma nova percepção em relação ao ser humano, passaram a serem concebidos como “filhos de Deus”, como seres portadores de almas. Contudo, ainda estavam restritos às tarefas simples, como aquelas que eram realizadas em circos.

De acordo com Pessotti (1984 citado por CORRÊA, 2010), “o cristianismo deu novos valores éticos às pessoas, estabelecendo uma certa tolerância, uma conduta criativa e até mesmo, cautelosa para com o deficiente e com nome do amor ao próximo”.

Devido a esta nova concepção, as pessoas com deficiência não podiam mais ser maltratadas e até mesmo exterminadas e passaram a ter sua sobrevivência assegurada pela família e pela igreja (ARANHA, 1995, p. 34). Surgindo, assim, os abrigos e os asilos para pessoas com deficiência que os deixavam fora do convívio social.

Com o passar do tempo e com os avanços da medicina, a condição/entendimento de asilo passa por modificações e as pessoas com deficiência passam a ser tratadas como doentes, necessitando de tratamento hospitalar. Inicia-se assim os estudos científicos sobre a concepção de deficiência.

De acordo com Corrêa (2010),

Os médicos Paracelso e Cardano foram os primeiros a apontarem uma definição de deficiência tendo uma perspectiva científica, a qual apresentou explicações que a deficiência possuía caracteres hereditários ou poderia ser oriunda de males físicos e ou mentais, mas não deveria ser compreendida mais como um castigo divino (CORRÊA, 2010, p. 3).

Respaldo nos estudos científicos, surgiu o primeiro hospital psiquiátrico que, de acordo com os estudos de Amaral (1994), desenvolveu-se amplamente, porém, com características semelhantes às prisões. Percebe-se ainda, dentro desses ambientes, a postura de segregação social, pois os deficientes encaminhados para essas instituições permaneciam afastados e trancafiados sem contato social.

Em meados do século XX, alguns movimentos importantes acerca da integração das pessoas com deficiência à sociedade aconteceram, dentre eles, destaca-se: a Declaração Universal dos Direitos do Homem pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, na qual surgiram movimentos voltados para a inclusão. De acordo com Tonello (2001), o documento é um texto de referência ética que apresenta os direitos naturais de todos os seres humanos. Essa declaração surgiu em um contexto pós-guerra, no qual muitas pessoas morreram e os sobreviventes, na maioria das vezes, apresentavam alguma mutilação ou deficiência ao retornar para suas casas.

Em 1989, ocorreu outro movimento que também se constitui como um marco histórico do longo processo da inclusão: a Convenção sobre os Direitos da Criança. O documento apresenta em seu corpo os direitos fundamentais nas esferas civil, política, econômica, social e cultural de todas as crianças.

Ressalta-se, neste momento, o artigo 23 da referida Convenção – Decreto N° 99.710/1990:

Atendendo às necessidades particulares da criança diferente, a assistência fornecida, conforme disposto no parágrafo 2º do presente artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidem da criança e visará assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e as atividades recreativas que a ela se beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível e o

desenvolvimento pessoal, incluindo os domínios cultural e espiritual (BRASIL, 1990a, on-line).

A Convenção garante à criança deficiente o direito à cuidados especiais, à educação, a fim de lhe garantir uma vida plena e decente, com dignidade, e viabilizar o maior grau de autonomia e integração social possível.

Pode-se citar também outro documento de grande relevância para a inclusão das pessoas com deficiência: a Conferência Mundial de Educação para Todos. A Conferência ocorreu em 1990, em Jontiem, na Tailândia, e reafirmou a garantia dos direitos fundamentais, principalmente o direito à educação para todos.

Passados quatro anos, em 1994, aconteceu a Declaração de Salamanca, considerada um marco no contexto da garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

O documento afirma que:

Todas as crianças têm direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimentos. – Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. – Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. – As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá integrá-las numa pedagogia centrada na pessoa, capaz de atender a essas necessidades. – As escolas regulares, com essa orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo-benefício de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994a, on-line).

Com a Declaração de Salamanca as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, etc.

Mais um acontecimento ganhou o *status* de marco histórico: a Convenção de Guatemala (1999), cujo objetivo era a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Buscou-se afirmar, por meio da Convenção, que todas as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que outras pessoas, além disso, apresentou a necessidade de prevenir e de eliminar todas as formas de discriminação.

Todo esse movimento tinha por objetivo oferecer um sistema escolar que respeitasse a diversidade e as diferenças, para que assim fosse possível proporcionar a aquisição de conhecimentos para todos os alunos.

Esse movimento de inclusão escolar aconteceu mundialmente, no Brasil ele também teve suas reivindicações e uma construção histórica pautada na busca por uma educação

inclusiva. É na busca por esclarecer esses processos que a seção posterior se dedicou ao cenário brasileiro.

### **2.1.2 Marcos históricos e normativos da Educação Especial no Brasil**

Todos os campos da sociedade têm passado por momentos históricos que objetivam ressignificar e contestar ordens previamente estruturadas, o mesmo processo evolutivo acontece com a escola enquanto espaço público e social.

É neste contexto que, historicamente, a Educação Especial vem construindo seu espaço, quebrando paradigmas e, a partir do processo de democratização da educação, evidenciando o paradoxo da inclusão/exclusão.

Janucci (2004 citado por SILVA, 2010) menciona que esse processo iniciou-se no Brasil, basicamente, no período do Império com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, pelo decreto nº1428, de 12 de setembro, no Rio de Janeiro. O Instituto em questão tinha como objetivo ministrar aulas de educação primária, ensino de atividades voltadas para o trabalho e educação moral e religiosa.

Mazzota (2005 citado por SILVA, 2010) relata que a instituição foi idealizada por um adolescente que era cego de nascença, chamado José Álvares de Azevedo. No ano de 1891, houve um decreto que modificou o nome do Instituto passando a se denominar: Instituto Benjamin Constant, nome que permanece até os dias atuais. Acredita-se que tal iniciativa se deu no Brasil pela influência das viagens de profissionais ligados à saúde e à educação para fora do país.

Nessa época alguns brasileiros, inspirados em experiências realizadas por médicos, filósofos e educadores da Europa e dos estados Unidos, começaram a organizar serviços voltados para o atendimento das pessoas com deficiência sensoriais, mentais e físicas (MAZZOTTA, 2005 citado por SILVA, 2010, p. 23).

Segundo o mesmo autor, no ano de 1926 foi inaugurado, por um casal de professores, o Instituto Pestalozzi, que tinha por objetivo oferecer um atendimento às pessoas com deficiência mental<sup>1</sup>. No caminho do processo de escolarização da pessoa com deficiência é criado, no ano de 1945, o Instituto Helena Antipoff (IHA), especializado em trabalhar com pessoas com superdotação.

De acordo com Mazzota (2005, citado por SILVA, 2010), a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE foi criada em 1954, no estado do Rio de Janeiro.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado à época.

Essa trajetória de criação de instituições voltadas para a educação de alunos com deficiência foi importante para evolução da educação e para a construção de uma consciência social inclusiva da sociedade brasileira de forma geral.

A primeira legislação a abordar a educação inclusiva foi a do ano de 1961, pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº4.024/61, menciona, em seu Art. 88, que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, on-line).

No ano de 1971, a lei que foi sancionada a qual fixa diretrizes e bases para as modalidades de primeiro (1º) e segundo (2º) grau altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, no seu Art. 9 menciona que:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos componentes do Conselho de Educação (BRASIL, 1971, on-line).

É possível compreender que essa lei acaba por não organizar um sistema de ensino e deixa claro, ao trazer em sua redação “tratamento especial”, que tais alunos devem ser encaminhados para classes e/ou escolas especiais.

Já no ano de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

De acordo com Brasil (2008b),

[...] responsável pela gerência da educação especial no Brasil, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e as pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2008b, p.2).

Percebe-se, ainda, que a educação de pessoas com deficiência está voltada para uma prática assistencialista, com ênfase em campanhas, e não voltadas para um direito à educação. Fator que é considerado posteriormente na Constituição Federal de 1988, o qual é definido em seu Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 56).

Dessa forma, a Constituição Federal (1988) garante o direito à educação para todos os alunos, tendo como referencial o princípio da igualdade, descrito em um dos seus objetivos ao destacar que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. E ainda

estabelece o direito à educação para todos os alunos e a permanência destes na escola e, quando se fizer necessário, garante o atendimento educacional especializado. Atendimento que deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse viés, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura em seu Art. 54, capítulo IV, a obrigatoriedade do Estado em ofertar à criança com deficiência o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990b).

Ainda no caminhar das legislações que vão em direção à educação inclusiva, ressaltam-se mais dois documentos importantes: a Declaração Mundial de Salamanca, a qual busca reafirmar o compromisso de uma educação de qualidade para todos os alunos com deficiência que encontram-se inseridos no sistema de ensino regular, e a Declaração de Jontien, que ocorreu na Tailândia e traz à tona o princípio da equidade para todos os alunos.

No ano de 1994, foi publicada, no Brasil, a Política Nacional da Educação Especial, que orienta e condiciona o acesso à escola comum. De acordo com o documento, “[...] àqueles que ‘(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais’ (p. 19)” (BRASIL, 1994b, p. 3). Ao mencionar em seu texto “aqueles que possuem condições” e também “no mesmo ritmo”, essa política não apresenta práticas pedagógicas que assegurem a inclusão de todos na escola regular e acaba por limitar tal acesso, deixando-o para a modalidade das escolas especiais.

Após dois anos foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, cujo capítulo V, Art. 58 destaca que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, online).

O Art. 58 regulamenta os serviços de apoio especializados para atender as especificidades dos alunos com deficiência que estejam inseridos na rede regular de ensino. A LDB foi um marco importante na conquista de direitos educacionais para os alunos que usufruíam da Educação Especial pública, visto que, a princípio, estes eram excluídos tanto no que compete ao direito social quanto no que diz respeito ao direito à educação.

Considerando que o aluno com deficiência é público da rede regular de ensino e que compete aos professores a construção de conhecimentos sem distinção. O artigo 59, inciso III da referida Lei, aborda a formação dos professores para lidar com estes discentes:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL,1996, on-line).

O mesmo artigo também regulamenta a organização da educação básica, o percurso e o avanço escolar mediante verificação da aprendizagem. Cabe aqui ressaltar que a verificação da aprendizagem dos alunos com deficiência é o ponto fulcral desta pesquisa.

O decreto nº 3.298 de 20 de outubro de 1999, aborda, por meio da Política Nacional, a integração das pessoas com deficiência e elenca as normas que têm por objetivo assegurar os direitos das pessoas com deficiência. O artigo 24 deste decreto, inciso II, trata da inclusão em todos os níveis de ensino e modalidades e pontua que o aluno poderá estar inserido no “sistema educacional das escolas, ou instituições especializadas públicas ou privadas” (BRASIL, 1999, on-line). Observa-se, nesse ponto, que a preferência para que pessoas com deficiência estejam matriculados em escolas regulares não restringe ou impossibilita que ocorra matrículas em instituições especializadas que atendem este público.

Prosseguindo com a análise, em 2001, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes prevê a matrícula de todos os alunos com deficiência e assegura a adaptação curricular para garantir o processo de aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2001a).

Em 2001, ocorreram grandes aprovações de leis e resoluções voltadas para Educação Especial, sendo estas: o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 10.172/2001, que trouxe em seu texto o capítulo 8 que se refere à Educação Especial e traz 28 *metas*<sup>2</sup> a serem alcançadas. Destaca-se, na constituição dessas metas, o desejo de que a educação deveria priorizar e construir uma escola inclusiva respeitando a diversidade ainda na primeira década do século XXI (BRASIL, 2001b). Além disso, a meta 16 reforça a necessidade da presença da inclusão da educação especial também no espaço escolar regular e a importância da formação continuada: “16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício” (BRASIL, 2001b, p. 4-5).

No ano de 2002, ocorreu a Lei de nº10.436/02, que reconhece a Libras como uma forma de comunicação legal, mais um marco nos avanços que visam a efetivação da inclusão.

---

<sup>2</sup> As 28 metas podem ser acessadas na íntegra a partir do documento “Plano Nacional de Educação – Educação Especial”, disponível no Portal do MEC. Link de acesso: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>>.

Já no ano de 2006 foi formulado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pela UNESCO, que, segundo Wernick e Machado (2013, p.8), teve como objetivos discutir a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência no currículo da educação básica e desenvolver ações afirmativas relacionadas ao acesso e à permanência desses sujeitos na educação superior.

No ano de 2007, foram criados vários programas voltados para a educação das pessoas com deficiência, são eles: o Programa de Implementação das Salas de Recursos; o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; o Programa de Acessibilidade na Educação Superior e o programa de Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Em 2008, ocorreu a criação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com Brasil (2008, p. 14) tal prática “[...] acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”. Essa política traz o objetivo de:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos mais elevados do ensino, transversalidade da modalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2008b, p.14).

No mesmo ano, em setembro de 2008, foi publicado o decreto nº 6.571, o qual traz o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência que estejam inseridos no ensino regular. O decreto orienta e institui o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência e afirma: “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado a formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 6).

Em 2009, foi publicado o Decreto 6.949, resultante da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tendo por objetivo: “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, p. 3).

O documento afirma o direito que todos os alunos têm de frequentar o ensino regular sem qualquer discriminação. O referido documento também assegura que cabe aos estados zelar para que os alunos com deficiência tenham um atendimento educacional especializado,

um ensino inclusivo de qualidade e que recebam um tratamento igual ao dos outros alunos que também encontram-se inseridos no contexto educacional.

No mesmo ano, é publicada a Resolução nº4/2009 que veio implementar o Decreto nº 6.571/2008 o qual traz diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. O referido documento apresenta a função do AEE, o seu público-alvo, a operacionalização de tal atendimento, bem como as atribuições do professor responsável e a formação acadêmica necessária para atuar no atendimento educacional especializado em salas multifuncionais que estão inseridas nas escolas e/ou nos centros especializados da rede pública.

Em 2011, foi publicado o Decreto nº 7.611 que trata do financiamento da Educação Especial por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O decreto delimita o público-alvo da Educação Especial e traz a duplicidade da matrícula deste alunado para que as instituições possam receber de forma dupla os recursos disponibilizados. Esse decreto também institui a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, além de contemplar a formação dos professores para a educação inclusiva.

Em 2012, é publicada a Lei nº 12.764/2012 de Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O Art. 3º da referida Lei estabelece os direitos das pessoas com autismo e, no inciso IV, garante acesso “à educação e ao ensino profissionalizante [...]” (BRASIL, 2012, on-line).

Após discussões referentes ao processo de inclusão, em 2014, é aprovada a Lei nº 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação com vigência até 2024, o qual apresenta a meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo, e salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, on-line).

No ano de 2015, ocorreu a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146 – que entrou em vigor no ano de 2016, essa lei é também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela apresenta em seu contexto, além do conceito de deficiência, ferramentas que visam assegurar todos os direitos das pessoas com deficiência.

Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

A referida lei institui, assegura e promove todos os direitos da pessoa com deficiência no âmbito da sociedade e no tocante à educação das pessoas com deficiência. Em seu capítulo IV, artigo 27, salienta que a educação é direito da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino e destaca que a escola deve procurar desenvolver, “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 6). A Lei também destaca que as escolas públicas e privadas devem matricular os alunos com deficiência, em casos de matrículas em escolas privadas não deve ser acrescentado nenhum custo à mensalidade.

Percebe-se que a Lei Brasileira de Inclusão, no que se refere à educação, procura torná-la mais inclusiva em todas as esferas de ensino e, assim, não ser mais tratada no âmbito do especial. De fato, o movimento pela inclusão no contexto escolar possui legislações que asseguram o direito aos alunos com deficiência e atualmente apresentam-se de forma estruturada e trazem uma ressignificação do contexto escolar, da formação de professores e das práticas pedagógicas, garantindo, assim, o direito à educação ao público da Educação Especial inclusiva.

Portanto, cabe à escola se adequar a uma nova forma de ensino aprendizagem e avaliação, em que os princípios democráticos estejam presentes e sejam efetivamente garantidos a todos os alunos, com ou sem deficiência. Esse novo sistema de ensino também deve estar presente nos municípios já que se encontram vinculados por meio das legislações nacionais e estaduais.

## **2.2 A Educação Especial e a educação inclusiva**

Sabe-se que a educação é um direito, garantido por lei, de todos e é obrigatória para crianças e adolescentes com ou sem deficiência na faixa etária de 04 a 17 anos. Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b) os alunos com deficiência tiveram ainda mais esse direito assegurado.

Esse documento define a Educação Especial como sendo:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza

os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p.16).

Com base nessa afirmação, é possível compreender que a Educação Especial inclusiva perpassa por todas as modalidades de ensino e quebra o paradigma de que a Educação Especial deve ser organizada de forma paralela à educação regular. É preciso ressaltar que esta quebra de paradigmas se deu por meio de um longo processo histórico de movimentos sociais em busca dos direitos das pessoas com deficiência.

A Educação Especial nasce desse processo de reivindicações e do respeito às diferenças. Lima (2006 citado por NETO *et al.*, 2018) ressalta que a Educação Especial nasceu a partir de uma proposta de educação para todos, independentemente da origem social de cada um e respeitando as individualidades. Essa proposta de educação para todos se deu por meio dos movimentos sociais, discussões, respeito e reconhecimento das potencialidades e dificuldades dos alunos com deficiência, fez com que a Educação Especial fosse se tornando o que temos hoje, a Educação Especial inclusiva. Ressalta-se que, como aponta Mantoan (2006), incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todos as crianças indistintamente.

Tal afirmativa nos leva a revisitar um cenário anterior, onde os alunos com deficiência sofriam com a segregação social em todos os aspectos, não tendo seus direitos garantidos.

Cunha (2015) menciona que:

Quando as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade sob a alegação de que eram incapazes ou incapacitadas, e por isso eram postas à margem do convívio social, inclusive da acessibilidade à escola. Esse processo passa por mudanças atitudinais e, principalmente, pela existência de leis que assegurem direitos às pessoas com deficiência (CUNHA, 2015, p. 70-71).

Por meio dessa busca histórica, a Educação Especial veio se constituindo como educação inclusiva ampliando e reestruturando o contexto escolar e suas práticas pedagógicas.

Stainback e Stainback (1999) definem a educação inclusiva da seguinte maneira:

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independente do seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades destes alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

A proposta da educação inclusiva é eliminar as possíveis barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular e de propor o respeito às diferenças destes alunos. De acordo com Brasil (2010),

A Educação Especial inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico (BRASIL, 2010, p.10).

Portanto, a compreensão da Educação Especial inclusiva está ligada a um novo conceito de educação e, de certa forma, à inovação das práticas pedagógicas que podem ser utilizadas para minimizar os limites dos alunos com deficiência e potencializar suas habilidades, com o objetivo de adquirir conhecimentos e aplicá-los no contexto social.

O objetivo da Educação Especial é ofertar o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esse atendimento é o conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e de pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público - alvo da Educação Especial no Ensino Regular, conforme o Decreto 6.571/2008. Sendo assim, estratégias de como avaliar esses alunos se fazem presentes e necessárias em discussões e reflexões por parte dos educadores no contexto escolar. Frente a isso, pretende-se abordar, no próximo capítulo, as concepções de aprendizagem e avaliação no contexto escolar inclusivo.

### **3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Sabe-se que a avaliação tem por finalidade apresentar o desenvolvimento do aluno frente aos conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula, com o objetivo principal de regular o processo de ensino aprendizagem. Frente a isso, dentro do contexto da Educação Especial, se faz necessário que os professores identifiquem as potencialidades e as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência e procurem estabelecer estratégias pedagógicas, a fim de promover a aprendizagem da melhor maneira possível. Essa nova forma de avaliar exige uma nova concepção de aprendizagem, um novo olhar para o papel da escola e do professor e, sobretudo, da função que a avaliação exerce dentro e fora do ambiente escolar.

#### **3.1 A concepção da avaliação da aprendizagem e o contexto escolar**

Cabe ressaltar que a avaliação sempre esteve e está presente nas relações sociais e nas experiências cotidianas, Dias Sobrinho(2001) destaca que:

Antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. Com efeito, a avaliação está ligada à questão de escolhas, e a seleção social é tão “naturalmente” aderida a ela que passa como constituinte de sua essência (DIAS SOBRINHO, 2001, p.35).

E sendo a escola parte dessa sociedade não está alheia aos métodos e formas avaliativas. A avaliação passou a ser integrante do cenário educacional a partir do século XVI, Luckesi (2002) ressalta que a prática avaliativa por meio de exames e provas é herança do primeiro século do Brasil Colônia. Desde 1599, essas práticas foram trazidas para o Brasil pelos jesuítas e eram pautadas no costume da memorização de caráter tradicional e compreendiam o conhecimento como algo imutável.

O autor destaca, ainda, que a avaliação do aluno era feita por meio de provas escritas, exercícios, dentre outras práticas, tornando a aprendizagem mecânica e assumindo o professor como o detentor do saber.

Assumindo, assim, o caráter de quantificar e comparar a capacidade, o desenvolvimento e o rendimento escolar dos alunos com ou sem deficiência. Esse processo comparativo acaba por se estabelecer como uma estratégia pedagógica de aprovação por se distanciar do aluno e de estratégias eficazes de aprendizagem.

Hoffmann (2000, p. 53) ressalta que “[...] conceber e nomear o “fazer testes” o “dar notas”, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão a para os instrumentos auxiliares

desse processo [...]”. Faz-se necessário, portanto, compreender que a avaliação é muito mais abrangente que um simples ato de dar notas, julgar, testar ou medir. Ela deve ser compreendida como aquisição de conhecimento, troca de experiências, um processo amplo e interligado com o contexto educacional e com as relações sociais e interpessoais dos alunos. Piletti (1997) destaca que avaliar:

É um processo contínuo de investigação que visa estudar e interpretar os conhecimentos, atitudes e habilidade dos estudantes, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos da escola, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas no planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo (PILETTI, 1997, p.190).

Dessa forma, a avaliação precisa ser compreendida como um processo de discussão, reflexão e diálogo, a fim de superar o paradigma de que o aluno deve ser pontuado apenas por provas, testes e dentre outros instrumentos.

Conforme Antunes (2012), o foco de uma avaliação jamais deve estar centrado no conteúdo trabalhado, a avaliação da aprendizagem necessita que o professor e o estudante caminhem juntos, dentro dos objetivos estabelecidos pelo professor no planejamento de sua prática educativa.

Luckesi (1998, p.174 citado por GALDINO, 2007, p. 5) destaca que “[...] a avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos”. Em consonância, Perrenoud (1999, p. 10) reforça que “a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente ligada a gestão da aprendizagem dos alunos”.

É o mediar, o acompanhar, o desafiar e o compreender a forma de aprendizagem dos alunos que a avaliação da aprendizagem deve ser contextualizada quando pensamos no processo educativo e avaliativo.

Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo contínuo e participativo, com o objetivo de investigar, diagnosticar e contextualizar a aquisição de conhecimento pelos alunos com deficiência, a fim de oportunizar a aquisição de conhecimentos de forma significativa e contextualizada, considerando as potencialidades e possibilidades.

### **3.1.1 Avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão**

O crescente número de matrículas de alunos com deficiência intelectual no contexto educacional vem ocorrendo devido às legislações que asseguram o direito à educação. Nesse

movimento de inclusão escolar, os educandos estão submetidos a todo processo do ato educativo e a avaliação se faz presente dentro desse espaço.

De acordo com Christofari (2012, p. 13), “a avaliação da aprendizagem como dispositivo de inclusão escolar pode ser compreendida como um processo mediador na construção do currículo, das práticas pedagógicas das intervenções adequadas a cada situação”.

Porém, o que acontece nas salas de aula, na maioria das vezes, é que a avaliação tem sido um processo desafiante para os professores do ensino comum que possuem alunos com deficiência inseridos na sala de aula.

É fundamental trazer à tona que a avaliação ainda é vista como uma forma de medir a aprendizagem dos alunos, para que então possa classificar o rendimento escolar desses sujeitos e, com isso, acaba por se concretizar como um recurso de aprovação ou reprovação, sendo visto apenas como um prêmio para se concluir uma etapa de ensino.

Segundo Luckesi (2002), essa forma de avaliação teve origem na escola moderna com a prática de provas e exames, práticas que foram sistematizadas a partir do século XVI e XVII. Diante dessa afirmativa, não se percebe a prática avaliativa como uma busca por transformação social e sim como uma forma de exclusão.

De acordo com Hoffmann (2006),

Estudiosos contemporâneos (Arroyo, Demo, Estela Hadji, Luckesi, Macedo, Perrenoud, Vasconcellos, Zalala e muitos outros) apontam a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania (HOFFMANN, 2006, p.3).

Portanto, faz-se necessário repensar a complexidade dos processos avaliativos por parte do corpo social que compõe a escola, pois, como Perrenoud (1999) destaca, não existe ato de avaliar sem relação social, sem relação interpessoal, visto que quando não existe essas práticas constitutivas o contexto educacional é convertido em desigualdade, uma vez que concebe a avaliação enquanto prática classificatória e excludente. Hoffmann (2002, p. 16) destaca que se faz “[...] necessária a tomada de consciência e a reflexão a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa”.

Sendo assim, mudar a concepção de avaliação se faz necessária para que a escola enquanto espaço rico em diversidade possa assegurar o que se encontra previsto nas legislações, principalmente o direito da aprendizagem a todos que estão inseridos neste

espaço. Portanto, faz-se necessário que novas mentalidades sobre o ato de avaliar sejam alteradas, pois os alunos com deficiência padecem com paradigmas já estabelecidos pela sociedade, penam com a exclusão social e sofrem com o próprio sistema de ensino.

Diante do exposto, a matrícula de alunos com deficiência no sistema comum de ensino faz fomentar a busca da atualização das estratégias, das práticas pedagógicas e das formas avaliativas, que tenham por objetivo uma aprendizagem eficiente. Sendo assim, conforme afirma Valentim e Oliveira (2013), não é possível ignorar que há necessidade de se repensar o processo de avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência.

O mesmo autor ainda destaca:

[...] a utilização, em sua maioria, de uma avaliação apenas como medida, quantitativa, estática e tradicional, que pouco informa as possibilidades de aprendizagem dos alunos e se concentra apenas naquilo já aprendido, nos resultados (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013, p. 860).

Hoffmann (2009) acrescenta que a avaliação direciona-se essencialmente para frente, não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a trajetória do educando.

É no sentido de favorecer e de se criar uma trajetória, que a prática avaliativa se faz necessária. Para além disso, Valentim e Oliveira (2013) apontam que é necessário pensar em um novo modelo de escola, que obedeça aos princípios da inclusão escolar. Em consonância, é preciso fazer a ruptura do conceito de avaliação que se encontra enraizado no contexto educacional mecanizado, conforme afirma Vitorino (2016):

Observa-se a necessidade de romper o sentido de avaliação em juízo de valor referente à norma que está historicamente enraizada em nossa cultura escolar, em que o objetivo maior é a memorização, a classificação, a seleção, a criação de hierarquias, exclusão e certificação (VITORINO, 2016, p. 59).

Segundo o referido autor, devemos caminhar para a prática de uma avaliação formativa a qual se fundamenta:

[...] através da observação e do registro do desenvolvimento dos alunos, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, a ser uma avaliação contínua e diária, o que possibilita ajustar as necessidades detectadas por ela aos ajustes reais do currículo da sala de aula, partindo do pressuposto de que a avaliação formativa tem a função de agir; é diagnóstica e sistemática e é o eixo do processo de ensino-aprendizagem; permite rever todos os passos do planejamento isto é, se os padrões pretendidos são adequados, se o tempo pensado para aprendizagem é suficiente, se as tarefas propostas para aprendizagem foram funcionais, se os materiais didáticos são apropriados, se a relação aluno-professor é produtiva etc (VITORINO, 2016, p. 59).

Essa nova forma de enxergar a avaliação, evidencia a urgência em reformular essa prática no espaço escolar, principalmente devido ao histórico de exclusão dos alunos a partir dela. Exclusão que ocorre seja por meio das formas de avaliação, seja por meio da aprovação sem aprendizagem. Essa necessidade de reformulação vai ao encontro da compreensão de processo avaliativo dentro da educação inclusiva. De acordo com Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), “[...] o processo de avaliação que é coerente com a educação inclusiva acompanha o percurso de cada estudante, a evolução de seus conhecimentos e competências” (p. 54).

Acompanhar o percurso e saber o nível de desenvolvimento em que o aluno com deficiência se encontra exige do professor um olhar mais apurado e que tenha por objetivo o aperfeiçoamento, o planejar e o (re)planejar da sua prática pedagógica.

Hoffmann (2006) afirma que, “avaliar é essencialmente questionar. É observar e promover experiências educativas que signifiquem provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento do aluno” (HOFFMANN, 2006, p. 73).

Ao trazer à tona a questão do desenvolvimento do aluno é importante salientar que os alunos com deficiência apresentam um ritmo de desenvolvimento diferenciado, suas capacidades cognitivas necessitam de maiores estímulos para que a abstração dos conhecimentos possa acontecer. Nesse sentido, conhecer os tipos de deficiências e as suas características muito contribui para que o professor possa traçar suas estratégias pedagógicas.

Cabe ressaltar que se caracteriza como aluno com deficiência, de acordo com o Guia da Educação Especial de Minas Gerais (2014), “[...] aquele [aluno] que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (MINAS GERAIS, 2014, p. 8).

Diante dessa definição, faz-se necessário distinguir os tipos de deficiências que são consideradas o público-alvo da Educação Especial na modalidade da educação inclusiva e que se faz presente no contexto escolar de acordo com o Educacenso e o CID 10, citados pelo Guia da Educação Especial de Minas Gerais (2014), as deficiências podem ser assim definidas:

**Cegueira:** Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.

**Baixa Visão:** Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos.

**Surdocegueira:** Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente.

**Deficiência Auditiva:** Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz,

2000Hz e 3000Hz. O aluno que apresenta uma perda leve ou moderada terá dificuldade de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Poderá utilizar a língua oral, apresentando dificuldades na articulação das palavras, na leitura e na escrita.

**Surdez:** Consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. O aluno que apresenta este nível de perda auditiva não consegue entender a voz humana, bem como adquirir a língua oral. Em geral, utiliza a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de comunicação. A língua portuguesa será utilizada como segunda língua.

**Deficiência Intelectual:** Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

**Deficiência Física:** Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções. **Deficiência Múltipla:** Consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física).

**Autismo Infantil:** Transtorno onde há déficit em três domínios: déficit na sociabilidade, empatia e capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro; déficit na linguagem comunicativa e imaginação e déficit no comportamento e flexibilidade cognitiva. A manifestação dos sintomas aparece antes dos três anos de idade e pode estar associada à deficiência intelectual. Caracteriza-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de comunicação, de linguagem e de comportamento, inclusive estereotípias motoras.

**Síndrome de Rett:** Transtorno de ordem neurológica e de caráter progressivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais, do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva.

**Síndrome de Asperger:** Síndrome que está relacionada com o autismo, diferenciando-se desse por apresentar alterações formais da linguagem e na interação social. Prejuízo qualitativo na interação social, nos relacionamentos com seus pares, na reciprocidade social ou emocional.

**Transtorno Desintegrativo da Infância:** Transtorno que se caracteriza pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os dois e 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade de relação social, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, comportamentos estereotipados, instabilidade emocional. Inclui Demência Infantil, Psicose Desintegrativa, Síndrome de Heller e Psicose Simbiótica.

**Altas Habilidades/Superdotação** Caracteriza-se pelo potencial elevado nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si, tais como: realização de operações lógicas, talento nas artes plásticas e na música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia, entre outras. Também apresenta elevada criatividade, grande

envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (MINAS GERAIS, 2014, p. 8-10).

Diante do público-alvo apresentado e constituído como aluno do contexto educacional inclusivo, cabe a esse sistema promover condições de acesso ao conhecimento e fazer as adequações necessárias que atendam as especificidades dos alunos com deficiência, promovendo, assim, a aprendizagem e a aquisição do conhecimento.

Diante disso, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007 citado por VITORINO; GREGO, 2016, p. 483), afirmam que “o processo de avaliação que é coerente com uma educação inclusiva acompanha o percurso de cada estudante, a evolução de suas competências e conhecimentos”. Essa afirmativa traz a avaliação como um processo contínuo em que se deve ser estabelecido propósitos, objetivos devidamente organizados e planejados de acordo com o nível de aquisição dos conhecimentos por parte do aluno com deficiência.

De acordo com o documento da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (2006) a avaliação apresenta os seguintes princípios norteadores:

- (a) Avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;
- (b) A avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família. (BRASIL, 2006, p. 8-9).

Considerando os princípios citados anteriormente e indo ao encontro dos estudos de Luckesi (1996), destaca-se, em consonância ao autor, que a avaliação não existe por si só, mas para a atividade a qual serve e ganha conotações filosóficas e políticas. Portanto, a avaliação de alunos com deficiência deve considerar tais princípios para que se possa desenvolver o alunado de forma autônoma e independente, respeitando os princípios individuais e coletivos, a fim de que esses sujeitos possam atuar significativamente em sociedade, ou seja, transcender os conhecimentos para além do contexto escolar.

Sendo assim, a avaliação destes alunos requer dos professores e dos demais profissionais envolvidos no processo educativo uma reorganização da forma de se oferecer possibilidades efetivas de aprendizagem a todos e não basear-se em práticas de medir erros e acertos.

Beyer (2005 citado por DANTAS; SILVA, 2017, p. 150) afirma que “[...] é preciso antecipar, mediar, promover e potencializar as capacidades das crianças com deficiência dentro do seu contexto social, cultural, familiar e escolar”. Compreender que cada aluno encontra-se inserido em um contexto social, possui uma singularidade e que, por isso, são diferentes na forma de pensar e de aprender, é uma reflexão importante dentro processo avaliativo.

Beyer (2006) menciona que:

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados que definem os alunos como bons, médios ou fracos (BEYER, 2006, p. 65).

Respeitar e compreender as diferenças são fatores primordiais no sistema escolar. Sendo assim, respeitar as diferenças no processo de aprendizagem é fundamental por parte do professor e torna a prática inclusiva.

Para Valentim e Oliveira (2013), optar por uma avaliação dinâmica, formativa, processual, condiz com a proposta da educação inclusiva, pois respeita os processos de aprendizagem do aluno, suas especificidades e direciona o trabalho pedagógico.

Tal prática avaliativa nos faz compreender o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência, pois, permite identificar o que o aluno precisa para se desenvolver, o que ele já possui de conhecimento e a forma que o professor irá desenvolver sua prática pedagógica em um contexto de avaliação de todo processo de ensino e aprendizagem e não apenas ligado ao resultado.

Compreende-se que o professor deve promover a aprendizagem de conteúdos que o aluno possa desenvolver com autonomia/independência e outros que ainda necessitam de seu auxílio, determinando nesse processo qual o conhecimento necessita ser consolidado.

Portanto, o processo de avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência deve ser interativo, que envolve uma relação entre o professor e o aluno por meio da valorização do desempenho das habilidades e das competências dos alunos com deficiência diante de tudo que lhe foi apresentado.

Nesse sentido, a prática avaliativa está em criar condições de aprendizagem que permitam ao estudante, qualquer que seja seu nível, evoluir na construção de conhecimento, inserindo-o em uma escola verdadeiramente inclusiva.

### **3.2 Reflexões sobre o processo de avaliação dos alunos com deficiência**

A inclusão educacional de alunos com deficiência exige, por parte dos professores, uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem. Oliveira e Campos (2005) destacam que é necessária uma reflexão sobre as formas de avaliar os alunos com deficiência, pois existem outras variáveis que estão diretamente ligadas ao percurso escolar desses sujeitos, por exemplo, o ritmo e o nível de desenvolvimento em que cada um se encontra.

É sob essa perspectiva, pensando nas maneiras de aprendizagem, na forma de construção de conhecimento, no respeito pelo nível e tendo em mente que a apropriação desse conhecimento é diferente para cada aluno que o processo de avaliação deve-se construir.

O professor necessita conhecer e compreender as habilidades e as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência, para que, assim, possa construir suas estratégias de avaliação, utilizando-se das adaptações necessárias para construção desse conhecimento.

Tendo em mente que esse conhecimento transmitido pela escola é o mesmo para todos os alunos, mas a forma como este é adquirido é particular e individual pois, cada sujeito apresenta uma maneira de aprender.

Refletir sobre o processo da avaliação dos alunos com deficiência deve ser uma prática contínua nas escolas, objetivando a aprendizagem significativa, pois esse tipo de aprendizagem só torna efetivo quando auxilia os alunos com deficiência a superar as dificuldades e a construir os conhecimentos, para que isso seja possível é necessário, por parte dos professores, que se estabeleça estratégias de avaliação da aprendizagem destes alunos.

Nesse viés, a avaliação é um elemento fundamental para estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e a sua produção de conhecimento, porém, a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência tem se tornado um processo complexo e na maioria das vezes sendo realizado de maneira aleatória e subjetiva.

Sabe-se que a avaliação tem a finalidade de apresentar o desenvolvimento do aluno frente aos conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula, com o objetivo de regular o processo de ensino aprendizagem. Em uma escola inclusiva, por exemplo, se faz necessário que os professores identifiquem as potencialidades e as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência e que procurem estabelecer estratégias pedagógicas a fim de promover a aprendizagem de maneira possível para esses alunos.

Essa nova forma de avaliar exige uma nova concepção da aprendizagem, do papel da escola e da própria função da avaliação. Portanto, deve-se estimular que o professor possa considerar um resultado diferente das suas avaliações, levar em conta as maneiras de

aprendizagem apresentadas pelos alunos com deficiência, fugindo dos parâmetros de classificação da abordagem tradicional e da aplicação de testes padronizados.

Hoffmann (2012, p. 46) menciona que “não há como observar o desenvolvimento das crianças a partir de uma lista de comportamentos e habilidades a serem alcançadas e julgados em uma lista classificatória”. Dessa forma, a escola e os professores encontram-se frente ao desafio de ensinar para todos os estudantes e de avaliar considerando as especificidades do alunado. Beyer (2005 citado por MUNIZ, 2018) salienta que:

A avaliação na condição de componente essencial do ensino deverá levar em consideração o desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem, bem como as peculiaridades da sua clientela, uma vez que não se pode avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas adotando-se, portanto, o critério de individualização da avaliação (BEYER 2005, citado por MUNIZ, 2018, p.20).

Há de se pensar quais são essas barreiras, como o aluno com deficiência aprende, qual o seu ritmo e nível de aprendizagem e, até mesmo, a concepção em que o professor se baseia para realizar suas avaliações.

Luckesi (2005) menciona que,

A avaliação neste contexto não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário terá que ser uma atividade racionalmente definida dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (LUCKESI, 2005, p.46).

Assim, é necessário que o professor tenha em mente que a prática avaliativa deve dar ao aluno com deficiência a possibilidade de construção e reconstrução dos conhecimentos, impulsionando uma postura ativa e social fora dos muros da escola, ou seja, que os alunos com deficiência sejam capazes de aplicar seus conhecimentos adquiridos com autonomia/independência em outras situações do cotidiano.

Para Antunes (2012),

O foco de uma avaliação jamais deve estar centrado no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo estudante em aplicar os ensinamentos desse conteúdo em outros níveis de pensamento, outras situações e até mesmo em outras disciplinas (ANTUNES, 2012, p.32).

Portanto, a avaliação dos alunos com deficiência se torna um instrumento fundamental na construção da aprendizagem, do assessoramento e do acompanhamento deste aluno na classe comum de ensino, considerando o nível de aprendizagem, os conteúdos e as competências curriculares desse aluno de acordo com a modalidade e série em que ele se encontra. Dessa forma, os instrumentos e recursos utilizados na avaliação devem apresentar o

desempenho do aluno com deficiência frente aos conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula e que estão previstos no currículo escolar.

Compreende-se que o currículo antecede a avaliação e que todas as ações e estratégias pedagógicas perpassam por ele. Portanto, ele deve nortear a aprendizagem e a avaliação dos alunos com deficiência que se encontram inseridos no contexto educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases LDB 9.394/96 prevê, em seu Art. 59, que os sistemas educacionais deverão assegurar aos alunos com deficiência “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam esse currículo inclusivo trazendo o termo de adaptações curriculares, cujo objetivo é modificar a organização do ensino, seus objetivos, seus conteúdos e suas metodologias das práticas educativas e avaliativas, permitindo atender as necessidades dos alunos com deficiência.

Souza (2017, p. 69) ressalta que “um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível e passível de adaptações, sem perda de conteúdo”. Portanto, sob a ótica de flexibilização e adaptação curricular é que a avaliação de alunos com deficiência deve acontecer, com objetivo de atender a todos os alunos.

Ainda conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) citado por Costa (2011) menciona que adaptações curriculares podem ser compreendidas da seguinte forma:

As adaptações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, das atividades, da sala de aula e somente quando necessário aplicam-se individualmente aos alunos. Visam o atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais do educando e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam as suas necessidades especiais. Essas medidas adaptativas focalizam a diversidade da população escolar e pressupõem que o tratamento diferenciado pode significar para os alunos que necessitam igualdade de oportunidades educacionais. Desse modo, buscam promover maior eficácia educativa, na perspectiva de escola para todos (COSTA, 2011, p.19).

Sendo assim, por meio das adaptações curriculares pode-se estabelecer e dar o aluno com deficiência o acesso ao currículo, aos conteúdos e, conseqüentemente, às averiguações do seu rendimento escolar nas avaliações, pois elas estarão adaptadas considerando o conteúdo desenvolvido e o nível de desenvolvimento que este aluno se encontra. Assim, de acordo com Beyer (2006, p. 5), é “errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme”.

Nessa concepção, as adaptações curriculares assumem o objetivo de nortear a prática avaliativa dos alunos com deficiência no contexto educacional inclusivo e possibilitam que os professores possam se posicionar diante do desenvolvimento do seu aluno com deficiência, considerando suas potencialidades e dificuldades.

Dessa forma, o que se pretendeu com o próximo capítulo foi apresentar a Educação Especial no município de Lavras, por meio de uma análise de documentos que abordam, por exemplo, o número de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino e o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais com o intuito de verificar se abordagem engloba a inclusão. Posteriormente, foi apresentada uma análise quantitativa das pesquisas que abordam o tema tratado nesta dissertação.

#### **4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE LAVRAS: UM OLHAR SOBRE DOCUMENTOS NORMATIVOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

A Rede Municipal de Ensino de Lavras aborda a inclusão de alunos com deficiência a partir da Lei Orgânica Municipal de 1990, seu capítulo IV trata da educação e dispõe no Art. 179, especificamente, no inciso III, que a Educação Especial será ofertada por meio do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (LAVRAS, 1990).

No caminhar da educação inclusiva no ano de 2015 foi apresentado o Plano Decenal de educação com vigência 2015/2024, sendo publicado no Diário Oficial do município. O Plano aborda a Educação Especial inclusiva em sua meta 4, conforme segue:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes. Escolas ou serviços especializados, públicos e privados (LAVRAS, 2015, p. 39).

No plano é possível encontrar registros nas páginas 15 a 16 de uma análise comparativa das metas traçadas com o plano decenal anterior a 2005 referente ao atendimento realizado a alunos com deficiência em centros de atendimento especializados, sendo estes: Centro Educacional para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), Centro de Educação e Apoio às Necessidades Auditivas e Visuais (CENAV). Encontram-se, ainda, registros na categoria de Educação Especial do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAP), que iniciou sua atividade em 2007 e permaneceu até o ano de 2011, e apresenta o registro de seis salas de recursos multifuncionais instaladas no período de 2010 até 2011 nas escolas do município.

Diante do previsto na meta 4 do Plano Decenal de Educação e a partir das estratégias elencadas pelo município, percebe-se a garantia da matrícula para os alunos com deficiência em todas as modalidades de ensino e também a parceria com equipes multidisciplinares para atendimento e a formação de professores que atuam na Educação Especial.

Foi criada no ano de 2018 a Normativa de Atendimento Educacional Especializado do Município de Lavras, a partir dela foi concebido o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), por meio da coordenação da Educação Especial, que “desenvolve ações para preparar e adequar as escolas municipais para receber e atender com qualidade os alunos com necessidades especiais” (LAVRAS, 2018, p. 2-3).

Esse documento apresenta que o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial de Lavras deve ser realizado, Obrigatoriamente, na Sala de Recursos Multifuncionais e que ela deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no regimento escolar da instituição. Traz também o registro da documentação escolar, as atribuições dos professores de apoio e as informações sobre as salas de recursos para alunos com deficiência.

Quanto à análise do Regimento Escolar do município, no capítulo VII, que corresponde aos níveis de ensino na seção III, apresenta a Educação Especial. A respeito da avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência, o regimento aponta em seu Art. 137 o seguinte apontamento: “a verificação do desempenho escolar do aluno com necessidades educativas e especiais é realizado com base no PDI (Plano de Desenvolvimento Individual do aluno) para o diário de classe e ficha individual” (LAVRAS, 2014, p. 45).

E ainda acrescenta, em parágrafo único, sobre os alunos que apresentam nível cognitivo leve ou moderado podem ter registro de avaliação de forma quantitativa, cabendo esta discussão ao conselho de classe. Nota-se, neste documento, o reconhecimento da Educação Especial no Município de Lavras, o que pressupõe que ocorra mudanças na dinâmica escolar e na elaboração de documentos normativos da realidade escolar, bem como na oferta de estratégias de aprendizagem que proporcionem as melhores condições de ensino possíveis, para que todos os alunos possam desenvolver e construir conhecimento.

Nessa construção de conhecimento, vários são os recursos e caminhos que precisam ser considerados na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e cabe a todos os profissionais da educação a participação efetiva para se alcançar resultados positivos em relação a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum. Para isso, uma ação importante é a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois uma escola inclusiva deve apresentar em seu PPP ações de inclusão que asseguram os direitos e deveres dos alunos e dos professores, que aceite a diversidade e que estabeleça objetivos e estratégias para que os alunos com deficiência possam se desenvolver e serem realmente incluídos.

O PPP não pode ser visto pela comunidade escolar apenas como um mero documento, trata-se de um registro global das ações escolares e se constitui como um elemento de organização que perpassa toda a gestão escolar e a execução das atividades pedagógicas desempenhadas pela escola, em que cada envolvido apresenta sua responsabilidade no processo de ensino aprendizagem.

Veiga (2004) menciona que “o Projeto Político Pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões preocupa-se em instaurar uma nova forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições” (VEIGA, 2004, p. 38).

Assim, se faz necessário pensar a organização da escola para que assegure o direito da aprendizagem de todos os alunos e a garantia do acesso à informações por meio de uma proposta pedagógica que se fundamenta em aspectos sociais, culturais, e políticos e que expressam as ações de todo grupo escolar presentes no PPP.

A construção de um Projeto Político Pedagógico Inclusivo necessita de uma mudança de postura por parte dos profissionais da escola, seja na organização e nas formas de trabalho, seja nas concepções de ensino adotadas e na avaliação, proporcionando uma infraestrutura adequada ao desenvolvimento de todos.

Mantoan (2006) ressalta que:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam deficiência, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2006, p.121).

Ao reestruturar a escola, considerando-a numa perspectiva inclusiva, o PPP pode apresentar possibilidades dos princípios inclusivos que respeitem o ritmo e as particularidades dos alunos. Diante disso, foi realizada a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais de Lavras que apresentam alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental I [1º a 5º ano]. Objetivou-se, com a leitura/pesquisa dos PPP, averiguar como a Educação Especial é abordada nas escolas municipais e investigar quais são as formas de avaliação dos alunos com deficiência, tema da presente pesquisa. As informações foram compiladas e apresentadas no Quadro 1, a seguir, sendo as escolas municipais indicadas pela sigla EM 1 e, assim, sucessivamente.

Quadro 1 – Análise dos projetos políticos pedagógicos das escolas municipais de Lavras e a prática avaliativa dos alunos com deficiência (continua)

Escola	Ano de escrita do Projeto Político Pedagógico	Aborda Educação Especial	Prática Avaliativa
E.M.1	2013	Sim	Avaliação cumulativa e quantitativa. Não aborda uma

			forma de avaliação para alunos com deficiência.
E.M.2	2020	Não	Avaliação cumulativa e quantitativa. Não aborda uma forma de avaliação para alunos com deficiência.
E.M.3	2019	Não	Avaliação cumulativa e quantitativa. Não aborda uma forma de avaliação para alunos com deficiência.
E.M.4	2013	Sim	Avaliação quantitativa e Plano de Desenvolvimento Individual) PDI
E.M.5	2013	Sim	Avaliação contínua e cumulativa
E.M.6	2013	Não	Avaliação cumulativa e quantitativa. Não aborda uma forma de avaliação para alunos com deficiência.
E.M.7	2020	Sim	Avaliação cumulativa e quantitativa e Plano de desenvolvimento Individual (PDI)
E.M. 8	2013	Não	Avaliação cumulativa e quantitativa. Não aborda uma forma de avaliação para alunos com deficiência.
E.M9	2021	Sim	Apresenta três formas de avaliações distintas: diagnóstica, processual e final. Mas não apresenta uma forma de avaliação distinta dos alunos com deficiência.
E.M 10	2013	Não	Avaliação cumulativa e

			quantitativa. Não aborda uma forma de avaliação para alunos com deficiência.
E.M. 11	_____	_____	O responsável pela escola não permitiu a leitura do documento por parte da pesquisadora.
E.M.12	2013	SIM	Avaliação quantitativa e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)
E.M.13	2013	NÃO	Não apresenta uma forma distinta de avaliação

Fonte: Da autora (2022) (conclusão).

Conforme é possível observar no Quadro 1, treze (13) das escolas municipais disponibilizaram o documento Projeto Político Pedagógico (PPP) para ser analisado, contudo, até o momento da finalização desta pesquisa, a gestão responsável de três (3) das escolas não disponibilizaram o seu PPP, sendo que uma delas se opôs a autorizar a leitura do referido documento. Sabe-se que as escolas municipais foram convidadas a fazer parte de um projeto da Universidade Federal de Lavras (UFLA), coordenado pelo Prof. Paulo Henrique Arcas com a participação do Prof. Regilson Maciel Borges, ambos do Departamento de Educação (DED/UFLA), que tem por objetivo a reformulação do Projeto Político Pedagógico das escolas, porém devido a pandemia do COVID-19 o mesmo ainda não foi finalizado.

Ao realizar a análise das informações contidas no referido quadro percebe-se que oito (8) escolas apresentam o ano de 2014 como ano de atualização do PPP, uma (1) escola teve seu Projeto atualizado no ano de 2019, duas (2) em 2020, uma (1) com o ano de atualização em 2021 e uma (1) escola não foi possível analisar por falta de acesso aos dados.

Em relação a abordagem da Educação Especial no referido documento, observa-se que seis (6) escolas trazem em seu texto a Educação Especial e seis (6) não mencionam, sendo que o dado de uma (1) escola não pode ser analisado.

No aspecto da prática avaliativa, tinha-se por objetivo analisar se no PPP das escolas em questão a avaliação dos alunos com deficiência era abordada e se elas apresentavam algum instrumento avaliativo voltado para esse público-alvo. Diante do quadro apresentado, observa-se que, de maneira geral, as escolas não apresentam um instrumento avaliativo específico para os alunos com deficiência. Sendo que sete (7) apresentam uma forma de

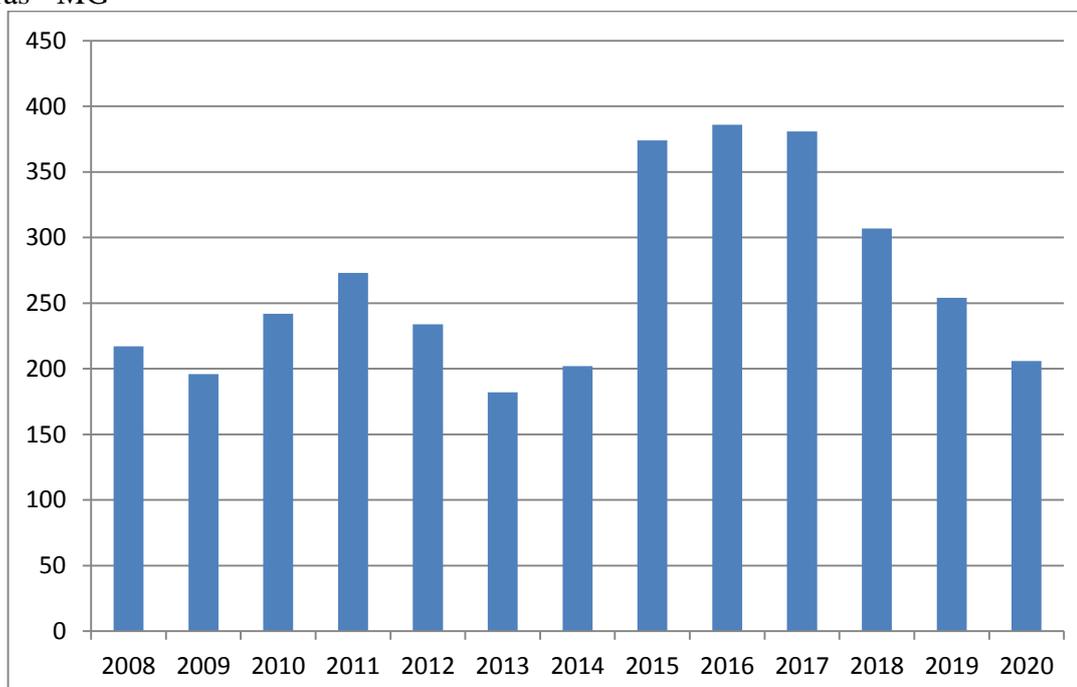
avaliação cumulativa e quantitativa, uma (1) apresenta três formas de avaliações distintas: diagnóstica, processual e final, uma (1) não apresenta em seu texto nenhuma forma de avaliação e três (3) apresentam uma avaliação quantitativa e utiliza do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI).

A leitura e análise dos PPP possibilitou perceber a relevância da presente pesquisa no contexto educacional, uma vez que este estudo visou contribuir com os educadores e com as escolas, de forma geral, em como avaliar o rendimento escolar de tais alunos, já que foi notório, por meio das averiguações, que não se tem, na prática, um registro efetivo do rendimento escolar dos alunos com deficiência.

#### 4.1 Dados levantados junto a Secretaria Municipal de Lavras

Ao analisar os dados dos alunos com deficiência matriculados na rede de ensino de Lavras, desde o ano de 2008, que é o recorte temporal deste estudo devido ao marco de publicação da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observa-se uma certa instabilidade no número de matrículas de alunos com deficiência e uma queda considerável a partir do ano de 2016 até o ano de 2020, conforme pode ser percebido no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Quantidade de matrículas anuais de alunos com deficiência no município de Lavras - MG



Fonte: Da autora a partir de [matriculaeducacenso<sup>3</sup>](https://matriculaeducacenso3.inep.gov.br) (2021).

<sup>3</sup> Dados retirados do site: [matriculaeducacenso.inep.gov.br](https://matriculaeducacenso.inep.gov.br). Acesso em: 03 de jun. 2021.

Essa baixa nos números de matrículas pode estar associada à falta de ações que auxiliam na compreensão e na apropriação de novos conceitos sobre a educação inclusiva que se estabelece no município de Lavras, conforme apresentado anteriormente no Quadro 1.

Dando continuidade ao processo de reflexão sobre a avaliação de alunos com deficiência e ao mapeamento dos estudantes com deficiência do município, procurou-se estabelecer o quantitativo de escolas e qual a deficiência é encontrada em maior quantidade no município.

Atualmente Lavras conta com dezesseis (16) escolas que atuam na modalidade de Ensino Fundamental I, dentro deste quantitativo quinze (15) escolas apresentam alunos com deficiência matriculados, conforme pode ser observado na tabela a seguir – Tabela 1. Preservando a identidade das escolas envolvidas, assim como no Quadro 1, as escolas serão identificadas pela sigla E.M e respectivamente pelo número correspondente, conforme apresentado na Tabela1:

Tabela 1– Quantidade de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino de Lavras - MG

Escolas Municipais	Auditiva		Visual		Surdocegueira	Intelectual	Motora		Múltipla	Autismo	Altas Habilidades	TOTAL
	Surdos	D.A.	Cego	B.V.			P.C.	Outros				
E.M.1						3		1		1		5
E.M.2												0
E.M.3		1				1						2
E.M.4		3		1		7		1		3		15
E.M.5						4						4
E.M.6						18			1	9		28
E.M.7						7				2		9
E.M.8						2				1		3
E.M.9						8	2		1	6		17
E.M.10		2				11		1		5		19
E.M.11						7				9		16
E.M.12				1		4				4		9
E.M.13						1		1		2		4
E.M.14						3						3
E.M.15									1			1
E.M.16						1				1		2
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>77</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>43</b>	<b>0</b>	<b>137</b>

Fonte: Da autora a partir da Secretaria Municipal de Educação de Lavras - Coordenadoria da Educação Especial (2022).

Todas as escolas apresentadas na Tabela 1 possuem o quantitativo de deficiências classificadas como: surdez (0), deficiência auditiva (6), deficiência visual (0), surdo-cegueira (0), intelectual (77), motora (6), múltipla (3), Autismo (43) e Altas Habilidades (0). Nesse ponto, é importante definir as concepções de deficiências elencadas na tabela apresentada pela Secretaria Municipal de Educação.

Cabe ressaltar que a partir do ano de 2001 a Organização Mundial da Saúde (OMS) adotou a Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde (CIF) para classificação e definição de deficiências. No Brasil os diferentes tipos e categorias se encontram categorizadas no Decreto de número 5.296 de 2004:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
  - b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
  - c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
  - d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
    - 1. comunicação;
    - 2. cuidado pessoal;
    - 3. habilidades sociais;
    - 4. utilização dos recursos da comunidade;
    - 5. saúde e segurança;
    - 6. habilidades acadêmicas;
    - 7. lazer; e
    - 8. trabalho;
  - e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e
- II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (BRASIL, 2004, on-line).

A intenção e o interesse deste estudo foi justamente o de realizar o presente mapeamento quantitativo, a fim de verificar qual índice de deficiência é mais elevado no município de Lavras, com intuito de voltar as reflexões desta pesquisa para o público-alvo em

questão. Sendo assim, a partir da análise da Tabela 1, foi possível identificar que na deficiência intelectual o quantitativo é mais elevado, contabilizando o total de 77 alunos.

Nota-se, a partir das análises dos documentos e do mapeamento quantitativo, que apesar das ações a favor da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Lavras, a prática avaliativa de alunos com deficiência no contexto escolar do município ainda apresenta condutas tradicionais, o que dificulta o processo de inclusão e de avaliação dos alunos com deficiência.

É notório uma lacuna no que diz respeito à elaboração de documentos orientadores do município em relação ao trabalho com alunos com deficiência entre os anos de 2011 até 2018. Nesse período não foram apresentadas medidas/orientações oficiais acerca da avaliação desses alunos. Nesse limiar, é preciso compreender que diante da inclusão de alunos com deficiência nas escolas a barreira da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual precisa ser superada, é uma ação que deve estar presente no cotidiano e na prática escolar.

Beyer (2006) afirma que “[...] tal desafio implica a ação de sujeitos que se encontram conectados, os quais não podem prescindir de sua responsabilidade para que a escola inclusiva se torne possível” (BEYER, 2006, p. 62). É fato que a inclusão de alunos com deficiência intelectual é uma experiência inovadora e proporciona um novo conceito para a educação, pois é necessário a busca por uma nova prática de ensino, novas metodologias e um novo currículo que possa ser capaz de desenvolver as habilidades cognitivas e respeitar as diferenças dos alunos com deficiência intelectual.

Smolka e Laplane (2005) salientam que,

Em vez de centrar a atenção na noção de defeito ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, coloca o esforço em compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar as relações entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos de conhecimento e a cultura (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 82).

Dessa forma, a condição de se apresentar uma deficiência intelectual não pode ser determinante do que esse aluno pode ou não aprender, mas sim deve ser a mola propulsora de incentivo ao aprendizado e à inserção no mundo cultural e social. Compreender e trazer estratégias de avaliação para alunos com deficiência intelectual deve ser o fator priorizado pelo professor em sua prática pedagógica.

## 4.2 Avaliação com foco na deficiência intelectual

A frequência de alunos com deficiência intelectual traz, para o contexto educacional, um novo processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, uma dificuldade e um desafio em lidar com este alunado por parte dos professores.

Cabe ressaltar, mais uma vez, conforme já abordado neste estudo, a definição de deficiência intelectual, de acordo com o Guia da Educação Especial de Minas Gerais (2014), o documento define:

**Deficiência Intelectual:** Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (MINAS GERAIS, 2014, p. 8).

Compreende-se, assim, que alunos com deficiência intelectual são pessoas que respondem com um nível cognitivo inferior ao nível considerado mediano para outras pessoas, apresentando, dessa forma, uma dificuldade na elaboração do pensamento, memória, atenção, concentração e construção do conhecimento.

Batista e Mantoan (2006) destacam que “a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento” (BATISTA; MANTOAN, 2006, p.15).

Portanto, as escolas ao receberem o aluno com deficiência intelectual, na maioria das vezes, se sentem desafiadas, pois essa realidade acaba por desafiar o professor e todo o processo da educação inclusiva. Por vezes, dentro desse cenário, os professores e todos os membros que compõem o espaço escolar não sabem como agir, não sabem qual a melhor forma de propiciar a aprendizagem para este aluno e, ainda, ponto principal desta pesquisa, não sabem como avaliar este aluno, principalmente no que diz respeito ao trabalho pedagógico dos professores.

O pensar em como realizar a avaliação desse aluno com deficiência intelectual deve fazer parte da proposta pedagógica da escola, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias organizativas e metodológicas para o avaliar destes alunos. Luckesi (2005) destaca que:

A avaliação nesse contexto, não poderia ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (LUCKESI, 2005, p. 46).

Faz-se necessário que o contexto educacional, juntamente com toda a comunidade escolar (professores, pais, profissionais), construa uma prática avaliativa contínua e qualitativa da aprendizagem com a participação de todos os envolvidos, objetivando avaliar o próprio sistema educacional e a qualidade do ensino que está sendo oferecido. Somente assim será possível torná-lo cada vez mais adequado à aprendizagem não só dos alunos com deficiência, mas para todos os alunos que se encontram inseridos nele.

Dando sequência a pesquisa, realizou-se a análise do quantitativo de alunos presentes no contexto educacional de Lavras, a fim de verificar o maior índice de alunos com deficiência e qual tipo de deficiência, para que com dados concretos a construção do instrumento avaliativo venha estar de acordo com a realidade apresentada pelo município.

## **5 ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO**

É perceptível que as pesquisas e as reflexões sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência surgiram como um novo paradigma após um período marcado por ações oficiais de âmbito nacional, tendo como principal objetivo garantir o acesso à educação escolar e ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, sendo perpassada por todos os níveis de ensino. Direitos constituídos em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a promulgação do Estatuto da pessoa com deficiência de 2015.

Dessa forma, para a realização das nossas discussões, foi efetuado um recorte temporal para fins da pesquisa bibliográfica, sendo assim, as análises foram realizadas a partir do ano de 2008, considerando como base de pesquisa os documentos oficiais que foram publicados após a circulação da Política Nacional de Educação Especial por considerarmos que “constitui-se em um delineador inicial destas reconfigurações, pois nele foram condensadas proposições e a caracterização de ‘novos’ conceitos, serviços, sujeitos e espaços para Educação Especial” (HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014, p. 497)

Assim, inicialmente, foram definidos os descritores de busca, as palavras: avaliação; Educação Especial; aprendizagem e alunos com deficiência. Posteriormente, partiu-se para pesquisa em base de dados disponíveis como: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific Electronic Library On-line (SciELO), Plataforma Sucupira, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Estudos em Avaliação Educacional (EAE), Estado da Arte da Avaliação Faculdade Cesgranrio (E-VAL), Portal Educ@ da Fundação Carlos Chagas, *Google Acadêmico* e os trabalhos publicados no GT 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), utilizou-se a opção busca por assunto/busca avançada.

Na segunda etapa de pesquisa foi realizado um refinamento dos resultados encontrados por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos materiais coletados na primeira etapa, tendo como critério de seleção os trabalhos que tratam da avaliação de alunos com deficiência na escola regular.

Em consonância, a terceira etapa caracterizou-se pela leitura criteriosa dos materiais coletados, sendo posteriormente categorizadas em: 1) avaliação da aprendizagem; 2) avaliações de alunos com deficiência; 3) tipos de deficiência alvos das pesquisas.

### 5.1 Identificação de produções científicas

No levantamento inicial foram identificados trezentos e sessenta e um (361) resultados, sendo que após a leitura de títulos, resumos, palavras-chave e aplicação do recorte temporal (2008 a 2020), restaram apenas dezesseis (16) produções científicas, que foram classificadas como pertinentes para a pesquisa, pois apresentam-se de acordo com o campo de estudo no qual a presente pesquisa será realizada. O número de trabalhos é listado na Tabela 2:

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos selecionados na pesquisa

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>NÚMERO DE ARQUIVOS ENCONTRADOS</b>	<b>NÚMERO DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS /BUSCA REFINADA</b>
ANPED	0	0
PLATAFORMA SUCUPIRA	0	0
MESTRADO.FG2	6	3
EDUCA	19	2
GOOGLE ACADÊMICO	27	5
SCIELO	32	0
CAPEL	124	3
BDTD	174	2
<b>TOTAL</b>	<b>382</b>	<b>16</b>

Fonte: Da autora (2022).

É importante salientar que durante o processo de busca e refinamento dos resultados foram encontrados, na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, mil e quarenta seis (1046) periódicos, contudo, quando aplicado o refinamento de busca esse total passou a ser de cento e vinte e quatro (124) resultados, sendo que apenas três (3) se relacionam com o tema desta pesquisa. As demais pesquisas voltam-se para contextos múltiplos, desde a avaliações de alunos com deficiência voltados para área de saúde e para o uso da tecnologia, bem como avaliações na área de conteúdo específicos.

Como exposto na Tabela 2, na busca pela Plataforma Sucupira não foram encontradas publicações de periódicos com o referido tema no período selecionado (a partir do ano de 2008), o mesmo aconteceu na pesquisa de publicação de anais na plataforma da ANPED no GT15 referente a Educação Especial. Na base de dados *SciElo* foram encontrados trinta e dois

(32) resultados, porém, após utilizar o descritor *avaliação and educação especial*, apenas dois (2) resultados se aproximam do tema de interesse desta pesquisa, mas, posteriormente, foram eliminados devido ao ano de pesquisa não se encontrar dentro do recorte temporal aplicado a esta pesquisa. Na plataforma de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados o total de cento e setenta e quatro (174) trabalhos, mas apenas três (3) se aproximam do tema da presente pesquisa, os demais apresentam avaliação de alunos com deficiência na área da saúde, consciência fonológica, aula de matemática.

Estendendo a pesquisa para o portal Educ@, foi possível identificar dezenove (19) artigos e, dentre eles, apenas três (3) se enquadram ao tema abordado, os demais abrangem outros aspectos voltados para área da avaliação motora e formação de professores. Na base de dados MESTRADO.FG2 (Fundação Cesgranrio) foram encontrados seis (6) artigos, mas devido ao recorte temporal aplicado, apenas três (3) foram selecionados. A pesquisa realizada no *Google Acadêmico* localizou vinte e sete (27) artigos e destes foram selecionados cinco (5), sendo que o restante aborda a avaliação com uso da tecnologia, a avaliação em nível superior e a avaliação com jogos.

As produções científicas selecionadas também foram categorizadas de acordo com o tipo de produção [gênero acadêmico] e estão representadas na Tabela 3:

Tabela 3 - Tipo de produção

<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>QUANTIDADES</b>
TABALHOS EM ANAIS DE EVENTOS	0
TESE	2
DISSERTAÇÃO	3
ARTIGO	11
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>

Fonte: Da autora (2022).

Considera-se o número de trabalhos selecionados uma quantidade representativa para o objetivo desta pesquisa, pois apresentam diretamente o foco de estudo analisado neste estudo, cujo objeto é a avaliação do rendimento escolar de alunos com deficiência.

A Tabela 4 apresenta os autores das produções selecionadas e seus respectivos títulos e ano de publicação.

Tabela 4 - Autores e foco de estudos (continua)

AUTORES e ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO DE TRABALHO
Freitas (2008)	Inclusão Socioeducativa na escola. Avaliação do processo e dos alunos	Artigo
Fernandes e Vianna (2009)	Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) avaliar para o desenvolvimento pleno de suas habilidades	Artigo
Fernandes (2010)	Avaliação da Aprendizagem de alunos com deficiência – Estudo documental das diretrizes oficiais	Tese
Souza e Macedo (2012)	Avaliação da Aprendizagem e inclusão Escolar: a singularidade a serviço da coletividade	Artigo
	Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica	Artigo
Terra (2014)	A Avaliação da Aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual	Dissertação
Pletsch e Oliveira (2014)	Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual	Artigo
Aguiar (2015)	Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar	Tese
Santiago, Santos e Melo (2017)	Inclusão em educação processos de avaliação em questão	Artigo

---

Nascimento, Silva e Pinto (2017)	Soares, Avaliação da Aprendizagem do aluno com deficiência na perspectiva da inclusão escolar	Artigo
Pinheiro e Duarte (2017)	Professores de Atendimento Educacional Especializado e de sala regular: articulações e avaliações de alunos incluídos.	Artigo
Souza (2017)	Avaliação das Aprendizagens e deficiência: uma proposta de possibilidades para além da quantificação	Dissertação
Marin e Braun (2018)	Avaliação da aprendizagem em contexto de inclusão escolar	Artigo
Pieczkowski (2018)	Avaliação da Aprendizagem na Educação Especial e as Influências das Políticas Nacionais	Artigo
Muniz (2018)	Avaliação da Aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara – CE	Dissertação
Mello e Hostins (2018)	Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva	Artigo

---

Fonte: Da autora (2022) (conclusão).

Quanto aos procedimentos metodológicos empregados nas pesquisas, os autores apresentam abordagem teórica sobre o processo de avaliação de alunos com deficiência utilizando-se como instrumentos de coleta de dados os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica, análise documental, questionários e entrevistas.

Utilizando-se da revisão bibliográfica, a pesquisa de Marin e Braun (2018) salienta que a avaliação de alunos com deficiência é relevante e funcional quando toda a estrutura escolar é organizada considerando as demandas e as especificidades destes alunos.

Na mesma direção, Fernandes e Viana (2009) ressaltam que a avaliação diagnóstica como um avanço na aprendizagem e colocam a prática pedagógica como instrumento da construção de conhecimentos e reforça que a prática pedagógica e, conseqüentemente, os professores devem respeitar as limitações dos alunos com deficiência.

Freitas (2008), em estudo de revisão bibliográfica, menciona que a avaliação deve ser repensada de forma crítica e traz as considerações vygotskianas sobre a inclusão, a educação e o contexto social, ressaltando que se faz necessário uma postura crítica da forma de avaliação de alunos com deficiência.

A pesquisa de Pieczkowski (2018), também por meio da revisão bibliográfica, aponta uma ambivalência da avaliação dos alunos com deficiência no contexto educacional inclusivo, em sua pesquisa o autor apresenta princípios necessários para a prática inclusiva, como a temporalidade distinta, mas ainda se organiza predominantemente em tempos e espaços fixos para todos na prática avaliativa.

Nascimento, Soares, Silva e Pinto (2017) e Santiago, Santos e Melo (2017) concluem, por meio do estudo bibliográfico, que a avaliação do aluno com deficiência está ligada ao compromisso da escola na construção de conhecimento destes alunos, demonstraram, também, que a avaliação deve permear todo o processo de ensino e aprendizagem e que ela está ligada à organização curricular, aos espaços e ao tempo.

Diante dos estudos que tiveram como metodologia a análise documental pode-se mencionar a pesquisa de Fernandes (2010), que utilizou como procedimento a análise documental de esfera nacional na área da educação inclusiva, e a pesquisa de Souza (2017), que realizou uma análise documental a fim de verificar a prática avaliativa dos alunos com deficiência.

Os autores a seguir utilizaram mais de um procedimento de coleta de dados, como: análise documental, entrevista e revisão de literatura. Terra (2014), utilizando de análise documental, revisão de literatura e entrevista salienta a falta de conhecimento por parte dos professores e ressalta a inexistência de instrumento avaliativo da aprendizagem de alunos com deficiência. Os estudos de Aguiar (2015), por meio desses instrumentos, observou que existe uma avaliação classificatória e que esse tema deve subsidiar a formação classificatória. Mello e Hostins (2018), pautados na análise documental, na entrevista e na revisão de literatura, apontaram resultados de experiências compartilhadas e uma construção coletiva de um instrumento avaliativo para alunos com deficiência. Muniz (2018), utilizando apenas da entrevista, ressalta que a falta de formação continuada na área da inclusão bem como na avaliação de alunos com deficiência resulta em um contexto escolar limitado.

Percebe-se que a maioria dos pesquisadores empregam a revisão bibliográfica e a entrevista como metodologia e em alguns casos utilizam-se da análise documental juntamente com a entrevista e/ou questionário, salvo apenas dois (2) autores que utilizam apenas a análise documental como procedimento metodológico de pesquisa e dois (2) que utilizam apenas da entrevista para realizarem seus estudos.

Esse levantamento metodológico permite compreender que a forma como os alunos com deficiência são avaliados se faz presente nas discussões e nas reflexões apresentadas pelos autores, mas ainda necessita de uma reflexão mais abrangente da maneira pela qual a escola aborda os conceitos de avaliação, especialmente a avaliação de alunos com deficiência e também apresentar o público-alvo de alunos com deficiência que estão frequentes no contexto escolar. Dessa forma, o passo seguinte foi reorganizar o estudo observando as palavras-chave mais recorrentes nos títulos das pesquisas.

## 5.2 Alguns resultados das pesquisas selecionadas apresentados por categorias

Diante da análise das pesquisas aqui apresentadas, as palavras avaliação e Educação Especial foram as mais citadas nos títulos dos estudos. Sendo assim, elas foram categorizadas, como é possível observar na Tabela 5:

Tabela 5 – Categorias das pesquisas analisadas
Categorias
<b>A – Avaliação da aprendizagem</b>
<b>B – Avaliação de alunos com deficiência</b>
<b>C – Tipos de deficiências alvo das pesquisas</b>

Fonte: Da autora (2022).

A “Categoria A” foi denominada de “Avaliação da aprendizagem”, considerando que a mesma assume diversos significados o que acaba por influenciar as políticas públicas e as práticas avaliativas dos docentes. É preciso reforçar, que na presente pesquisa, a concepção de avaliação assumida é de uma prática necessária no contexto escolar, é vista como uma ferramenta para se estabelecer estratégias de ação na construção dos conhecimentos por parte dos educandos.

De acordo com Dias Sobrinho (2001, p. 19), a “avaliação é assim, nessa concepção, um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo [...]”. Compreende-se que a avaliação deve ser entendida como um processo que possui diferentes

etapas que são necessárias para uma avaliação coerente do processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos, dentre eles os alunos com deficiência que se encontram inseridos em um contexto escolar inclusivo.

A “Categoria B” foi denominada de “Avaliação de alunos com deficiência”. Nessa categoria, a avaliação da Educação Especial revela que os autores tratam a avaliação de alunos com deficiência no contexto escolar inclusivo como um processo educativo adequado às particularidades, às especificidades e de forma contextualizada, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos e de forma contínua

A “Categoria C” intitulada como “Tipos de deficiências alvo das pesquisas” realizadas pelos autores selecionados. Percebe-se que os autores seguiram uma estrutura semelhante para seleção do público-alvo, o que é abordado na Categoria C deste estudo. Trazendo consigo o objetivo de investigar a prática de avaliação dos alunos com deficiência inseridos na escola regular.

Dentro dessa Categoria, destaca-se os estudos de Pieczkowski (2018), que apresenta a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência no contexto universitário, e de Fernandes (2010), que buscou investigar em documentos oficiais diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência. Cabe ressaltar que a pesquisa de Pieczkowski(2018) apresenta um público alvo diferente do que proposto neste estudo, porém, o estudo bibliográfico apresentado em seu trabalho traz concepções que fomentam as discussões apresentadas neste.

A análise das palavras chaves apresentadas e a categorização delas permitiu uma reflexão primária do posicionamento dos autores citados frente à avaliação de alunos com deficiência. Dessa forma, dando sequência ao estudo, foi realizada uma análise mais profunda de como os autores concebem cada Categoria elencada na Tabela 5 (página anterior).

### **5.2.1 Avaliação da Aprendizagem**

Na *Categoria avaliação da aprendizagem*, as pesquisas selecionadas apresentam como objetivo comum a abordagem da avaliação da aprendizagem num contexto de inclusão. Os estudos de Marin e Braun (2018) e Carneiro (2012) ressaltam que a avaliação da aprendizagem deve ter a função de mapear, de diagnosticar e de estabelecer estratégias de ensino que considerem o que o aluno já apresenta de conhecimento e o que ainda se faz necessário construir, a fim de se estabelecer estratégias pedagógicas dentro do contexto em que este aluno está inserido.

Na mesma linha de pensamento, Pieczkowski (2018, p.1616) salienta que a “avaliação da aprendizagem pode ser significada de diferentes formas, de acordo com as concepções de quem avalia e do contexto no qual ela é aplicada”.

Considerar o contexto e ter a avaliação da aprendizagem como uma estratégia pedagógica para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem é representada por Santiago, Santos e Melo (2017) e Souza e Macedo (2012) em seus estudos.

Apresenta-se como um elemento importante para o enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois este se encontra no cerne da atividade educativa escolar, fazendo assim um par dialético com a inclusão (SOUZA; MACEDO, 2012, p. 4).

A avaliação da aprendizagem ocupa o papel primordial no processo de escolarização, pois é a partir dela que o professor pode e deve estabelecer um planejamento para o trabalho com os alunos, o que corrobora para que estes tenham acesso ao conhecimento. Os estudos de Fernandes (2010) e Carneiro (2012) mencionam que a avaliação se torna imprescindível, pois é capaz de fornecer subsídios para o professor sobre o conhecimento adquirido e o que ainda necessita ser consolidado pelo alunado, possibilitando a tomada de decisões e planejamento.

Tal concepção vai ao encontro dos estudos de Muniz (2018), no qual o autor destaca que se faz necessário, no que se diz respeito às estratégias pedagógicas que o professor utilizará para que os alunos construam o conhecimento, que ocorra uma relação entre o que já existe, o que se espera que exista, com o que é desejado. Sendo assim, deve-se levar em conta o que esse aluno já sabe, o que precisa desenvolver e o que o professor deseja que ele produza.

Freitas (2008, p. 8) destaca que “a avaliação da aprendizagem aparece associada às intenções educacionais que norteiam o ensino, mas estas devem ser claramente explicitas”. Essa concepção de avaliação traz significativas mudanças nas ações avaliativas e destaca que se faz necessário que se identifiquem os objetivos, os procedimentos e as atividades necessárias para que o aluno possa construir o conhecimento.

Nesse ponto, é primordial o papel mediador do professor e sua percepção sobre os estudantes, as ações e os recursos. Para Nascimento, Soares, Silva e Pinto (2017, p. 7) “essa prática de avaliação que visa à promoção da aprendizagem destina grande importância ao papel mediador do professor, que lança um olhar mais apurado sobre o aluno”. Esse acompanhamento do aluno e do seu processo de aprendizagem possibilita que o professor possa refletir como está sendo o processo de aprendizagem e, caso necessário, possa reelaborar as propostas pedagógicas e traçar as intervenções necessárias.

Essa mesma perspectiva é destacada no estudo de Mello e Hostins (2008), quando os autores abordam que o planejamento pedagógico é indispensável para que a aprendizagem possa se efetivar. Ainda de acordo Mello e Hostins (2008, p. 7), “não há como falar em avaliação da aprendizagem sem estabelecer estreita relação com o planejamento da ação pedagógica”.

Os estudos de Pinheiro e Duarte (2017) bem como o estudo de Terra (2014), ressaltam que a avaliação é realizada para que os professores consigam identificar as dificuldades e o rendimento escolar dos seus alunos, mas também avalia o processo permitindo que seja feita uma análise de todo o sistema educacional. Afirmativa que também vai ao encontro dos estudos de Carneiro (2012, p. 2), no qual destaca que “a avaliação da aprendizagem é produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional”.

Afirmativas que são reafirmadas pelo estudo de Souza (2017), especialmente quando o autor destaca que

A ideia de que avaliar o processo de ensino aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve (SOUZA, 2017, p.72).

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem perpassa todo o sistema educacional e conforme apresentado pelos autores Santiago, Santos e Melo (2017) e reafirmado no estudo de Aguiar (2015), o processo de ensino-aprendizagem não pode ser pensado de forma distinta, sendo assim, deve ser levado em conta “[...] o todo em suas partes e as partes em seu todo), com o objetivo de construir estratégias de ensino considerando as singularidades (também omniléticas) dos alunos” (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017, p.643).

Para Aguiar (2015, p. 53), “a avaliação da aprendizagem deve ser um processo contínuo, cooperativo, descrito e compreensivo, preocupado com a superação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica”.

Essa capacidade de se posicionar, de ter uma consciência crítica e de atuar em tomadas de decisões também é destacada nos estudos de Fernandes e Viana (2009, p.1), em que os autores ressaltam que “a avaliação da aprendizagem também pode contribuir ativamente de modo a incentivar o aluno a aprender se desenvolver”.

De acordo com Pletsch e Oliveira (2014, p.135), “[...] a avaliação da aprendizagem é um processo longo e complexo. Portanto, se faz necessárias estratégias e o repensar a

avaliação da aprendizagem e as condições desta às quais os alunos com deficiência são submetidos no contexto escolar”.

Os autores mencionam que a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo que necessita de uma prática avaliativa que ofereça condições de aprendizagem e desenvolvimento por parte dos alunos e que os desafie a se posicionarem, a refletirem e a construir conhecimentos de forma ativa e significativa. Além disso, a prática avaliativa não deve ser vista, por parte dos professores, como um ponto final das ações educativas, sendo necessária uma abordagem inclusiva de como é tratada e realizada a avaliação de alunos com deficiência, pois eles se encontram inseridos no contexto escolar.

### **5.2.2 Avaliação de alunos com deficiência**

Esta seção apresenta as concepções dos autores supracitados em relação à avaliação dos alunos com deficiência, identificadas na Categoria B. Marin e Braun (2018, p. 1015) salientam que “[...] a avaliação da aprendizagem é, em primeira instância, um mapeamento que envolve o ensino, a aprendizagem e os apoios necessários para estudantes e docentes”. Afirmativa que caminha ao encontro dos apontamentos feitos por Pinheiro e Duarte (2017, p.10). Os autores apontam que:

É necessário no procedimento educativo ser feita uma avaliação pedagógica dos alunos com deficiência, sendo um dos principais objetivos a identificação de obstáculos que possam dificultar o processo educativo (PINHEIRO; DUARTE, 2017, p.10).

De acordo com Nascimento, Soares, Souza e Pinto (2017, p. 5) “avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência, bem como do aluno sem deficiência demanda uma intencionalidade no processo, proposto principalmente quando há um engajamento real”.

Nesse contexto, Souza (2017, p. 76) afirma que “[...] a avaliação sob a ótica inclusiva é uma avaliação que considere os progressos e limitações de cada aluno e suas capacidades de lidar com as implicações consequentes da aprendizagem”.

Para Fernandes e Viana (2009, p. 8) “para os estudantes que apresentam deficiência há a necessidade de instrumentos pedagógicos adequados as suas particularidades”. De acordo com Terra (2014, p. 64), “[...] se tratando de processos de avaliação de aprendizagem a de estudantes com deficiência, as interações e regulações são procedimentos essenciais a serem considerados”.

Pletsch e Oliveira (2014) entendem que a

[...] avaliação deve ser além do ato de verificar e classificar, pois um ensino baseado apenas no que já foi produzido, em detrimento às ações que poderiam ser realizadas pela escola, não favorecerá o processo de ensino aprendizagem dos sujeitos com ou sem deficiência (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014, p. 130-131).

O que vai ao encontro dos estudos de Freitas (2008), ao abordar que uma proposta de avaliação para os alunos com deficiência deve ser construída tendo por base referenciais teóricos, está em consonância com a proposta curricular e alinhada às legislações vigentes.

Santiago, Santos e Melo (2017) abordam em sua pesquisa a importância da avaliação como um parâmetro para prática educativa com os alunos com deficiência, para que ocorra uma construção de conhecimento de forma significativa.

Outro ponto importante é o destacado por Carneiro (2012, p. 513); o papel do professor frente à avaliação de alunos com deficiência. O autor afirma que “[...] a avaliação da aprendizagem, que será sempre tarefa do professor regente, daquele que planejou o processo de ensino/aprendizagem”.

Na mesma linha de pensamento, percebe-se, em consonância aos estudos de Muniz (2018), que há no exercício do papel do professor uma dificuldade em realizar a prática, pois ainda há a necessidade de uma mudança de concepção por parte dos educadores, sendo necessário compreender que a prática avaliativa é um instrumento auxiliar na aprendizagem dos alunos com deficiência.

Fernandes (2010, p. 90) menciona que a “avaliação da aprendizagem é de natureza complexa, principalmente tratando-se de alunos com deficiência, que apresentam níveis de desenvolvimento e aprendizagem amplamente diversificada”.

A avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência é defendida por Souza e Macedo (2012, p. 5) como “ação que se aplica e interpreta adequadamente favorecerá o aluno no seu desenvolvimento educativo”.

Nesse sentido, compreende-se que a avaliação deve permear todo o trabalho pedagógico desde o planejamento até a sua execução, com o objetivo de coletar dados para melhor compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Pois, somente assim, será possível estruturar uma prática pedagógica que proporcione condições de aprendizagem que permitam aos estudantes com deficiência, em qualquer que seja seu nível de desenvolvimento, evoluir, construir e consolidar conhecimentos já adquiridos e/ou os que ainda precisam ser adquiridos.

### 5.2.3 Tipos de deficiências alvo das pesquisas

Na análise dos estudos selecionados verificou-se o público-alvo abordado pelos autores percebendo estudos que abordam alunos com deficiência de forma geral e estudos que se dedicam especificamente a deficiência intelectual, subcategoria que se enquadra na Categoria C elencada nesta dissertação.

Souza e Macedo (2012, p. 2) apresentam um estudo teórico generalizado não delimitando o tipo de deficiência, “[...] por meio de um estudo teórico, a avaliação da aprendizagem escolar como meio de inclusão/exclusão dos alunos com e sem deficiência na escola”.

O mesmo acontece com o estudo de Carneiro (2012, p. 513), o qual não delimita um tipo específico de deficiência. Nas palavras do autor, o “[...] texto faz algumas reflexões sobre a escolarização de alunos da modalidade Educação Especial na educação básica, focalizando questões sobre a avaliação da aprendizagem”.

Diante do mesmo público, sem delimitar a deficiência, Santiago, Santos e Melo (2017, p. 632) apontam que a pesquisa desenvolvida por eles “busca apresentar reflexões suscitadas pela pesquisa do Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp) no Estado do Rio de Janeiro (Oerj) no que tange ao processo de avaliação e inclusão em educação”

Já o trabalho de Souza (2017, p. 8) “investiga o cotidiano escolar de 08 (oito) alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento – TGD/TEA” que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem. Em seu trabalho, Souza (2017) busca demonstrar a forma de avaliação que é empregada aos alunos pela escola em que estão inseridos.

Fernandes (2010, p. 5) ressalta que objetivou, com o seu estudo, “[...] investigar, em documentos oficiais do MEC, diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular”, não delimitando a sua discussão a uma deficiência específica.

No estudo de Freitas (2008), o autor apresenta como público-alvo alunos com necessidades educativas especiais de forma generalizada, analisando, dentro do recorte do seu corpus, os alunos que apresentam todos os tipos de deficiência inseridos no contexto educacional.

Fernandes e Viana (2009, p. 1) objetivam evidenciar os aspectos da avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência [público da Educação Especial] nos diferentes níveis de ensino e as relações que esses aspectos estabelecem com as políticas nacionais de avaliação. Linha de pesquisa que também é abordada pelos autores Pinheiro e Duarte (2017,

p.1). Os autores, sem delimitar um tipo de deficiência, realizam “[...] um levantamento dos instrumentos de planejamento e avaliação utilizados pelos professores com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”.

O estudo de Nascimento, Santos e Melo (2017, p.1) apresenta o aluno com deficiência de maneira geral. O mesmo acontece com o público-alvo do estudo de Pieczkowski (2018 p.1612), que busca “[...] compreender como acontece a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na escola inclusiva”.

Já o estudo de Mello e Hostins (2018, p. 1) “apresenta o propósito de discutir a potência da construção mediada de instrumentos de avaliação de aprendizagem entre professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado”. Ao contrário, Marin e Braun (2018) definem o público-alvo dos alunos com deficiência. De acordo com os autores, o trabalho de pesquisa realizado por eles

[...] tem por finalidade abordar a questão da avaliação da aprendizagem num contexto de inclusão escolar, refletir sobre as crenças teóricas e práticas para estudantes com deficiência intelectual ou autismo que exigem respostas educativas ajustadas às suas necessidades e apresentar algumas práticas desenvolvidas (MARIN; BRAUN, 2018, p. 1).

Com o mesmo público-alvo, Aguiar (2015, p. 10) teve como objetivo constituir espaços de reflexões com profissionais que atuam no Ensino Fundamental, problematizando os processos avaliativos vividos na escola em relação aos alunos identificados com deficiência intelectual, buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas.

Na mesma linha de pesquisa, Terra (2014, p.15, grifo meu) destaca que o seu estudo objetiva “[...] analisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar do EDI [Estudantes com Deficiência Intelectual]”.

Pletsch e Oliveira (2014, p. 125) também apresentam uma pesquisa com alunos com deficiência intelectual. De acordo com os autores, o artigo feito por eles visa “[...] apresentar reflexões sobre as políticas de inclusão escolar e a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”.

Diante das análises das pesquisas aqui apresentadas, é possível destacar que a avaliação de alunos com deficiência norteia todos os trabalhos e traz reflexões acerca do processo avaliativo desses alunos.

A definição de um público-alvo, que não englobe de modo geral todas as deficiências, se faz necessário para que se possa pesquisar, refletir e contribuir com o contexto educacional na avaliação destes alunos, sendo capaz de nortear as ações e estratégias pedagógicas a partir de uma deficiência específica.

De modo geral, os resultados das pesquisas selecionadas apresentam distintas concepções da avaliação dos alunos com deficiência e esta é percebida como uma ação coletiva em que se criam condições de aprendizagem permitindo ao estudante com deficiência evoluir na construção do conhecimento, porém, a maioria dos professores não sabem como utilizar-se dessas estratégias de avaliação.

## **6 AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE LAVRAS**

Neste capítulo foi discutido o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no município de Lavras-MG, tomando como referência as respostas dos professores da referida rede que atuam em sala de aula nas escolas municipais.

É de fundamental importância ressaltar que não se pretendeu analisar a prática dos professores participantes, mas, sim, como eles realizam a avaliação da aprendizagem dos alunos da Educação Especial, mais precisamente dos alunos com Deficiência Intelectual.

A pesquisa realizada apresenta uma abordagem quantitativa e, por vezes, qualitativa e tem como critério a confiabilidade, dessa forma, o processo de análise e interpretação de dados da pesquisa será pela triangulação. De acordo com Denzin (1988, p. 318 citado por MOREIRA, 2002, p. 20), “a triangulação é o emprego e combinação de várias metodologias de pesquisa no estudo de um mesmo fenômeno”.

Como critério da amostra, optou-se por escolas que apresentaram o quantitativo de alunos com deficiência intelectual acima de sete alunos, conforme apresentado na Tabela 1<sup>4</sup> deste estudo. A seleção dos professores participantes obedeceu ao critério de atuação em sala de aula com alunos com deficiência intelectual matriculados na série/ciclo da sala de aula do professor.

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, os mesmos tiveram sua identidade preservada. Lüdke e André (1986, p. 50) ressaltam que “a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e conseqüentemente a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida”. Sendo assim, os sujeitos participantes deste estudo serão identificados como P1, P2, P3 e, assim, sucessivamente.

Diante do critério estabelecido, seis professoras foram selecionadas como participantes da pesquisa, pois atendiam ao critério pré-estabelecido, ou seja, de estarem lecionando para alunos com deficiência intelectual. Duas delas trabalhavam na mesma escola e uma professora se recusou a participar da pesquisa, alegando não se sentir confortável e não gostar de participar de pesquisas.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram a entrevista, o questionário e as anotações, juntos formaram o banco de dados a ser analisado pela pesquisadora. A entrevista

---

<sup>4</sup> A tabela em questão explicita o quantitativo de alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino de Lavras e está disponível na página 51 deste estudo.

e o questionário foram realizados por meio remoto devido ao atual cenário do COVID-19, no fim do ano letivo de 2021, conforme descrito no TCLE e aprovado pelo Comitê de Ética. Utilizou-se os instrumentos disponibilizados de forma on-line, como a plataforma do *Google Meet* e o Formulário de Questionário do Google.

Após uma leitura criteriosa da coleta de todo material, realizou-se a extração de concepções dos sujeitos participantes considerando os aspectos relacionados à avaliação dos alunos com deficiência intelectual, ou seja, realizou-se a análise dos conteúdos obtidos nas entrevistas e nos questionários.

Na leitura do questionário, as seis primeiras perguntas permitiram traçar o perfil das professoras participantes, sendo os mesmos descritos no Quadro 2:

Quadro 2 - Perfil das professoras participantes

<b>Professora</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo magistério</b>	<b>Tempo de experiência na Educação Especial</b>	<b>Alunos em Sala</b>	<b>Alunos com Deficiência Intelectual</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Formação Específica</b>
P1	49anos	25 anos	4 anos	27	03	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Especial
P2	39 anos	6 anos	2 anos	25	01	Pedagogia	Educação Infantil
P3	49 anos	10 anos	3 anos	25	02	Pedagogia	Neuropsicopedagoga
P4	50 anos	24 anos	10 anos	24	02	Magistério	—
P5	52 anos	31 anos	20 anos	23	02	Pedagogia	Educação Infantil

Fonte: Da autora (2022).

Analisando o perfil das professoras participantes, chama a atenção que apenas a professora P1 possui especialização em Educação Especial e P4 não possui especialização em nenhuma área. Compreendemos que se faz necessário uma abordagem maior para a capacitação de tais profissionais, visto que o conhecimento sobre a educação especial e alunos com deficiência, intelectual ou de outras naturezas, não pode ser apenas domínio de um determinado grupo, já que não tem como se falar em inclusão escolar efetiva sem que os professores tenham condições para ensinar toda demanda escolar.

Encontra-se uma grande lacuna entre as legislações que tratam da inclusão, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e a formação dos professores regentes em educação

especial, em especial na tentativa de compreender como os alunos desenvolvem suas habilidades. Fator esse que se configura como uma grande dificuldade no contexto escolar.

Por isso, entendemos que é preciso maior investimento na formação de professores regentes de turma que sejam capazes de identificar o perfil acadêmico de seus alunos com deficiência e propor a eles práticas pedagógicas efetivas que possam resultar na construção de conhecimentos sempre aproximando o conteúdo das suas necessidades, pois o que se encontra na realidade são professores despreparados em lidarem com a aprendizagem e construção de conhecimentos dos alunos com deficiência bem como de realizar uma avaliação da aprendizagem de tais educandos

A continuidade na coleta de dados deu-se com a análise dos conteúdos. Orlandi (2003) menciona que a análise de conteúdo tem o objetivo de descobrir, verificar, investigar o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicado.

Diante dessa concepção e com objetivo de se obter um material qualitativo e real, os dados obtidos nas entrevistas e nos questionários, foram categorizados diante das revelações e das falas dos professores. Nessa fase, foram construídos três (3) eixos temáticos que foram divididos e categorizados conforme demonstrado a seguir, no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias das Respostas das Participantes da Pesquisa

<b>EIXOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>
<b>1. Formação Profissional Continuada</b>	Cursos de formação continuada
<b>2. Concepções acerca da deficiência e avaliação de alunos com necessidades especiais.</b>	Concepção de Deficiência Concepção de Avaliação Concepção de Avaliação de Alunos com Deficiência.
<b>3. A Prática da Realização da Avaliação dos Alunos com Deficiência</b>	Prática Avaliativa dos Alunos com Deficiência Intelectual

Fonte: Da autora (2022).

A título de sistematização desta pesquisa, o Quadro 3 materializa, por meio dos eixos e das categorias, as concepções presentes, de forma velada ou não, nos dizeres das professoras participantes da pesquisa. Sobre esse ato de categorização, Lüdke e André (1986) afirmam que o trabalho por categorias, se fundamenta enquanto um critério de confiabilidade perante os participantes e suas respostas, sendo assim, acabam por refletir o real propósito da pesquisa. Dito isso, as próximas seções foram dedicadas a problematizar os eixos [e suas

categorias] a partir das respostas das professoras entrevistadas, a fim de que o objetivo principal desta pesquisa seja atingido; investigar como se dá o processo de avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

### **6.1 Eixo 1: formação profissional e continuada**

Nesse eixo, o objetivo foi analisar se os sujeitos participantes possuíam algum curso específico na área da Educação Especial e como a escola fomenta a participação dos seus educadores em atividades que viabilizam a formação continuada. Além disso, pretende-se investigar se os cursos feitos pelos professores abordaram, em sua ementa, a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência.

Cabe ressaltar que a LDB nº 9394/96, em seu artigo 59, prevê na formação destes profissionais que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais: “[...] inciso III: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, on-line).

Constituindo a *Categoria “Cursos de formação continuada”*, foi perguntando às professoras se já haviam realizado algum curso específico para atuar junto a estudantes público-alvo da educação especial e em caso afirmativo, que as mesmas explicassem como foi essa formação e quais conteúdos foram desenvolvidos em termos da avaliação da aprendizagem.

A respeito dessa primeira questão, duas professoras, P4 e P5, relatam que nunca realizaram algum curso específico na área em questão. A professora P2 informou que realizou cursos de baixa carga horária e que abordavam apenas os tipos de deficiência. A professora P3 cursou apenas um curso de Educação Especial e não relata os conteúdos abordados ao longo do curso. E a professora P1 destacou apenas que cursou pós-graduação e também não elenca os conteúdos e nem se a avaliação foi abordada.

Essas colocações atentam para o planejamento de cursos de especialização ou de extensão que vem sendo oferecidos de maneira superficial e, por vezes, aligeirado, o que acaba por não abarcar a realidade do contexto escolar. Estudos como o de Cruz (2007), em que são apontados pesquisas de autores como Perrenoud (1998; 1999; 2002), já demonstraram essa preocupação ao enfatizar que:

[...] a prática reflexiva na formação contínua do professor justifica-a devido a uma formação inicial, por vezes superficial, que pode beneficiar-se da cooperação entre pares. Nessa mesma linha de pensamento, ele indica como uma das competências do professor a gestão de sua formação contínua, sugerindo a implementação de projetos de formação em conjunto com professores da unidade escolar. Em sua opinião, a formação contínua representa a busca de equilíbrio entre o autoritarismo das “reciclagens obrigatórias” e a desarticulação entre a liberdade de escolha dos professores, quanto ao seu aperfeiçoamento, e uma determinada política educacional (CRUZ, 2007, p.129).

Os relatos das professoras participantes vêm ao encontro com os autores, pois, percebe-se que as professoras não realizam uma formação continuada destinada à área da Educação Especial, o que se torna um objeto de preocupação e deixa indícios de que essa formação [inicial] só ocorreu no curso de formação superior e/ou especialização. Evidencia, também, uma falta de aperfeiçoamento, considerando que não foram apresentados motivos que respaldam a não formação continuada.

Ao serem questionadas sobre a divulgação, estimulação, orientação e participação, por parte da escola, em formações específicas voltadas para avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência e a maneira como esta ação acontece, as entrevistadas relatam que todo processo de divulgação de cursos, palestras é realizado pela professora da sala de recursos e também pela professora de apoio e supervisoras.

(P1) “[...] acontece todo esse processo através da professora apoio, professora da sala de recursos, das especialistas da escola.”

(P2) “[...] as professoras de apoio sempre estão fazendo cursos de formação inclusiva e sendo orientadas pela responsável da sala de recursos.”

(P3) “[...] as professoras sempre possui orientação das orientadoras responsáveis em cada escola.”

(P4) “[...] minha escola tem e pede atuação desses profissionais sempre que necessário.”

(P5) “[...] sim. A equipe do NAI sempre está passando orientações e cursos e com a ajuda da supervisora que sempre está pronta para auxiliar.”

As professoras de apoio e de sala de recursos citadas pelas professoras entrevistadas, P1 e P2, são as profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência na escola regular. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as atribuições de tais professores são instituídos pelo Decreto Federal 7.611/2011, que dispõe sobre o AEE e os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino (BRASIL, 2011).

A professora P5, conforme relato acima, menciona que a equipe do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) é quem repassa as informações sobre os cursos, eventos e formação da

educação especial. A equipe do NAI oferece formação na educação especial geralmente abordando os temas específicos em cada deficiência e tendo como público-alvo os professores de AEE, ou seja, aqueles professores que atuam na educação especial como professores de apoio e de salas de recursos e não os professores regentes, que são os participantes dessa pesquisa. Essa capacitação na Rede Municipal de Ensino de Lavras ocorre anualmente, a formação continuada dos professores de sala de recursos e professores de apoio coordenado pelo NAI são realizados em encontros mensais que perduram o ano letivo correspondente, porém, não são voltados para os professores regentes.

Nesse ponto ressalta-se mais uma vez a pesquisa de Cruz (2007) que traz para reflexão a contribuição de Jannuzzi (1995) e sugere que:

[...] como ponto de partida para uma escola inclusiva uma formação comum para todos os professores, reservando para cursos extracurriculares, de aperfeiçoamento ou de formação em serviço, os conteúdos específicos pertinentes às demandas educacionais dos alunos que apresentam necessidades especiais (JANUZZI, 1995 citado por CRUZI, 2007 p. 130).

Nessa perspectiva, ressalta-se que na LDB (9.394/96), artigo 58, inciso III, encontra-se previsto que o professor deverá ter formação a nível médio e ou superior para o atendimento especializado e para o desenvolvimento do trabalho e integração desses educando na sala de aula regular de ensino (BRASIL, 1996). Em consonância, a Resolução de 2001, artigo 18, deixa claro que o professor deverá comprovar que na sua formação a disciplina de educação especial foi abrangida nos cursos de formação realizados (BRASIL, 2001a). As referidas legislações explicitam que o professor da Educação Especial deve possuir uma especialização na área e o professor regente, por sua vez, deve ser capacitado para a inclusão de alunos com deficiência em sua sala de aula.

Ao analisar as colocações das professoras regentes das turmas, essas são unânimes em dizer que são orientadas pela professora do Atendimento Educacional Especializados (AEE) e especialistas sobre cursos e eventos que envolvem a Educação Especial.

É notório que, nesse eixo, as professoras possuem conhecimento e reconhecimento da educação inclusiva, da importância e acesso às informações para atualização da formação nesta área. Contudo, não se percebe uma ação efetiva em busca e participação de cursos com especificidade na avaliação de alunos com deficiência.

Desse modo, nota-se que é preciso, por parte da Rede Municipal de Ensino de Lavras, alinhar, oferecer, incentivar os professores regentes a possuírem uma formação continuada/contínua na área da Educação Especial e, pontualmente, na avaliação de alunos com deficiência intelectual. Percebe-se também que a escola poderá encontrar dificuldades na

aceitação e participação de tais profissionais, o que faz necessário enfatizar a aceitação e a importância desse processo no contexto escolar.

O próximo eixo apresentou as concepções das professoras participantes sobre deficiência e avaliação de alunos com necessidades especiais, especificamente, os alunos com deficiência intelectual.

## **6.2 Eixo 2: a prática da realização da avaliação com alunos com Deficiência Intelectual**

O que se buscou neste eixo foi compreender como os professores e a escola concebem a deficiência, a avaliação. Oliveira (2013 citado por MENDES; TEOTÔNIO; MOURA, 2017) evidencia essa preocupação de como essas concepções são vistas pelos professores, já que podem comprometer o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. Segundo os autores:

A insuficiência de compreensão como avaliar os alunos com deficiência ou a inexistência dela (OLIVEIRA et al, 2013), a diminuição da busca de conhecimento sobre o assunto. A falta de preparação dos educadores que estão inseridos na sala de aula regular contribuirá para que a segregação desses alunos ainda se perpetue no cenário atual (século XXI) como foi mostrando no histórico da Educação Especial no Brasil (OLIVEIRA et al., 2013 citado por MENDES; TEOTÔNIO; MOURA, 2017, p. 48).

As questões norteadoras sobre as concepções foram abordadas no questionário – Apêndice B. Os relatos sobre a concepção de deficiência pontuam que todas as participantes apresentam clareza sobre o que venha ser uma deficiência, percebe-se, por meio dos seus relatos, que elas possuem/utilizam certos conhecimento teórico em suas concepções, conforme apontam suas respostas:

(P1) “um grupo de transtornos caracterizados por importantes atraso no desenvolvimento, em diferentes áreas de funcionamento, incluindo a socialização, comunicação e relacionamento interpessoal”.

(P2) “é a perda ou carência de recursos para execução de determinados ação física ou intelectual”.

(P3) “a Organização Mundial da Saúde define deficiência como sendo, qualquer perda ou anormalidade relacionada a estrutura ou a função psicológica, fisiológica ou anatômica”.

(P4) “Dificuldade do aluno em realizar algumas atividades, necessitando de auxílio nas atividades”.

(P5) “Anormalidade física ou mental”.

Os dados coletados demonstram que as professoras P1, P2, P3 e P5 trazem, em seus relatos, definições e conceitos de deficiência intelectual que se aproximam como que registra o Guia da Educação Especial (2014), ao definir o aluno com deficiência intelectual como aquele que apresenta prejuízos em seu desenvolvimento cognitivo, podendo ser de várias origens que acabam por delimitar suas habilidades acadêmicas e sociais.

A professora P4 deixa margem de análise em seu relato, menciona que o aluno apresenta dificuldade na realização das tarefas, aponta sobre a necessidade de adequações e auxílio para que esse aluno com deficiência intelectual possa realizar as atividades propostas, contudo, não apresenta a sua concepção sobre a deficiência.

Percebe-se, nas falas das participantes P1, P2, P3 e P5, que a deficiência é vista como uma forma orgânica e biológica, além disso as professoras não demonstram como percebem a deficiência em torno da aprendizagem destes alunos. Demonstram, apenas, o conceito e a terminologia referente à deficiência, trazendo uma visão tradicional acerca do mesmo. Com exceção da professora P4, que aborda superficialmente um apoio para aprendizagem destes alunos.

Diante disso, reconhece-se a necessidade de que os professores discutam, reflitam, busquem por formações específicas para que possam avançar na prática pedagógica com o seu alunado, pois a compreensão da individualidade, da especificidade, das capacidades e das possibilidades de aprendizagens desses alunos se torna essencial na construção, na reflexão e na análise do processo avaliativo.

Sobre a concepção de avaliação, que constituiu a segunda categoria deste eixo, as respostas informadas pelas professoras participantes da pesquisa se direcionam para as seguintes compreensões:

(P1) “O processo que revela como e o que o aluno aprendeu, como ele mudou seu jeito de pensar”.

(P2) “A avaliação investiga e sinaliza-se os caminhos para a aprendizagem são os mais apropriados”.

(P3) “Avaliar ou medir conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. Ela precisa ser contínua e diária”.

(P4) “Avaliação é investigar, sondar e questionar”.

(P5) “É o processo que nos revela como e o que o aluno aprendeu”.

Hofmann (2000) ressalta, em seus estudos, essa visão reducionista em relação à avaliação e demonstra a dificuldade por parte dos professores em compreender que a avaliação é um processo contínuo.

A mesma concepção é pontuada por Dias Sobrinho (2001) e Luckesi (2002), quando em seus estudos ressaltam que essa forma de enxergar a avaliação é praticada desde tempos primários e acaba por ser uma realidade seletiva e segregadora. Essa situação fica mais explícita na fala da professora P3, ao destacar que “Avaliar é medir conhecimentos adquiridos pelo aluno”. Essa concepção de avaliação de classificar, medir e mensurar resultados já é apresentado nos estudos de Christofari e Baptista (2012, p. 387) ao mencionarem que essa

prática “encontra-se na contramão de um movimento que que tem buscado considerar que a educação escolar, e é nesse contexto que essa prática vem se tornando cada vez mais desafiadora e complexa”. Em consonância, Souza (2013) afirma que “é necessário que a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica, não classificar, não rotular e não estigmatizar [...]” (SOUZA, 2013 p. 245).

Em contraposição às perspectivas apontadas pelas outras professoras, destaca-se que a professora P2 apresenta a avaliação de uma forma mais processual e contínua, e considera a necessidade de rever planejamento, de se alinhar o que o aluno ainda necessita desenvolver e o que já foi adquirido, ao destacar que “a avaliação investiga e sinaliza-se os caminhos para a aprendizagem são os mais apropriados”. Hofmann (2009, p. 21) ressalta a necessidade de se ter um direcionamento para se realizar o processo de avaliação. Nas palavras da autora, “[...] a avaliação direciona-se, essencialmente, para frente, não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a evolução da trajetória do educando”. Essa concepção de avaliação, enquanto uma prática mais processual, contínua e dinâmica, vai ao encontro da Educação Inclusiva, no sentido de criar, estabelecer e planejar estratégias de aprendizagem, de consolidar o conhecimento que respeite o nível do aluno e de estabelecer estratégias de ensino para o professor.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2001 citado por NUNES; MAZINI, 2020):

A avaliação deve ter como foco o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante, ser um processo permanente que possa analisar e interferir na aprendizagem, identificar as potencialidades, mas, também, as necessidades educacionais dos alunos e como a escola pode agir diante dessas necessidades (BRASIL, 2001 citado por NUNES; MANZINI, 2020 p.12).

Essa perspectiva leva a refletir sobre a mudança de conceito, de paradigmas acerca do processo de avaliação que vem sendo apresentado e executado nas escolas, para que essa seja vista como um instrumento auxiliar na aprendizagem dos alunos e não como instrumento de aprovação e reprovação. Nesse sentido, algumas participantes concebem avaliação da seguinte maneira:

- (P1) “O processo que revela como ele mudou seu jeito de pensar”.
- (P4) “Avaliação é investigar, sondar e questionar”.
- (P5) “É o processo que nos revela como e o que o aluno aprendeu”.

As respostas acima se direcionam para uma compreensão de avaliação que investiga, sonda e questiona tendo como característica um movimento dinâmico levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos, as suas habilidades, potencialidades e

dificuldades interligando todo esse processo com a prática pedagógica para que o professor possa rever sua prática pedagógica e estabelecer estratégias de aprendizagem.

Sobre a compreensão da avaliação dos alunos com deficiência intelectual, a terceira Categoria de análise, três (3) participantes relataram, quando questionadas sobre a dificuldade no processo de avaliação dos alunos com deficiência intelectual, a necessidade de se respeitar e conhecer o nível de conhecimento em que o aluno se encontra, conforme destacam:

(P2) “É preciso respeitar os limites que cada um apresenta, avaliar cada atividade de forma particular”.

(P3) “É preciso conhecer a deficiência e o aluno, saber ou buscar compreender o aluno seja deficiente ou não nas suas capacidades e nas suas dificuldades”.

(P4) “As avaliações podem ser de acordo com o nível das crianças. Pode se fazer uma sondagem e uma adaptação para que possam fazer o mesmo conteúdo dos demais, mais fácil realizando o que lhe é proposto com interesse”.

Assim, observa-se que o professor deve planejar a sua atuação docente, delinear os objetivos, conhecer o seu aluno, estabelecer uma boa relação com os discentes, levar em conta os conhecimentos já adquiridos e o nível de aprendizagem. Além disso, propor atividades que desenvolvam a atividade mental ao traçar uma metodologia e, assim, verificar se os objetivos propostos aos alunos com deficiência intelectual estão sendo atingidos. Pois, como aponta Marchesi (2004 citado por NUNES; MANZINI, 2020, p. 13) “uma das melhores atitudes no trabalho do professor em sala de aula é iniciar pela ideia de como seu aluno aprende e questionar qual seria a forma mais hábil e a melhor maneira de ensiná-lo”.

Sobre essa prática, Perrenoud (1999) destaca que o processo avaliativo é complexo e afirma que o mesmo não ocorre sem as relações sociais e sem comunicação. Pois, é diante dessas relações sociais e da necessidade da comunicação, que a individualidade passa a ser considerada, no sentido de se identificar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual. Tal percepção é apontada pelas professoras P2 e P3, respectivamente, ao mencionarem que:

(P2) “em um primeiro lugar é fundamental tomar cada aluno individualmente, investir na observação e no registro das especificidades dos alunos.”

(P3) “cada aluno é específico, então é necessário um olhar mais doce, observar com cuidado e critério para ajudar e assim a aprendizagem venha acontecer da melhor forma possível.”

As respostas das professoras P2 e P3 revelam que o aluno com deficiência intelectual necessita de intervenções específicas para seu desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, uma prática avaliativa que englobe e respeite suas individualidades.

A fala da professora P2 ressalta a necessidade da observação e do registro como forma de avaliação dos alunos com deficiência intelectual, o que vai ao encontro do estudo de Monteiro (2017), juntamente com Almeida (2010), no qual destaca que:

Vários instrumentos podem ser utilizados pra avaliar um aluno com deficiência intelectual, um deles, é o uso do portfólio, pois, o mesmo, permite ao docente conhecer a produção individual do seu aluno e com isso, o professor poderá analisar a eficiência de suas práticas, ver se está sendo ou não benéfica para seu aluno (MONTEIRO, 2017 p. 37).

Nessa perspectiva, e em consonância com a fala da professora P3, a avaliação vai se caracterizando como um processo contínuo, estabelecendo-se de forma reflexiva para que se possa traçar um planejamento educacional que promova a aprendizagem. É possível reconhecer, por meio dessa nova forma de conceber a avaliação, quais são as habilidades, as capacidades e as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual, fato que faz com que o professor norteie suas práticas pedagógicas e avaliativas. O que vai ao encontro da Política Nacional de Educação Especial que “[...] considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do estudante quanto às possibilidades de aprendizagem futura” (BRASIL, 2010, on-line).

Em contrapartida, outras duas professoras contam sobre a dificuldade em se realizar tal avaliação dos alunos com deficiência intelectual, ao destacarem que:

(P5) “Não somos totalmente preparadas para isso”. “Não é fácil fazer essa avaliação, mas tudo que o aluno faz eu levo em consideração e assim vou avaliando.”

(P4) “não saber como avaliá-los com manejo para eles.”

As falas dessas professoras deixam claras as dificuldades em realizar um processo avaliativo de alunos com deficiência intelectual, o que se torna um desafio. Sendo assim, se faz necessário repensar o processo de avaliação de tais alunos, a fim de que o processo avaliativo não fique restrito somente à produção dos alunos, conforme relato pela professora P4. A avaliação é um processo mais amplo e não deve ser vista como um complemento do processo ensino-aprendizagem, em que é preciso que o professor compreenda como esses estudantes realizam a (co)construção/elaboração dos seus saberes. Fato destacado pela professora P4, quando traz à tona a expressão “manejo”.

Dando continuidade às análises, especialmente sobre a dificuldade em realizar a avaliação de alunos com deficiência intelectual, a fala das professora P1 traz à tona uma temática que não foi envolvida nas perguntas elaboradas, porém, configura-se como um assunto polêmico no contexto educacional, referindo-se ao laudo médico para ela, a dificuldade encontra-se:

(P1) “falta de interesse das famílias em recorrer ao atendimento educacional especializado, na busca de laudos que comprovam a deficiência intelectual”.

Na colocação da P1 existem dois pontos que devem ser considerados: a) o Atendimento Educacional Especializado (AEE); b) o laudo médico. Sobre o primeiro ponto, é preciso compreender que o AEE não substitui a escolarização dos alunos com deficiência, mas apresenta uma complementação da escolarização. Essa proposta é apresentada e assegurada no artigo 2 do Decreto N°6.571/08, no qual é instituído que esse tipo de atendimento deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais. De acordo com Santos (2012), “o AEE vem se constituindo como um importante dispositivo pedagógico que favorece sobre a maneira a aprendizagem dos alunos com deficiência” (SANTOS, 2012, p. 935). Esse atendimento muito pode contribuir com o professor regente no traçar do trabalho com os alunos com deficiência intelectual, já que no AEE se realizam uma avaliação inicial que irá orientar sobre os recursos, os materiais e as adaptações necessárias que podem favorecer o acesso aos conteúdos que precisam ser trabalhados, visando a aprendizagem e as possibilidades. Minussi, Berguemmaye e Gindri (2015) mencionam, ainda, que:

A avaliação do professor do AEE, bem como a do professor da sala de aula, deve buscar enxergar aquilo que o estudante com deficiência tem via de ser, e a partir desta descoberta buscar estratégias que mobilizem o desenvolvimento potencial do estudante (MINUSSI; BERGUEMMAYER; CINDRI, 2015, p. 55).

Diante dessa colocação, reforça-se a parceria que deve existir entre os professores do AEE e os professores regentes, para que o processo de avaliação possa ocorrer de forma corrente, flexível e não classificatória e excludente. O outro ponto pertinente levantado pela professora P1, e que também é apontado no relato da professora P3, é a questão do *laudo médico*, terminologia esta que no cenário educacional inclusivo se torna delicada e complexa. Pois, na maioria das vezes, a noção de laudo pode se traduzir em uma barreira de aprendizagens e não ser tomado como uma ferramenta/orientação para elaboração de estratégias. Antun (2018, on-line) corrobora com a preocupação do laudo, quando menciona que “quando o laudo é interpretado como um atestado de incapacidade, a escola deixa de

apostar nas potencialidades do aluno e ele pode representar uma importante barreira ao processo de inclusão”.

A afirmativa em questão, deve ser pensada e repensada por parte de toda equipe escolar, pois quando o laudo e/ou o CID acaba por agregar ou substituir o nome da criança, corre-se um grande risco de que as ações pedagógicas não ocorram da maneira como devem que ocorrer, que é a de remover barreiras para que a aprendizagem seja construída.

Frente a isso, é fundamental que os professores procurem conhecer a patologia e seus limites, sem que esse conhecimento apague as particularidades dos sujeitos. Além disso, é essencial que se estabeleça parcerias, construindo, assim, redes de apoio por meio de equipe multidisciplinar, a fim de que proporcione a construção de um conhecimento mais próximo do estudante com deficiência intelectual. Com vistas a garantir a singularidade do aluno e assegurar que o processo de escolarização se constitua enquanto prática processual e contínua, pois a avaliação deve viabilizar, também, o espaço da inter-relação na construção dos conhecimentos e da aprendizagem a nível de competência curricular.

Em continuidade foi perguntado às professoras quais são os procedimentos, os instrumentos e os critérios que são utilizados na avaliação dos alunos com deficiência intelectual. A próxima seção buscou, a partir dos relatos das professoras, esclarecer essa prática, seus critérios e os instrumentos utilizados.

### **6.3 Eixo 3: a prática avaliativa dos alunos com Deficiência Intelectual**

A prática avaliativa deve estar comprometida com a escola e com a práxis pedagógica exercida pelo professor. Este é um processo complexo que envolve uma postura crítica e reflexiva não só por parte dos professores, mas de todo corpo educacional. É pensando nisso e a fim de propor reflexões sobre esse processo, que as professoras participantes da pesquisa foram questionadas sobre sua prática avaliativa frente aos alunos com deficiência intelectual, mais do que identificar a existência dessas práticas buscou-se compreender e problematizar, por meio da fala das professoras, quais são os procedimentos/instrumentos utilizados por elas no momento da avaliação. Sendo assim, passemos às análises:

Quando questionadas sobre o processo avaliativo, as professoras P1 e P5 ressaltam que avaliam os alunos com deficiência da mesma maneira que os outros alunos são avaliados. Percebe-se, a partir desse relato, que em tal concepção de avaliação às especificidades e as necessidades dos alunos com deficiência são consideradas de forma velada, já que ao mesmo tempo que as professoras dizem considerar o desenvolvimento dos alunos, não respeitam a

individualidade, a especificidade e a necessidade de cada um deles, o que pode ser apontado nas seguintes falas:

(P1) “são avaliados num todo, considerando suas habilidades individuais e o conteúdo aplicado aos demais alunos também é passado para eles da mesma maneira. Não há diferenciação quanto ao tratamento.”

(P5) “avalio de acordo com a criança mas sempre fazendo que seja parecido com os demais.”

Essas colocações acabam por revelar um processo estático da avaliação, não tendo uma aproximação entre professor e aluno. Sendo assim, acaba por não construir caminhos de aprendizagem e estagna a prática avaliativa em um lugar igualitário e massificante. Sobre isso, Ribetto *et al.* (2003, p. 103 citado por VALENTIM; OLIVEIRA, 2013, p. 864) afirma que “[...] fica parecendo que as práticas avaliativas das escolas [...] ficam marcadas pela tentativa de igualar a todos, de ignorar as diferenças ou tratá-las com estranhamento”.

Dando sequência a análise das colocações acerca da prática avaliativa, um dado preocupante é encontrado na fala de três (3) das professoras participantes, elas não souberam descrever o procedimento, os instrumentos e os critérios utilizados no momento da avaliação, apenas relatam que “não fazem diferença entre os alunos”. Fator que permite questionar sobre como estes alunos estão sendo acompanhados, pelos professores, seja em seu desenvolvimento, seja na construção dos seus conhecimentos.

Outra questão alarmante é que, diante dos relatos, percebe-se que nenhuma das participantes citam e/ou descrevem quais instrumentos e critérios são utilizados na avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Dessa maneira, os dados obtidos revelam a falta de conhecimento e, até mesmo, da existência dos instrumentos avaliativos, dos procedimentos e dos critérios apropriados que orientem os professores sobre as diversas formas de se avaliar os alunos com deficiência intelectual. Sendo assim, não se percebe a utilização de um instrumento específico para avaliar este público alvo da Educação Especial, além de evidenciar essa ausência, reforça a não relevância do mesmo no cenário educacional.

Não foi apontado pelas professoras entrevistadas, um instrumento específico ao se tratar de como e quem analisa os aspectos qualitativos e quantitativos do processo de evolução de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, assim como não relatam se existe um conselho de classe para analisar e discutir sobre o rendimento desses alunos. As participantes são unânimes em dizer que quem analisa os aspectos quantitativos qualitativos é a professora regente, juntamente com a professora de apoio, e, diante do desempenho do aluno, as análises são enviadas para a supervisora responsável.

Anache (2012 citado por NUNES; MANZINI, 2020, p. 11), destaca que “[...] é importante que se construa uma avaliação que potencialize o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e, para isso, é necessário que ocorram mudanças na concepção de ensino, aprendizagem e, é claro, na avaliação”.

Sobre o questionamento da realização do conselho de classe, três (3) professoras colocam que não é realizado conselho de classe para discutir sobre o rendimento acadêmico dos alunos com deficiência intelectual. Duas (2) professoras colocam que é realizado bimestralmente o conselho e que se tenta analisar o aluno como um *todo*.

Pelo exposto, entende-se que a avaliação dos alunos com deficiência intelectual ainda necessita ser repensada e discutida por toda equipe envolvida nesse processo. Além disso, o conselho de classe deve ser visto como um momento de mediação, articulação, aprimoramento da ação educativa e da avaliação da aprendizagem destes alunos.

Segundo Dalben (2004), o conselho de classe é um órgão onde:

[...] vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos (DALBEN, 2004, p. 31).

Nessa perspectiva, o conselho de classe se torna um momento fundamental de avaliação e de tomada de decisões e estratégias sobre o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência e, conseqüentemente, como, metodologicamente, este trabalho será conduzido.

Sobre o que pensam do processo de aprovação e/ou reprovação dos alunos com deficiência intelectual, as professoras destacaram que:

(P1) “Penso que deve ser através do coletivo da escola, explicitado no seu Projeto Político Pedagógico. Ressalto que precisam ser assumidos por todos (gestão escolar, professores que atuam, professor do atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais)”.

(P5) “Deve ser revisto, cada caso é um caso”.

(P3) “Infelizmente o sistema pede aprovação ou reprovação ou não. Se pedi precisamos fazê-lo”.

(P4) “Acho que vai depender do seu desenvolvimento. Mas, se o aluno não estiver preparado não deve avançar”.

Observa-se, pelos relatos, a inexistência e, até mesmo, a insuficiência da compreensão de *como* avaliar alunos com deficiência intelectual. Há uma falta de preparação por parte das professoras e percebe-se que as mesmas encontram-se engessadas, submetidas ao sistema de

ensino, o que acaba por demonstrar a falta de uma postura pedagógica assertiva sobre a promoção e/ou retenção dos alunos com deficiência no contexto escolar regular.

A promoção e retenção desses sujeitos são fatores que, de acordo com a LDB, artigo 24, inciso V, devem passar pelo crivo da:

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação 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;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, on-line).

No estado de Minas Gerais, a Educação Especial é regida pela Resolução SEE Nº 4.256/2020 que, em seu capítulo IV, destaca que o percurso escolar do estudante com deficiência:

Art. 12 - É direito do estudante com deficiência ter seu percurso escolar respeitado como todo estudante, sem retrocessos nos anos de escolaridade e níveis de ensino garantindo a continuidade de estudos e conclusão (MINAS GERAIS, 2020, p. 3-4).

Para que este percurso escolar possa acontecer de forma processual e com seus direitos adquiridos a Resolução aborda o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que concerne na compilação/reflexão de todo o histórico escolar do aluno e deve acompanhá-lo em sua trajetória escolar.

Art. 13 - O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial.

§1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação.

§2º - O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final

§3º - O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula.

§4º - O Modelo do Plano de Desenvolvimento Individual constante no Anexo I desta resolução é o modelo padrão e de uso obrigatório nas escolas da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2020, p. 3-4).

Ainda em seu Art.14, a Resolução aborda sobre a flexibilização do tempo escolar para os alunos público-alvo da educação especial, dando a estes o direito de um tempo a mais para concluírem seus estudos.

Art. 14 - É direito do estudante público da educação especial flexibilização no tempo de estudo em até 50%, obedecendo-se aos seguintes critérios:

I- Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2º ano e 1ano no 5º ano;

II- Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 7º ano e 1 ano no 9º ano;

III- No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2º ano e 1 ano no 3º ano.

§1º - No caso dos estudantes com deficiência matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, poderá ser flexibilizado até 50% do tempo de estudo de acordo com a necessidade pedagógica.

§2º - Para proceder à flexibilização do tempo de escolaridade, a escola deverá considerar as características próprias de desenvolvimento do estudante, as intervenções e estratégias pedagógicas estabelecidas no PDI.

§3º - A decisão acerca da flexibilização do tempo será mediante a necessidade pedagógica do estudante levando em consideração as habilidades e competências ainda não consolidadas e elencadas no PDI.

§4º - A flexibilização deverá ser registrada por meio de relatório elaborado pelo regente de turma ou regente de aula, juntamente com especialista da escola e profissionais do AEE e referendado em conselho de classe. Esse documento deve ser arquivado na pasta do estudante.

§5º - A flexibilização do tempo de escolaridade deve ser realizada de modo a evitar a excessiva distorção idade/ano de escolaridade para que o percurso escolar do estudante junto aos seus pares etários seja respeitado.

Art. 15 - Para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é garantida a possibilidade de avanço/aceleração conforme legislação vigente (MINAS GERAIS, 2020, p. 3-4).

A avaliação é apontada com a utilização do PDI que se torna um instrumento avaliativo e colaborativo com a prática pedagógica.

Art. 16 - A avaliação do estudante da Educação Especial deverá levar em consideração as especificidades e potencialidades de cada estudante, utilizando-se o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Parágrafo único. Na avaliação dever-se-ão utilizar recursos pedagógicos alternativos, tais como: extensão do tempo da prova, adaptações no formato das provas, prova oral, utilização de recursos tecnológicos, materiais concretos, recursos humanos de apoio, dentre outras modificações que se fizerem necessárias (MINAS GERAIS, 2020, p. 3-4).

Diante da legislação, e dos relatos apresentados, percebe-se uma prática pedagógica inconsistente com que é garantido por lei aos alunos com deficiência intelectual, em nenhum momento as participantes em seus relatos trazem que se utilizam do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) do aluno, não participam de discussões/estudos de casos com toda equipe escolar para estabelecer metas e traçar o percurso escolar desse educando.

O que se percebe é uma prática avaliativa restrita e ainda ligada ao conceito de classificação e à medidas de exclusão, na qual se faz uso de instrumentos avaliativos sem respaldo, agindo sem uma conduta fundamentada. Percebe-se, por meio dos relatos, que as professoras encontram-se sem uma conduta e não recebem nenhum direcionamento por parte da instituição escolar de como avaliar os alunos com deficiência intelectual inseridos em seu contexto educacional.

É necessário pensar em uma prática pedagógica avaliativa que aborde e considere as necessidades educativas destes alunos, visto que diante dos relatos a inclusão vem acontecido de forma velada por meio de práticas pedagógicas que acabam por excluir ao invés de incluir. Assim, o que se pretendeu foi contribuir com a prática avaliativa dos alunos com deficiência, por meio de um instrumento avaliativo que possa auxiliar os professores nessa avaliação.

#### **6.4 Proposta de instrumento avaliativo para os alunos com Deficiência Intelectual no contexto escolar da Rede Municipal De Lavras**

Diante do estudo aqui realizado e sintetizando, evidencia-se a importância de se realizar o processo avaliativo dos alunos com deficiência intelectual de forma processual e contínua, em que se tenha como base a compreensão, as informações e o conhecimento sobre o aluno com deficiência intelectual. Pois, somente assim, será possível propor as flexibilizações e as adequações necessárias conforme a especificidade de cada estudante.

Essa avaliação, de acordo com Giné (2009), deve considerar a interação entre o professor e os conteúdos de aprendizagem, entre o contexto de desenvolvimento do estudante e a escola. Dessa maneira, a avaliação congrega a concepção de avaliação interativa, processual e contextualizada, e envolve mudanças significativas nas ações avaliativas das necessidades educativas dos estudantes, como também nos procedimentos utilizados.

Nesse sentido, o que se propôs neste capítulo é a elaboração de um protocolo de avaliação específico para alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental I da rede municipal de Lavras.

Para a elaboração do protocolo, realizou-se análise de documentos normativos e referenciais como: a Base Nacional Curricular (BNCC, 2018); o Currículo de Minas Gerais; o Guia da Educação Especial de Minas Gerais; o documento elaborado pela secretaria de Educação de São Paulo chamado Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual; a Resolução 4.256/2020, específica da Educação Especial em Minas Gerais, e o modelo de Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI) que é indicado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e adotado pelo município de Lavras.

De acordo com a Resolução 4.256/2020, o PDI define-se como um “documento obrigatório para acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial” (MINAS GERAIS, 2020, p.3).

Considerando esse documento, o instrumento avaliativo de alunos com deficiência intelectual aqui proposto tem por objetivo realizar uma avaliação pedagógica do aluno diante do currículo correspondente à série/ciclo em que ele se encontra. Além de considerar o seu nível de desenvolvimento, suas habilidades e suas especificidades como instrumento norteador da aprendizagem desses alunos, a fim de que se possa construir estratégias pedagógicas eficazes de verificação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

O documento é composto por três áreas, sendo elas: o contexto educacional, o contexto familiar e o desenvolvimento do aluno diante das habilidades curriculares previstas.

O contexto educacional apresenta-se com o objetivo de avaliar os aspectos e recursos, a organização do processo avaliativo por parte da escola, os critérios, os procedimentos e a abordagem prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola sobre avaliação deste público-alvo, seu percurso escolar e ainda considera os dados coletados com a família, conforme apresentado no Quadro 4, a seguir.

#### Quadro 4 – Cabeçalho do Instrumento Avaliativo

<p>1. Data da elaboração: ____/____/____</p> <p>2. Nome da escola:</p> <p>3. Proposta Pedagógica prevista do PPP Escolar frente aos alunos com deficiência intelectual</p> <p>4. Acessibilidade e recursos do ambiente escolar:</p> <p>DADOS DO ALUNO:</p> <p>1. Nome:</p> <p>2. Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____</p> <p>Responsável pelo estudante/parentesco</p> <p>3. É acompanhado por um profissional fora da escola? Qual especialidade?</p> <p>4. Faz uso contínuo de medicamento? Para quê? Causa efeitos colaterais? Quais?</p> <p>5. Necessidades específicas:</p> <p>5. Utiliza recurso de Acessibilidade? Descreva:</p>
--

Fonte: Da autora (2022).

Quanto ao contexto avaliativo do aluno, este se dará, em um primeiro momento avaliado, em suas capacidades metacognitivas, ou seja, nas áreas psicomotoras, emocionais e cognitivas, conforme demonstrado no Quadro 5.

Neste Quadro o aluno serpa avaliado no seu desenvolvimento psicomotor, em relação ao esquema corporal, seu equilíbrio, coordenação motora.

Quadro 5 – Quadro avaliativo dos aspectos psicomotores (continua)

<b>ASPECTOS PSICOMOTORES</b>
Esquema corporal
Consciência corporal –Sabe do uso específico de cada membro do corpo para a realização de atividades, mesmo nos casos em que haja limitações de movimento. Ex.: escreve com adaptação utilizando os pés, mas tem conhecimento que o membro comumente utilizado para esta atividade é a mão.
Expressão corporal – Realizar gestos expressivos (susto, grito, tristeza, raiva)?
Apresenta bom equilíbrio estático e dinâmico
Possui uma boa coordenação motora global e coordenação motora fina?
<b>ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS</b>
Memória de Curto Prazo – lembra-se de acontecimentos cotidianos ocorridos num período de até 6 horas?
Memória de Longo Prazo – lembra-se de fatos ocorridos ao longo da vida e os utiliza no cotidiano? Ex.: reconhecer letras e números, pessoas.
Memória Auditiva – memoriza o que escuta?
Memória Visual – memoriza o que vê?
Percepção Auditiva – escuta e interpreta os estímulos sonoros?
Percepção Corporal – tem consciência do próprio corpo?
Percepção Espacial – compreende as dimensões do entorno e dos objetos?
Percepção Tátil – reconhece formas, texturas, tamanhos pelo tato?
Percepção Temporal – Tem a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos? Ex.: ontem, hoje, amanhã, antes, durante, após, hora, semana, mês.
Percepção Visual - enxerga e interpreta os estímulos visuais (claro, escuro, cores, formas, objetos)?
Atenção Alerta – responde imediatamente a um estímulo apresentado?
Atenção Alternada – realiza atividade proposta e conversa ao mesmo tempo?
Atenção Seletiva – concentra-se em uma atividade ignorando os demais estímulos?
Atenção Sustentada – concentra-se por um longo período de tempo na atividade proposta?
Raciocínio Lógico Abduativo – busca novas ideias e conhecimentos que possam validar uma conclusão? Ex.: Pela manhã observo o telhado e ele está molhado. Logo, a noite deve ter chovido.

Compreende Ordens Complexas? Ex.: Transmitir um recado à alguém.
Relata situações vividas por ele?

Fonte: Da autora (2022) (conclusão).

No contexto das áreas curriculares o aluno com deficiência será avaliado com as habilidades previstas para série/ano em que se encontra e o mesmo deverá ocorrer bimestralmente, no qual em reunião de conselho de classe poderá ser realizado um estudo de caso para se traçar as estratégias de ensino, intervenções pedagógicas, recursos que serão necessários para que os alunos com deficiência intelectual possam ser avaliados de maneira coerente, de acordo com o Quadro 6.

Quadro 6 – Quadro Avaliativo das habilidades curriculares desenvolvidas bimestralmente (continua)

ESTUDANTE:				
BIMESTRE:	( )1º	( )2º		
HABILIDADES			Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado	Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo(a) estudante no final deste bimestre em
Domina a linguagem oral em nível satisfatório				
Identifica o alfabeto e palavras				
Reconhece as letras do seu nome e o seu nome escrito em fichas, listas, dentre outros				
Escreve o seu nome sem auxílio de ficha				
Realiza leitura ( ) silabada ( ) fluência ( ) ainda não lê				
Faz leitura de imagens				
Escreve utilizando ( ) letra cursiva ( ) letra de imprensa				
Diferencia desenho da escrita e dos números				
Reconhece os tipos de letras				
Sabe utilizar os materiais escolares				
Reconhece unidades fonológicas				

Escreve palavras , frases com autonomia	
Produz pequenos textos	
Compreende o sentido do texto, realiza interpretação e localiza informações no texto	
Identifica o gênero textual	
Produz textos orais, relatando experiências de vida ou histórias	
Estabelece relação de semelhança e diferença	
Estabelece conceitos básicos matemáticos	
Faz contagem ate?	
Relaciona símbolo numérico e quantidades	
Registra números	
Compara, seria e classifica objetos	
Identifica e reconhece cores	
Possui sequencia temporal e causal	
Compõe e decompõe quantidades	
Faz leitura de gráficos e tabelas	
Reconhece a escrita numeral	
Estabelece relações com unidade de medidas de tempo ( dia, mês, ano)	
Opera com adição, subtração, multiplicação e divisão	
Utiliza material concreto	
Resolve situações problemas envolvendo ( ) Adição ( ) Subtração ( ) Multiplicação ( ) Divisão	
Reconhece e estabelece troca com o sistema monetário	
Resolve situações matemáticas envolvendo o sistema monetário	
Resolve situações problemas e utiliza o calculo em atividades que envolvam figuras planas, tridimensionais e sólidos geométricos	
Localiza números em reta numérica	

Fonte: Da autora (2022).

O documento seguirá com o aluno durante todo o ano letivo e, ao final desse período, o que se pretende é que por meio das avaliações possa ser discutido a promoção e/ou retenção dos alunos com deficiência intelectual e que não aconteça a inclusão velada, na qual os

professores não sabem como se posicionar perante o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência.

O preenchimento do mesmo deverá ser de responsabilidade do professor regente em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deverão ser acompanhados pelos especialistas. A legenda a ser utilizada abrangerá se o aluno já consolidou ou ainda encontra-se em desenvolvimento.

Cabe ressaltar, por fim, que está disponível, no Anexo B desta pesquisa, o modelo na íntegra do Instrumento Avaliativo construído por meio das análises/reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação. Espera-se que o Instrumento seja norteador das atividades processuais dos professores frente à avaliação de alunos com deficiência, em especial, dos alunos com deficiência intelectual.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa teve como objetivo central analisar o processo de avaliação dos alunos com deficiência intelectual que estão inseridos na Educação Básica no Ensino Fundamental I das escolas da rede pública municipal de Lavras-MG. O objetivo principal dividiu-se, ainda, em objetivos específicos, que foram desde a investigação de documentos oficiais até os documentos da município em questão, bem como um breve histórico sobre a educação especial, a fim de contextualizá-la e propor uma investigação da prática avaliativa dos professores que atuam com estes alunos na sala de aula regular. Cabe ressaltar, que além de analisar como essa prática avaliativa se estrutura, foi proposto, também, um Instrumento Avaliativo que possa contribuir com os profissionais na prática avaliativa de alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa se justificou pelo fato da inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares está cada vez mais presente, sendo assim, há necessidade de romper paradigmas sobre determinadas concepções de aprendizagem e de avaliação de alunos com deficiência intelectual. O professor necessita conscientizar-se de que a aprendizagem não se dá de forma estagnada e que sua prática precisa ser reciclada. É preciso que professores estejam abertos a uma nova formação detectando as lacunas, os desejos e as formas de aprendizagem e avaliações dos alunos com deficiência intelectual. Compreende-se, portanto, que uma postura dialógica é fundamental no contexto escolar, pois é por meio das relações que o professor desempenha uma prática docente pautada na mediação, na instrução e no acompanhamento da aprendizagem de seus alunos.

Salienta-se que as presentes discussões deram-se por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo, em que, no primeiro momento, realizou-se uma pesquisa bibliográfica do percurso histórico da educação especial, pesquisou-se as legislações vigentes a nível nacional, estadual e municipal o que caracterizou o segundo momento da pesquisa. Desenvolveu-se, também, um levantamento bibliográfico na base de dados oficiais, buscou-se por pesquisas que abordaram o tema de estudo abordado neste trabalho. Em um terceiro momento, realizou-se uma investigação das escolas e professores atuantes com alunos que apresentam deficiência intelectual matriculados em sala de aula regular, investigou-se as concepções por parte desses educadores diante da educação especial, da avaliação e dos alunos com deficiência intelectual.

Dando continuidade a pesquisa, o momento posterior caracterizou-se pela realização da coleta de dados que ocorreu por intermédio da aplicação de um questionário e entrevistas no qual pode-se perceber, por meio dos relatos apresentados pelas participantes, que existe um longo caminho a ser percorrido, não somente por parte dos professores, mas de todo o contexto escolar, para que a realização da prática avaliativa de alunos com deficiência intelectual se volte, principalmente, para a aquisição de conhecimentos e para uma aprendizagem significativa, bem como uma avaliação coerente.

Faz-se necessário maiores ofertas de formação continuada para os professores em consonância com a Política Nacional da Educação Inclusiva, a fim de preparar os professores para atuarem com os alunos com deficiência. Nosso papel, enquanto educadores, é estar sempre em formação voltada para uma prática significativa de valorização das trocas entre os sujeitos envolvidos, ressignificando esses espaços, mediando a construção e a reconstrução dos conhecimentos, fomentando, assim, um espaço de aprendizagem menos conteudista e mais reflexivo/proativo.

Durante a realização da pesquisa ficou evidente a falta de preparo e de investimento por parte de todo corpo escolar em formação continuada, cujo investimento se volta para uma prática pedagógica coerente com os alunos com deficiência intelectual. Além disso, foi identificado uma dificuldade, por parte destes profissionais, em conhecer o desenvolvimento desses alunos e criar novas estratégias de avaliação que abarquem, de forma efetiva, os conteúdos por eles desenvolvidos durante sua prática pedagógica.

Foi constatado, também, que falta um Instrumento Avaliativo adequado, além de documentos que registrem o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, o que acaba por se tornar um desafio para a prática avaliativa. Sendo assim, sugere-se que haja maiores investimentos em formação continuada e que estes sejam viabilizados por órgãos

governamentais, no cenário em questão, pela Secretária Municipal de Educação de Lavras, para que os professores possam compreender, refletir e adequar sua prática pedagógica e avaliativa aos alunos com deficiência intelectual. Pois a realidade apresentada pelo município ainda é a de Projeto Político Pedagógico (PPP) defasado, professores sem formação específica na Educação Especial e marcada pela falta de um instrumento avaliativo significativo que se atente à avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Por fim, ressalta-se a relevância do estudo realizado, considerando-o pertinente às novas demandas do espaço escolar. Espera-se que o tema aqui tratado possa ser divulgado para as escolas, a fim de situá-las sobre a prática avaliativa dos alunos com deficiência intelectual que se encontram na rede municipal de ensino. Intenciona-se contribuir com o processo de avaliação e progressão dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar, através de uma proposta que valorize os estudantes e suas diferenças, apresentando uma proposta de critério e forma de avaliação destes alunos, para que, desse modo, o contexto escolar possa oferecer oportunidades que permitam a sua participação, aprendizado e progressão escolar.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ana Marta Bianchini de. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. 261p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Espírito Santo, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2222>>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- AMARAL, Ligia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994, 91 p.
- ANTUN, Raquel Paganelli. O papel da escola quando há hipótese de diagnóstico de deficiência. **Diversa: Educação Inclusiva na Prática**, 26 jan. de 2018, s/p. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/o-papel-da-escola-quando-ha-hipotese-de-diagnostico-de-deficiencia/>>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no Século XX: o desafio da educação. *In*: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1995.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. 2. Ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006, 68p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 10 fev. de 2022.
- BEYER, Hugo. Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. 595 p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Planalto, 6 jul. de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 29 maio de 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto, 25 jun. de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, 27 dez. de 2012. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>>. Acesso em: 24 maio de 2021.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 17 nov. 2011. s/p (on-line). Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Especial, 2010. 73p. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 mai. de 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Planalto, 25 ago. de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 24 maio de 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008a**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007 [revogada]. Brasília: Planalto, 17 set. de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 24 maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI. 07 jan. de 2008b. 19p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 fev. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed., série: Saberes e práticas da inclusão. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 DE 2 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: Planalto, 2 dez. de 2004. Disponível em: <[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: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Planalto. 11 set. de 2001a. 5 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 21 mai. de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Planalto. 09 jan. de 2001b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Brasília: Planalto, 20 dez. de 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: 21 maio de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 20 dez. de 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: 21 maio de 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994a, 17p. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SECADI, 1994b, 66p. Disponível em:<<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 99.710, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Planalto, 21 nov. de 1990a. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 13 jul. 1990b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília/DF: Senado Federal, 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: 11 fev. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 11 ago. de 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 maio de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 20 dez. de 1961. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 maio de 2021.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 513-530, set./dez. 2012. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. V. 1., 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 208p.

COSTA, Stella Maris de Lima. **Adaptação curricular na escola inclusiva e seus reflexos no processo da aprendizagem e socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e

Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011, 58p. Disponível em:<<https://bdm.unb.br/handle/10483/2232>>. Acesso em: 09 fev. de 2022.

CRISTOFARI, Ana Carolina. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: relações possíveis. **IX ANPED SUL** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, 15 p. Disponível em:<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/780/645>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas alternativas à inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Dossiê Temático: Avaliação na educação especial, v. 25, n. 44, p. 383-98, 2012.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada de professores de educação física ante a provocação da inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José. (org.). **Inclusão do Aluno com deficiência na escola**: os desafios continuam. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007, p. 127-137. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/livro-pos%20jornada.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

CUNHA, Marleide dos Santos. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2015, 173p. Disponível em:<<https://ri.ufs.br/handle/riufs/4906>>. Acesso em: 09 fev. de 2022.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

DANTAS, Nozângela Rolim; SILVA, Karla Fernanda Wenderda. Inclusão na escola: da utopia à realidade. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 146-151, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/download/27405/15736>>. Acesso em: 26 de fev.2021.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2001.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Co, 1986. p. 119-161. Traducción al español: ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In Wittrock, M.C. (Comp.). La investigación en la enseñanza, II. Barcelona, Paidós, 1989. p. 195-301.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 60 p. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=174307](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=174307)>. Acesso em: 14 ago. de 2021.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório. **Avaliação da Aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo documental das diretrizes oficiais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2010, 155p. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3297>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 305-318, maio/ago. 2009. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/2051>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FREITAS, Neli Klix. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação dos processos e dos alunos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000300002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000300002)>.

Acesso em: 24 fev. 2021.

GALDINO, Janete Virgínio Freire. **Avaliação no processo ensino-aprendizagem no ensino Médio na modalidade EJA**. 2007. Monografia (Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) – Centro De Formação De Tecnólogos, Universidade Federal da Paraíba/UFPB, Bananeiras, 2007. 62 p. Disponível

em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc\\_avaliacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_avaliacao.pdf)>. Acesso em: 10 fev. de 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINÉ, Climent. A avaliação psicológica. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús, *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2009.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elisabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, out./dez. 2014. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbee/a/DXNqBnDHhGGb7p4WRd9zWYh/?lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. de 2021.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre, Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O jogo do contrário em avaliação**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 9. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva contrutivista**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LAVRAS. Prefeitura Municipal de Lavras. **Normativa de Atendimento Educacional Especializado do Município de Lavras**. Lavras: Prefeitura Municipal de Lavras, 2018. 7p.

LAVRAS. Plano Municipal de Educação de Lavras – 2015 – 2024: “Juntos somos mais pela educação”. **Diário Oficial do Município de Lavras**, Lavras: Prefeitura Municipal de Lavras-Mg, 2015, 66p.

LAVRAS. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Escola Sebastião Botrel Pereira. **Regimento Escolar**. Lavras: Prefeitura Municipal de Lavras, 2014. 72p.

LAVRAS. **Lei Orgânica Municipal**. Lavras: Secretaria de Educação, 1990. Disponível em: <<https://www.lavras.mg.leg.br/leis/lei-organica-municipal/lei-organica-do-municipio-de-lavras-atualizada-ate-emenda-29-17.pdf/view>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos, proposições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996. 180p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33103>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana Vieira; MELO, Aline Fernandes. Capítulo III - Projeto de Pesquisa. In: MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em educação ambiental**. Lavras: UFLA, 2015. 146 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/10706>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MELLO, Alessandra de Fátima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101/pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.165, p.1044-1066, jul./set. 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742017000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MENDES, Márcia Cristine Ferreira; TEOTÔNIO, Phabília de Carvalho; MOURA, Giovanna Barroca de. Instrumentos de avaliação para escolares com deficiência intelectual na perspectiva de professores. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n.2, p. 41-52, jul./dez. 2017. Disponível em:

<<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7764/4947>>.

Acesso em: 19 fev. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação/SEE, 09 jan. 2020. Disponível em:

<<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEEMG, versão 3, jun. 2014. 35 p.

Disponível em: <<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

MINUSSI, Alessandra; BERGUEMMAYER, Elisandra Conterato; GINDRI, Giovana Toscani. O discurso da avaliação no atendimento educacional especializado: avalia para mim?

*In*: SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: UFSM/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, 2015, p. 51-61.

MONTEIRO, Ketteneanne Rocha. **A formação de professores e suas concepções a respeito da deficiência intelectual no ensino regular**. 2017. 56p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Pará, Castanhal/Pará, 2017. Disponível em:

<[https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/522/1/TCC\\_FormacaoProfessoresConcepcoes\\_V1.pdf](https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/522/1/TCC_FormacaoProfessoresConcepcoes_V1.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís - MA, no período de 2009 a 2012**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2016, 404p.

MOREIRA, Marco Antônio. Pesquisa em educação em ciências: métodos qualitativos. **Actas del PIDE** – Textos de Apoio para o Programa Internacional de Doutorado em Ensino de Ciências da Universidade de Burgos/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, p. 25-55. 2002.

Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/pesquali.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MUNIZ, Sheila Maria. **Avaliação da aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual: a experiência de professores do Ensino Fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE**. 2018.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, 175 p. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30822>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

NASCIMENTO, Romária Menezes do; SOARES, Ana Cristina Silva; SILVA, Rejane Maria Gomes da Silva; PINTO, Francisco Ricardo Miranda. Verificação da aprendizagem do aluno

com deficiência na perspectiva da inclusão escolar. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 1316-1334, nov. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10187>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

NETO, Antenor de Oliveira Silva, *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

NUNES, Vera Lúcia 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*, Santa Maria, v. 33, fluxo contínuo, p. 1-20. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43241>>. Acesso em: 14 fev. de 2022.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emilia. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 51-57, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), 10 dez. de 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

ORLANDI, Erni Puccinelli. A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. *In: Anais do 1º Seminário de Estudos em Análise de Discurso*, nov. 10-13; Porto Alegre, Brasil [CD-ROM]. Porto Alegre (RS): UFRGS, 18 p. 2003. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>>. Acesso em: 14 fev. de 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto alegre: ArtMed, 1999.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1612-1631, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10882/7671>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

PILETTI, Claudino. **Didático Geral**. 21. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PINHEIRO, Daiane; DUARTE, Sabrina Maiara de Sousa. Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 7, n. 1, p. 254-268, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/19>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência

intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 10, n. 2. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5846>>. Acesso em: 11 fev. de 2022.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/652>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação & Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 935-948, dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: histórias e fundamentos** [Série Inclusão Escolar]. Curitiba: IBPEX, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Processos de Cultura e Internalização. **Viver Mente e Cérebro**, São Paulo, v. 2, p. 76 - 83, out. 2005.

SOUZA, Adriana Alves de. **Avaliação das aprendizagens e deficiência: uma proposta de possibilidades para além da quantificação**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017, 158 p. Disponível em: <<http://mestrado.caedufjf.net/avaliacao-das-aprendizagens-e-deficiencia-uma-proposta-de-possibilidades-para-alem-da-quantificacao/>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SOUZA, Flávia Faissal de. Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013. 297p.

SOUZA, Ana Maria de Lima; MACEDO, Marasella de Carmem Silva. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 283-290, jul./dez. 2012. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/296014195\\_Avaliacao\\_da\\_aprendizagem\\_e\\_inclusao\\_escolar\\_a\\_singularidade\\_a\\_servico\\_da\\_coletividade](https://www.researchgate.net/publication/296014195_Avaliacao_da_aprendizagem_e_inclusao_escolar_a_singularidade_a_servico_da_coletividade)>. Acesso em: 10 fev. de 2022.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TERRA, Maria Lúcia. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014, 229 p. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108682>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

TONELLO, Márcia. **Almanaque Abril Brasil**. São Paulo: Abril, 2001

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino

comum. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.

Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569/2479>>. Acesso em: 31 maio de 2021.

VASCONCELLOS, Liliana; GUEDES, Luis Fernando Ascenção. *E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica*. X **SEMEAD** - Seminário em Administração FEA/USP, São Paulo, 2007, 16p. Disponível em: <[http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/an\\_resumo.asp?cod\\_trabalho=420](http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=420)>. Acesso em: 24 fev. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VITORINO, Stephânia Cottorello. **A avaliação como elemento de inclusão do aluno com Deficiência intelectual na Escola Pública**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2016, 167p. Disponível em: <[https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/3963.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3963.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2022.

VITORINO, Stephânia Cottorello; GREGO, Sonia Maria Duarte. Avaliação Formativa Na Educação Inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 1, p. 478-488, Dossiê: X Encontro Ibero-Americano de Educação. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8568>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

XAVIER, Antonio Roberto. História e filosofia da educação: da Paideia grega ao Pragmatismo Romano. **Revista Dialectus**, v. 3, n. 9, p.81-99, set./dez. 2016. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22386/1/2016\\_art\\_arxavier.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22386/1/2016_art_arxavier.pdf)>. Acesso em: 20 jul. de 2021.

**APÊNDICE A**  
**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

Tal instrumento de coleta de dados destina-se a desenvolver um estudo sobre a avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar inclusivo.

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Qual gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Formação Especializada: \_\_\_\_\_

Tempo de Docência: \_\_\_\_\_

Quanto tempo de atuação com alunos com deficiência? \_\_\_\_\_

Número de alunos com deficiência matriculados em sua sala \_\_\_\_\_

**DADOS RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA:**

O que você entende por avaliação?

\_\_\_\_\_

Como você considera que deve ser a avaliação de alunos com deficiência?

\_\_\_\_\_

Como você realiza o processo de avaliação dos alunos com deficiência?

\_\_\_\_\_

Como é feito o registro do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência? E O que você pensa sobre o processo de aprovação ou reprovação dos alunos com deficiência?

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### ENTREVISTA PARA PROFESSORES

Relate-me como você educador teve contato com a educação especial na perspectiva da inclusão e como a sua escola realiza os procedimentos de avaliação do rendimento escolar do aluno com deficiência intelectual:

1. Você já realizou algum curso específico para atuar junto a estudantes público-alvo da educação especial? Se sim, explique como foi essa formação e quais conteúdos foram desenvolvidos em termos da avaliação da aprendizagem.
2. A escola em que você trabalha divulga, orienta, estimula a participação em formações específicas voltadas para a avaliação da aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial? Se sim, de que forma isso acontece?
3. A especialista da educação responsável pela sua turma informa, orienta sobre os procedimentos avaliativos em relação aos seus estudantes público alvo da educação especial? Como funciona esse processo?
4. Quais são os procedimentos, instrumentos e critérios que você utiliza na avaliação dos seus alunos público-alvo da educação especial? Você faz alguma diferenciação em relação aos outros estudantes? Qual?
5. Quais são as principais dificuldades que você vivencia no processo de avaliação da aprendizagem dos seus alunos público-alvo da educação especial?
6. Como e quem analisa os aspectos qualitativos e quantitativos da evolução do processo de ensino aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial?
7. Existe um momento no Conselho de Classe para se analisar e discutir sobre o rendimento destes alunos? De que forma isso acontece?

### APÊNDICE C

O referido produto poderá, após a realização de toda pesquisa, ser apresentado da seguinte forma:

#### QUADRO DO INSTRUMENTO AVALIATIVO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

DIMENSÕES	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
CONTEXTO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação da instituição</li> <li>• A ação pedagógica de acordo com o PPP referente a avaliação dos alunos com deficiência</li> </ul>
ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível de desenvolvimento</li> <li>• Deficiência</li> <li>• Competências Curriculares de acordo com a série /ciclo em que se encontra</li> </ul>
FAMÍLIA	Características do ambiente familiar, relações afetivas.

## ANEXO A

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Prezado (a) senhor (a), você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa da Universidade Federal de Lavras. Caso queira participar, sua colaboração será totalmente voluntária e de livre vontade. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Serão garantidos durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

**I - Título do trabalho experimental:** A prática da avaliação escolar dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar inclusivo

**Pesquisador (es) responsável I(is):** Ana Carolina Sâmia Faria Souza e Regilson Maciel Borges

**Cargo/Função:** mestranda e professor orientador

**Instituição/Departamento:** Departamento de Educação/UFLA

**Telefone para contato:** (35) 3829-1445

**Local da coleta de dados: Escolas participantes:** Escolas Municipais de Lavras – MG

### **II – OBJETIVOS**

O principal objetivo dessa pesquisa é analisar como tem sido desenvolvida a avaliação e os critérios que assegurem o rendimento escolar dos alunos com deficiência de escolas públicas municipais do município de Lavras, Minas Gerais

### **III – JUSTIFICATIVA**

O princípio de igualdade e qualidade está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em diversos pareceres e decretos como a Resolução de 02 de setembro de 2001 que trata das Diretrizes Nacionais para Educação Especial e a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, que a partir de 2008 instituiu que todas as crianças com deficiência devem estar matriculadas na escola regular. Diante disso todos estes educandos estão submetidos às normas dos sistemas e neste ponto a avaliação se faz presente, se tornando elemento fundamental para acompanhar, assessorar a aprendizagem e o rendimento escolar destes alunos. Contudo, as vivências e experiências no contexto educacional e também alguns estudos verificados a partir de 2001, quando se foi estabelecido a matrícula destes no

sistema de ensino, mostram que a prática da avaliação e do rendimento escolar dos alunos com deficiência retrata a dificuldade dos professores que, posteriormente, irão definir o caminhar destes alunos no contexto educacional

#### **IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO**

##### **PARTICIPANTES**

Os participantes desta pesquisa serão os docentes das escolas da rede municipal de Lavras-Minas Gerais

##### **EXAMES**

Quanto ao recurso instrumental da pesquisa aplicada, buscar-se-á o levantamento de dados por meio de um questionário com dados profissiográficos para melhor compreensão dos dados do docente e a entrevista semiestruturada que será gravada em áudio com o consentimento do pesquisado, ao assinar este termo, e que será avisado sobre a gravação no momento da entrevista e lembrando que os dados serão guardados em sigilo em posse da pesquisadora.

##### **V - RISCOS ESPERADOS**

É assegurado que os dados obtidos serão confidenciais e não haverá identificação dos participantes, garantido o seu sigilo. Justamente por trabalhar na rede de ensino municipal e ter uma relação próxima com os docentes da rede municipal, alguns riscos são verificados. O principal deles é o receio ou desconforto dos docentes da rede municipal em responder às questões, porém ficará claro que o objetivo é geral e em momento algum haverá verificação individual de respostas para mensuração de conhecimento ou não. Além disso, vale ressaltar que a pesquisadora é uma colega de trabalho, antes de qualquer situação, e já segue a Ética Profissional da Administração Pública há quinze anos de atuação no serviço público e que os dados que servirão para o corpus da pesquisa em nada interfere na atuação laboral da pesquisadora com os docentes pesquisados na rede municipal, mas serão dados para elaboração de melhorias de atuação para o próprio corpo docente das redes envolvidas. Assumimos como compromisso ético no Termo de Consentimento Livre Esclarecido TCLE que o nome da escola não será revelado, nem os nomes dos professores serão substituídos pela inicial P acompanhada de um número (P1) e assim por diante. A pesquisadora esclarecerá as possíveis dúvidas quanto à realização da entrevista e os procedimentos de

análise das respostas e que a entrevista poderá acontecer de forma remota, conforme as orientações e/ou determinações do Ministério da Saúde, devido ao COVID-19. Como consequência da pandemia do Coronavírus (COVID-19), foram tomadas precauções a fim de conter a disseminação da doença pela população. Devido ao contexto de isolamento social, a entrevista pode ser realizada de forma remota, sendo assim, realizada por videoconferência pela plataforma Google Meet.

Quanto à abordagem dos sujeitos para a participação na pesquisa, caso a entrevista seja de forma remota, nossa comunicação será via correio eletrônico, e-mail. A pesquisadora solicitará à coordenação da escola o e-mail dos professores. A pesquisadora entrará em contato com as professoras, explicitará os objetivos da pesquisa e enviará o convite para participação em uma entrevista. Em caso de dúvidas dos candidatos sobre os procedimentos para a realização da entrevista coletiva, a pesquisadora se disponibilizará a realizar encontros de esclarecimentos sobre a pesquisa por videoconferência pela plataforma Google Meet, com envio do endereço da sala virtual por e-mail aos possíveis participantes da pesquisa. O questionário poderá ser realizado por meio de formulário do Google preservando a identidade dos participantes e das instituições de ensino e também respeitando as normas de isolamento social devido a pandemia do COVID-19.

## **VI – BENEFÍCIOS**

Esta pesquisa apresentará a percepção de alguns docentes, em relação a avaliação de alunos com deficiência, bem como esta percepção implica no fazer docente o que poderá incitar um fomento para a melhoria e aperfeiçoamento de trabalho das redes envolvidas em relação a avaliação destes alunos, propondo um instrumento de avaliação dos alunos com deficiência e amenizando as dificuldades dos docentes no estabelecimento de critérios, avaliação e rendimento dos alunos com deficiência.

## **VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA**

Não há previsão de suspensão, considerando a metodologia adotada, mas a pesquisa pode ser encerrada de forma antecipada caso, nenhum docente queira participar.

## **VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Nome (legível) / RG

---

Assinatura

**ATENÇÃO!** Por sua participação, você não terá custos nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que porventura ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefício. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

**Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.**

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, localizado no Campus Universitário - Cx. Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000, Telefone (35)3829-1445, ou pelo endereço eletrônico [carolsamia@outlook.com](mailto:carolsamia@outlook.com)

**ANEXO B**

**INSTRUMENTO AVALIATIVO DAS COMPETÊNCIAS A SEREM CONSOLIDADAS  
PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**I. CONTEXTO EDUCACIONAL**

5. Data da elaboração: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

6. Nome da escola: \_\_\_\_\_

7. Proposta Pedagógica prevista do PPP Escolar frente aos alunos com deficiência intelectual;

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Acessibilidade e recursos do ambiente escolar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**II. DADOS DO(A) ESTUDANTE**

6. Nome: \_\_\_\_\_

7. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Responsável pelo estudante/parentesco:

\_\_\_\_\_

8. Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

9. É acompanhado por um profissional fora da escola? Qual especialidade? Não

\_\_\_\_\_

10. Faz uso contínuo de medicamento? Para quê? Causa efeitos colaterais? Quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11.

Necessidades específicas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Utiliza recurso de Acessibilidade? Descreva:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**III. CONTEXTO FAMILIAR : Descreva como é composto o contexto familiar do aluno**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

---

**IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO: Relate por quais escolas o aluno já percorreu, quanto tempo está na referida escola, se houve reprovação, dentre outras informações.**

---

---

---

---

**V. ASPECTOS METACOGNITIVOS**

<b>ASPECTOS PSICOMOTORES</b>	<b>1º BIMESTRE</b>	<b>2º BIMESTRE</b>	<b>3º BIMESTRE</b>	<b>4º BIMESTRE</b>
Esquema corporal – Conhece as partes e funções do corpo? Nomeia as partes do corpo?				
Consciência corporal – Sabe do uso específico de cada membro do corpo para a realização de atividades, mesmo nos casos em que haja limitações de movimento. Ex.: escreve com adaptação utilizando os pés, mas tem conhecimento que o membro comumente utilizado para esta atividade é a mão.				
Expressão corporal – Realizar gestos expressivos (susto, grito, tristeza, raiva)?				
Apresenta bom equilíbrio estático e dinâmico				
Possui uma boa coordenação motora global e coordenação motora fina?				

**ASPECTOS METACOGNITIVOS**

<b>ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS</b>	<b>1º BIMESTRE</b>	<b>2º BIMESTRE</b>	<b>3º BIMESTRE</b>	<b>4º BIMESTRE</b>
Memória de Curto Prazo – lembra-se de acontecimentos cotidianos ocorridos num período de até 6 horas?				
Memória de Longo Prazo – lembra-se de fatos ocorridos ao longo da vida e os utiliza no cotidiano? Ex.: reconhecer letras e números, pessoas.				
Memória Auditiva – memoriza o que escuta?				
Memória Visual – memoriza o que vê?				
Percepção Auditiva – escuta e interpreta os estímulos sonoros?				
Percepção Corporal – tem consciência do próprio corpo?				
Percepção Espacial – compreende as dimensões do entorno e dos objetos?				

Percepção Tátil – reconhece formas, texturas, tamanhos pelo tato?				
Percepção Temporal – Tem a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos? Ex.: ontem, hoje, amanhã, antes, durante, após, hora, semana, mês.				
Percepção Visual - enxerga e interpreta os estímulos visuais (claro, escuro, cores, formas, objetos)?				
Atenção Alerta – responde imediatamente a um estímulo apresentado?				
Atenção Alternada – realiza atividade proposta e conversa ao mesmo tempo?				
Atenção Seletiva – concentra-se em uma atividade ignorando os demais estímulos?				
Atenção Sustentada – concentra-se por um longo período de tempo na atividade proposta?				
Raciocínio Lógico Abduativo – busca novas ideias e conhecimentos que possam validar uma conclusão? Ex.: Pela manhã observo o telhado e ele está molhado. Logo, a noite deve ter chovido.				
Compreende Ordens Complexas? Ex.: Transmitir um recado à alguém.				
Relata situações vividas por ele?				



autonomia			
Produz pequenos textos			
Compreende o sentido do texto, realiza interpretação e localiza informações no texto			
Identifica o gênero textual			
Produz textos orais, relatando experiências de vida ou histórias			
Estabelece relação de semelhança e diferença			
Estabelece conceitos básicos matemáticos			
Faz contagem até?			
Relaciona símbolo numérico e quantidades			
Registra números			
Compara, seria e classifica objetos			
Identifica e reconhece cores			
Possui sequência temporal e causal			
Compõe e decompõe quantidades			
Faz leitura de gráficos e tabelas			
Reconhece a escrita numeral			
Estabelece relações com unidade de medidas de tempo ( dia, mês, ano)			
Opera com adição, subtração, multiplicação e divisão			
Utiliza material concreto			
Resolve situações problemas envolvendo ( ) Adição ( ) Subtração ( ) Multiplicação ( ) Divisão			

Reconhece e estabelece troca com o sistema monetário			
Resolve situações matemáticas envolvendo o sistema monetário			
Resolve situações problemas e utiliza o cálculo em atividades que envolvam figuras planas, tridimensionais e sólidos geométricos			
Localiza números em reta numérica			

Legenda: D – Desenvolvido; ED – Em Desenvolvimento; ND – Não desenvolvido

**NOTA OU CONCEITO ADQUIRIDO PELO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO FIM DO BIMESTRE DE ACORDO COM O QUE SE ENCONTRA PREVISTO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E CONSIDERANDO O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO FRENTE ÀS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÕES APRESENTADAS**

CONCEITO NOTA	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE

**NO FINAL DO ALUNO LETIVO CONSIDERANDO TODO O TRABALHO DESENVOLVIDO O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ENCONTRA-SE:**

( ) APROVADO    ( ) RETIDO

CONFORME REUNIÃO DE CONSELHO DE CLASSE REALIZADA NA DATA: \_\_\_\_\_

RELATE OBSERVAÇÕES DO SEU DESENVOLVIMENTO: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ASSINATURA DOS PROFESSORES E RESPONSÁVEIS ENVOLVIDOS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_