



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

AUGUSTO MARQUES ALVES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES
BRASILEIRAS**

**SÃO CARLOS
2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

AUGUSTO MARQUES ALVES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES
BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Rosimeire Maria Orlando.

SÃO CARLOS

2018

Alves, Augusto Marques

Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de Teses e Dissertações brasileiras / Augusto Marques Alves. -- 2018.
116 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Rosimeire Maria Orlando

Banca examinadora: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Cristina Cinto Araújo Pedrodo

Bibliografia

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Deficiência intelectual. 3. Balanço de Produção. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Augusto Marques Alves, realizada em 28/06/2018:

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCar

Profa. Dra. Juliana Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Profa. Dra. Cristina Cinto Araújo Pedrosa
USP

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu irmão André e minha mãe Célia – *in memoriam*.
Estiveram na largada desta minha jornada acadêmica, mas não puderam está na
linha de chegada.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por me ter dado forças para prosseguir, especialmente nos momentos que pareciam que eu não conseguiria dar mais um passo, ler mais um artigo, escrever mais uma linha.

Agradeço à minha amada Helen que sempre esteve pertinho, mesmo quando tinha que dar conta de seus compromissos e responsabilidades. Te amo!

Agradeço ao meu pai pelo apoio e incentivos.

Agradeço à minha orientadora Rosimeire Orlando a quem posso chamá-la de amiga Meire. Como foi importante sua paciência e cumplicidade com os desafios que passei. Obrigado pelas palavras de incentivo e pelo abraço caloroso, quando foi necessário. Jamais me esquecerei de tudo.

Agradeço às professoras Juliane Campos e Cristina Pedroso por aceitarem contribuir na construção da minha história acadêmica. Sei que poderei aprender muito com a experiência profissional e de vida de vocês. Não esquecerei o carinho e consideração de vocês. Muito obrigado.

Agradeço às professoras Adriana Garcia e Maria Júlia que gentilmente se colocaram à disposição para apreciar nosso trabalho.

Agradeço aos professores do PPGEES aos quais tive o privilégio de observar e aprender e, desta forma, doaram sua parcela de contribuição em minha formação acadêmica: Rosimeire Orlando, Maria Amélia, Adriana Garcia, Vanessa Martins, Enicéia Mendes, Cristina Lacerda, Lídia Postalli e Nassim Chamel.

Agradeço à UFSCar pela oportunidade de vivenciar a experiência do Mestrado.

Que venha o Doutorado.

[...] tudo é possível ao que crê.

Jesus Cristo.

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco a escolarização de pessoas com deficiência, sobretudo a avaliação escolar de alunos com deficiência intelectual. A avaliação da aprendizagem escolar tem como meta diagnosticar os elementos que estão contribuindo e/ou dificultando a aprendizagem e auxiliar em sua melhoria. As ações avaliativas no âmbito de sala de aula refletem não apenas na forma de conceber e aplicar a avaliação, mas, também, no que diz respeito à escolarização de alunos com e sem deficiência. Nesta direção cabe questionarmos: Como professores da sala regular, do Ensino Fundamental, vêm realizando as avaliações da aprendizagem escolar de seus alunos com deficiência intelectual? O que a produção acadêmica brasileira nos revela? A presente pesquisa teve como objetivo geral realizar um balanço e análise da produção acadêmica brasileira sobre a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, matriculados em sala de aula comum do Ensino Fundamental. Trata-se de revisão sistemática de literatura respaldada pela metodologia de pesquisa bibliográfica integrativa. Os resultados indicam que é diminuto o número de pesquisas acadêmicas que tenham a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na sala regular, do Ensino Fundamental, como objeto de pesquisa e análise; mostraram a ocorrência concomitante de concepções distintas sobre a deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem desses estudantes; que os professores indicam que as formas de avaliar são mais do que documentos com a finalidade de registrar o desempenho de alunos a aprendizagem dos conteúdos escolares e reconhecem que os instrumentos avaliativos utilizados têm um importante papel. Esses foram os dados selecionados e analisados por esta pesquisa e talvez indiquem uma fase de transição na forma de conceber a deficiência intelectual em sala de aula e tratar a avaliação da aprendizagem destes alunos.

Palavras-chave: Educação Especial. Avaliação da aprendizagem. Deficiência intelectual. Análise integrativa. Balanço de Produção.

ABSTRACT

The present research focuses on the schooling of people with disabilities, especially the school evaluation of students with intellectual disabilities. The evaluation of school learning aims to diagnose the elements that are contributing and / or hindering learning and help in its improvement. The evaluation actions within the classroom reflect not only in the way of conceiving and applying the evaluation, but also in the schooling of students with and without disabilities. In this direction we must ask ourselves: How are teachers of the regular classroom, Elementary School, performing evaluations of school learning for their students with intellectual disabilities? What does Brazilian academic production reveal to us? The present research had as general objective to make a balance and analysis of the Brazilian academic production on the evaluation of the school learning of students with intellectual deficiency, enrolled in common classroom of the Elementary School. It is a systematic review of literature supported by the methodology of integrative bibliographical research. The results indicate that the number of academic researches that have the evaluation of the learning of students with intellectual disabilities in the regular classroom of Elementary School as an object of research and analysis is small; showed the concomitant occurrence of different conceptions about the intellectual deficiency and evaluation of the learning of these students; that teachers indicate that forms of evaluation are more than documents for the purpose of recording students' performance in the learning of school contents and recognize that the evaluation tools used have an important role. These were the data selected and analyzed by this research and may indicate a transition phase in the way of conceiving intellectual disability in the classroom and how to assess the learning of these students.

Key words: Special Education. Evaluation of learning. Intellectual disability. Integrative analysis. Production Balance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Números de matrículas de alunos com deficiência e sem deficiência na Educação Básica - Censo 2016	40
Figura 2	Número e ano da publicação das Teses e Dissertações encontradas no site da BDTD e CAPES sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental.	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantitativo de Teses e Dissertações encontradas na base de dados da CAPES e BDTD - 1ª fase da etapa 2	70
Quadro 2	Quantitativo de trabalhos selecionados após o uso dos critérios de inclusão e exclusão nos Títulos das Teses e Dissertações – 2ª fase da etapa 2	71
Quadro 3	Quantitativo de Trabalhos selecionados após uso dos critérios de inclusão e exclusão nos Resumos das Teses e Dissertações – 3ª fase da etapa 2	72
Quadro 4	Descrição do ano, base de dados e titulação dos Trabalhos selecionados após uso dos critérios de inclusão e exclusão nos Resumos das Teses e Dissertações	73
Quadro 5	Informações gerais das Teses e Dissertações selecionadas	77
Quadro 6	Teses (T) e Dissertações (D) por titulação, ano, Instituição de Ensino Superior - IES, região, local e tipos de participantes	88
Quadro 7	Itens e aspectos que podem ser considerados pelo professor na observação com registro	99

SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CE	Ceará
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
EDI	Estudantes com deficiência intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NARCH	National Association for Retarded Children
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RAADI	Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENEB	Secretaria de Educação Básica
SER	Secretaria Executiva Regional
SESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO		
	INTRODUÇÃO	17
1	APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA	22
2	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ESCOLARIZAÇÃO	33
2.1	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SÍNTESE HISTÓRICA, CAUSAS, FATORES DE RISCO E PREVENÇÃO	33
2.2	ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	39
3	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	51
3.1	DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL	51
3.1.1	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DAS REDES	51
3.1.2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	53
4	PERCURSO METODOLÓGICO	65
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A - Teses e Dissertações analisadas	116

APRESENTAÇÃO

Sou professor do AEE há 12 anos. Iniciei a carreira no Magistério no ano de 2006 em uma escola da Rede pública estadual de Ensino Fundamental e Médio, onde permaneci até o fim do ano letivo de 2010. Neste período, desenvolvi atividades com alunos surdos nas séries iniciais, principalmente, na alfabetização em Libras e Língua Portuguesa. Mas foi atuando como intérprete que me dediquei a maior parte desse período e confesso que foi um momento de total identificação e afinidade profissional.

Nesta escola, dispúnhamos de vários profissionais disponíveis e capacitados para o atendimento de todos os alunos PAEE, inclusive, a escola, até 2010, possuía a única Biblioteca em Braille, em todo o estado, e um Laboratório de informática muito bem equipado, muito embora, ainda oferecesse classes especiais. Durante a estada nesta escola, não atendi outras áreas da Educação Especial, embora tenha tido bastante contato com um aluno cego. Com alunos com deficiência intelectual meu contato era só cortesia sem qualquer comprometimento profissional, já que eles dispunham de outros profissionais especializados para atendê-los. Confesso, que pelo fato de “não precisar me preocupar com os outros alunos com deficiência” não busquei viver qualquer experiência profissional, fora do campo ligado aos alunos surdos.

A partir de 2011, em uma nova escola de Ensino Fundamental I, da mesma Rede pública, iniciei o trabalho no AEE enfrentando sérias dificuldades, pois eu era o único professor da Educação Especial e tive que passar a atender alunos com outras deficiências, além da auditiva. Encaminhavam-me alunos com dificuldades de aprendizagem, síndrome de Down, deficiência física e deficiência intelectual, a maioria sem laudo e com uma expectativa de que eu pudesse recolocar “esses alunos com deficiência” em condições de educabilidade. Nesta nova escola, a única aluna surda transferiu-se antes mesmo que eu pudesse conhecê-la. Imagine minha frustração. E até o presente momento (2018), não houve pedido ou intenção de matrículas de novos alunos surdos (por causa disso, estou enferrujado na arte de se comunicar na língua de sinais). Contudo, a cada ano recebemos novos alunos que apresentam indicativos ou condição diagnosticada de

deficiência intelectual. Atualmente, a escola dispõe de mais uma professora, além de mim, para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM.

Vivencio de perto as dificuldades na hora de receber, acompanhar, desenvolver atividades e avaliar alunos público-alvo da Educação Especial, principalmente, os com deficiência intelectual. Testemunho também, com frequência, as dificuldades de colegas que, ao receberem em sua turma alunos com deficiência intelectual, inevitavelmente, se veem angustiados, perdidos, desesperados e incapacitados para lidar com a nova demanda trazida pela inclusão. A boa e promissora inclusão ainda provoca arrepios e caos na pele e na prática de muitos professores. E esses colegas, por impulso, são compelidos à formular questões, como: como vou trabalhar com esses alunos? O que vou ensiná-los? Como vou avaliá-los? antes mesmo, de conhecer seu novo aluno.

Diante da necessidade do professor do AEE atender a todos os alunos PAEE, dos desafios pessoais e profissionais em conhecer mais profundamente sobre a temática e a realidade dos colegas do ensino regular em superar as dificuldades na educação de alunos com deficiência intelectual, é que me propus a investigar e conhecer, do ponto de vista teórico, as questões e soluções que orbitam em torno da problemática de como os alunos com deficiência intelectual devem ser avaliados pelos professores do ensino regular.

E aqui estamos, concluindo esta etapa de aprendizagem. O ingresso no Programa de Pós-Graduação da UFSCar (em 2016) foi uma grande conquista, mas na verdade, só um aperitivo de todo conhecimento já produzido (ele parece inesgotável). Estamos convencidos de que é possível chegar mais longe e mais fundo por meio da pesquisa. Esse tempo serviu para desconstruir algumas ideias equivocadas e difundidas no senso comum, como: a de que a universidade está totalmente distante da realidade da Educação Básica ou que a teoria é uma coisa e a prática é outra. No Programa só se falava de escola, de alunos, de professores, de educação, formação e tantos outros temas correlatos. Precisamos aproximar estes entes em favor, também, da melhoria da qualidade de nossa Educação.

Bom, das experiências vividas nos dois últimos anos dedicados ao trabalho de pesquisa, pretendemos compartilhar alguns aspectos que descobrimos ao longo de nossa investigação e que acreditamos serem úteis para qualquer um

que tenha interesse em conhecer e/ou ampliar seu conhecimento na temática da avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual.

INTRODUÇÃO

A construção desta pesquisa toma como ponto de partida a Política Nacional de Educação Especial - PNEE, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pois a mesma assinala que, a Educação Especial passou a ser vinculada às concepções e práticas que pretendem mudar a lógica da organização das instituições educacionais e do processo de escolarização dos seus alunos público-alvo¹.

Essa política aponta para a necessidade de subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de reinventar seus princípios e práticas escolares (BRASIL, 2008). Ela aponta a escola comum como o espaço primordial para sua ocorrência, pois esta se torna inclusiva na medida em que reconhece os múltiplos sujeitos envolvidos no processo educativo e, busca, pela adoção de novas práticas pedagógicas compatíveis com a perspectiva inclusiva, a participação e o progresso de todos. A escola comum, portanto,

[...] é a instituição por intermédio da qual a criança se introduz no mundo público, e daí o papel do Estado em relação a todas elas. À família cabe o dever de garantir à criança o que é típico do domínio privado do lar, e ao Estado cabe garantir o direito indispensável da criança à educação escolar, pois é ela que faz essa transição entre essas duas vidas (MANTOAN, 2006, p.185).

Esta realidade demonstra o papel de extrema relevância que está atribuído à escola tanto na Política Educacional, na perspectiva inclusiva, quanto nos demais aspectos da vida em sociedade das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que compõem o público-alvo da Educação Especial.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação. Ela disponibiliza recursos, serviços e orientações, com a finalidade de promover o processo de ensino e aprendizagem, e favorece a inclusão escolar de seu público-alvo nas turmas comuns do ensino

¹ Público-alvo definido na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no art. 4º, inciso III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013).

regular (BRASIL, 2008). Essa condição requer da escola comum um conjunto de ações que possibilite a mudança dos paradigmas que sustentam o modelo educacional conservador e excludente em vigência pelo paradigma da inclusão escolar. É como um exercício de forças que, na lógica, deveriam se unir numa coalizão, mas que infelizmente, na prática, entram em conflito.

É necessária, segundo a Política Nacional de Educação Especial, como forma de superação deste modelo, a construção da ideia de identidade e diferença, a garantia de acessibilidade e permanência dos alunos com deficiência, a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, entre outros (BRASIL, 2008). Segundo Minetto (2008), o principal articulador da inclusão escolar é o professor, ainda que limitado. Ela considera necessário atentar para as suas concepções e para as suas práticas pedagógicas, que se forem diversificadas, possibilitarão ações múltiplas, inclusivas e transformadoras. Mas, entender o papel do professor e quais são essas práticas ainda geram inquietações e exigem debates e discussões permanentes.

Uma dessas inquietações relaciona-se à prática da avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, em razão de muitos professores ainda acolherem a ideia de que a dificuldade ou incapacidade de aprendizagem desse escolar é inerente somente ao sujeito, ou seja, ao seu comprometimento cognitivo (VELTRONE, 2011; OLIVEIRA, 2013). Em razão desta mentalidade, muitos professores se veem num intenso conflito ao receberem em suas turmas alunos com deficiência intelectual e reagem negativamente ao não saberem (ao menos é o que pensam) o que fazer com esses alunos; o que e como avaliá-los ou que nota atribuir-lhes. É claro que não se pode ignorar as especificidades e particularidades do fator biológico e os desafios que isso representa, mas é preciso saber que através de novas interações – educacionais, sociais, culturais e históricas, esses escolares podem aprender e desenvolver-se como sujeitos históricos (OLIVEIRA, 2013).

A deficiência intelectual está definida como um prejuízo na funcionalidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo (conceitual, social, prático) (GONÇALVES; MACHADO, 2012; ALMEIDA, 2012). A Organização Mundial de Saúde – OMS apresentou dados em 2007, onde 3% da população mundial era

composta por pessoas com essa deficiência (GONÇALVES; MACHADO, 2012). É uma condição permanente que exige dos envolvidos – pessoa com deficiência, a família, a escola e os demais sujeitos da sociedade, ações afirmativas (de prevenção, diagnóstico preciso, estimulação da forma e no tempo corretos) que promovam o bem-estar e a qualidade de vida destas pessoas (GONÇALVES; MACHADO, 2012).

No âmbito escolar, especificamente na atuação dos professores, dois aspectos podem favorecer a promoção desse bem-estar: a) a busca pela informação sobre os desdobramentos da deficiência intelectual (causas e prevenções) e b) o acolhimento de práticas pedagógicas inclusivas (GONÇALVES; MACHADO, 2012). E pensar em práticas pedagógicas inclusivas é conceber, dentre outros, a avaliação da aprendizagem escolar como instrumento norteador da ação do professor dentro do processo de ensino e aprendizagem (BOER, 2012). Em linhas gerais, a avaliação pendula entre concepções e aplicações conflitantes. De um lado, a concepção da perspectiva tradicional que visa, via de regra, atestar somente o que o aluno já consegue realizar de maneira autônoma e “[...] tem o papel de determinar se o estudante ‘passa de ano’ ou fica retido (FERREIRA et al., 2015, p. 135). O que na prática tem a rígida finalidade de classificar. É o tipo de avaliação que busca somente medir o rendimento escolar do aluno com os desdobramentos em notas, status de aprovação ou reprovação, de sucesso ou fracasso (MINETTO, 2008; LUCKESI, 2003).

Do outro lado, há a concepção de perspectiva inclusiva (que vive seu momento de construção e consolidação), que precisa estar a serviço da construção do melhor serviço possível (LUCKESI, 2003) e deve ser entendida como processo dinâmico e que

[...] considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (BRASIL, 2008, p.23).

Por esta razão, o desafio que está posto ao modelo de Educação Inclusiva é de

[...] promover o aprendizado dos alunos de forma cooperativa, criar inúmeras possibilidades de estratégias pedagógicas para atender às

necessidades que o aluno requer, apresentar os desafios e aprimorar as potencialidades, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento do sujeito na sociedade (SERVILHA, 2014, p.40).

Considerando essas estratégias pedagógicas, o olhar ao aluno com deficiência, especialmente com deficiência intelectual, deve emergir da crença das múltiplas possibilidades de aprendizagem que ele pode ter, inclusive de que ele é capaz (e deve) de ser avaliado de forma a evidenciar seus conhecimentos e habilidades educacionais.

Por considerar estas razões, a presente pesquisa assentou como questão norteadora e se deteve em responder: Como professores da sala regular, do Ensino Fundamental, vêm realizando as avaliações da aprendizagem escolar de seus alunos com deficiência intelectual? O que a produção acadêmica brasileira nos revela?

Optou-se por realizar a busca de Teses e Dissertações nas bases de dados da BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O objetivo geral desta pesquisa foi realizar um balanço e análise da produção acadêmica brasileira sobre a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, matriculados em sala de aula comum, do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, buscamos: a) Identificar na produção acadêmica brasileira de Teses e Dissertações as concepções dos professores do ensino regular sobre avaliação da aprendizagem escolar e deficiência intelectual; b) Verificar quais e de que maneira os instrumentos avaliativos da aprendizagem escolar são utilizados pelos professores do ensino regular para alunos com deficiência intelectual.

Trata-se de uma Revisão Sistemática de literatura (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014), com base na metodologia de pesquisa bibliográfica integrativa (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

O texto está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta alguns apontamentos iniciais do processo histórico da Educação Especial e da deficiência intelectual. O segundo capítulo apresenta alguns aspectos importantes em torno da deficiência intelectual a partir da sua construção histórica quanto aos conceitos e terminologias, passando pelas principais causas, fatores de riscos e sua

prevenção. No terceiro capítulo fizemos uma apresentação sobre a avaliação e seus desdobramentos no contexto do Sistema Educacional, destinada a avaliar as instituições e as redes educacionais privadas e públicas, nas esferas municipal, estadual e federal e a avaliação da aprendizagem, especialmente, a de alunos com deficiência intelectual, incluídos nas classes do ensino regular. No quarto capítulo descrevemos as etapas e fases percorridas para a realização desta pesquisa. No quinto capítulo nos debruçamos na análise e discussão dos dados coletados. Por fim, as considerações finais.

1 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns apontamentos iniciais sobre o processo histórico da educação especial e a inclusão escolar. Dentre as suas nuances, abordaremos a inclusão escolar de alunos com deficiência sem, contudo, exaurir a temática.

A Europa do século XVII é o berço ocidental dos primeiros movimentos em favor do atendimento às pessoas com deficiência, apesar de ainda pouco se compreender o conceito de diferenças individuais e os ideais de democracia e igualdade que estavam brotando naquela sociedade, as ações que se iniciaram por lá, correram e se expandiram para o outro lado do Atlântico, alcançando as Américas, inclusive os Estados Unidos e o Brasil (MAZZOTA, 2011).

As pessoas com deficiência, neste contexto histórico, tiveram sua condição ligada ao misticismo, ao ocultismo, à condição de imperfeição e de incapacidade. A falta de conhecimento

[...] fazia com que a sociedade atribuísse um status de anormalidade para as pessoas com deficiência em relação aos padrões impostos e para eles foi atribuído o estigma de inferioridade, que legitimava práticas excludentes e segregatórias (VELTRONE, 2011, p.37).

Além disso, eles se encontravam num estado de abandono pela sociedade, pela comunidade científica e pelo Poder público “[...] em relação à organização de serviços para atender as necessidades individuais específicas dessa população” (MAZZOTA, 2011, p.17).

Mazzota (2011) apresenta registros dos primeiros estudos e da fundação das primeiras instituições, na Europa, destinadas ao conhecimento e ao atendimento das pessoas com deficiência, promovidos por alguns indivíduos e/ou grupos em diferentes épocas e localidades. Um desses registros identifica a primeira obra impressa sobre pessoas com deficiência, de autoria de Jean-Paul Bonet, editada na França em 1620, sob o título *Redação das letras e artes de ensinar os mudos a falar*. Bonet, que era professor de espanhol e terapeuta da fala, escreveu sobre as causas da deficiência auditiva e dos problemas da comunicação, condenando os métodos brutais e de gritos para ensinar alunos surdos. Em sua obra

demonstrou pela primeira vez o alfabeto na língua de sinais. Outro registro é a primeira instituição especializada dos, na época, denominados *surdos-mudos*, fundada em 1770, pelo abade Charles M. Eppeé, na cidade de Paris. Eppeé acreditava que os surdos eram capazes de possuir linguagem e assim participarem dos sacramentos da igreja para a obtenção da salvação e livramento do inferno.

Após estes, foram desencadeados uma série de outros eventos, voltados para o acolhimento e atendimento das pessoas com deficiência – auditiva, intelectual, visual e física, como a fundação de institutos para *surdos-mudos* na Inglaterra e Alemanha, a fundação do *Instituto Nacional dos Jovens Cegos*, por Valentin Haüy, em 1784, em Paris; a adaptação, em 1829, do Código Militar de Comunicação Noturna² para o que é conhecido atualmente por Braille, pelo jovem francês e cego Louis Braille, com a finalidade de atender as necessidades dos cegos; trabalhos em Munique voltados para pessoas com deficiência física; em Aveyron, França, iniciou-se os trabalhos com ‘débeis’ ou ‘deficientes mentais’, pelo médico Jean Marc Itard³; Maria Montessori que desenvolveu um programa de treinamentos para crianças retardadas mentais nos internatos de Roma; e muitos outros (MAZZOTA, 2011).

Mas, embora tais trabalhos e instituições passem a sensação de desafiar o conceito de deficiência vigente à época, de condição imutável (VELTRONE, 2011) e a crença de que esses indivíduos poderiam aprender e viver de forma autônoma, “[...] o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes” (MENDES, 2006, p.387), sob a justificativa de que tanto os “anormais”, quanto a sociedade estariam bem protegidos e cuidados.

² Em 1819, estive no Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris, o oficial do Exército francês Charles Barbier com uma sugestão que julgava ser bastante útil aos professores e alunos. Tratava-se de um processo de escrita, por ele idealizado, próprio para transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos. Tal processo de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa. A ideia de Barbier despertou o interesse de alguns professores e logo começou a ser utilizada pelos alunos internados no instituto (MAZZOTA, 2011, pp.19-20).

³ Reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, Itard trabalhou durante cinco anos com Vítor, uma criança de 12 anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800. Em 1801, publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de retardados: *De l'éducation d'un homme sauvage* (MAZZOTA, 2011, p.21).

No Brasil, só a partir da segunda metade do século XIX, é que começaram a serem organizados serviços de atendimento às pessoas com deficiência. O primeiro ato precursor de atendimento consistiu na criação, sob o Decreto Imperial nº. 1.428, de 12 de dezembro de 1854, pelo Imperador D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Este tinha a finalidade de ministrar a instrução primária, a educação moral e religiosa, além do ensino da música, de alguns ramos da educação secundária e ofícios fabris (art. 1º).

Embora o Imperial Instituto dos Meninos Cegos fosse uma instituição criada pelo Governo vigente, o ingresso na instituição não era gratuito. Os alunos precisavam custear as despesas dos cursos ofertados, salvo nos casos em que os candidatos ingressassem através das cotas destinadas aos reconhecidamente pobres ou indigentes. Só eram admitidos meninos com idade entre seis e 14 anos e era vedado o ingresso aos escravos. Em 1891, através do Decreto nº. 1.320, de 24 de janeiro, o instituto passou a ser denominado de Instituto Benjamin Constant - IBC, em homenagem aos serviços prestados pelo general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães à causa da difusão do ensino e da melhoria da Educação nacional. O IBC, que foi inspirado na experiência europeia de atendimento às pessoas com deficiência, é considerado por muitos “[...] o marco histórico da educação especial no Brasil” (MENDES, 2010, p.94).

Outro ato, também de iniciativa do governo do Imperador D. Pedro II, foi a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, através da Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857. “É importante salientar que desde o seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos “surdos-mudos”, com idade entre sete e 14 anos” (MAZZOTA, 2011, p.29). Em 6 de julho de 1957, através da Lei nº. 3.198, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ele localiza-se na cidade do Rio de Janeiro.

Após a Proclamação da República, o atendimento voltado à Educação Especial é marcado pelo forte interesse de médicos, professores e psicólogos no estudo e tratamento das pessoas com deficiência; pelo surgimento de várias instituições especializadas; e pela omissão do Poder público, quanto a ações que efetivamente atendessem às necessidades dessas pessoas. Além disso, recebeu influências do movimento Escola-novista, que defendia, dentre outras coisas, a

construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito sob a crença da efetividade do combate às desigualdades sociais vigentes. Esse movimento/pensamento desencadeou várias reformas pedagógicas e a oportunidade da Psicologia penetrar na Educação com o consequente uso de testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais (MENDES, 2010).

Desse período, podem ser destacadas algumas pessoas e obras como: o professor Clemente Quaglio, que introduziu a escala Binet-Simon; Francisco Campos, que trouxe psicólogos para ministrarem cursos para professores, dentre os quais figura Helena Antipoff, psicóloga russa que teve forte influência no panorama nacional da Educação Especial, que expandiu a Sociedade Pestalozzi, criou serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais e o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais. Podem ser destacadas também algumas obras sobre a Educação de pessoas com deficiência, como: 'Educação da infância anormal da inteligência no Brasil', de Clemente Quaglio (1915); 'Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência' e 'A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina', de Basílio de Guimarães (1915); e na década de 1920, 'Infância retardatária', de Norberto de Souza Pinto (MENDES, 2010).

Destacam-se também algumas instituições especializadas de assistência e filantropia. Dentre as instituições especializadas no processo de atendimento às pessoas com deficiência, aparece o Instituto Pestalozzi, fundada no Rio Grande do Sul. Criada em 1926, pelo casal de professores Tiago e Johanna Würth, tinha a finalidade de atender alunos com deficiência intelectual. A instituição foi inspirada pela concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi. Mais tarde, em 1935, por meio de Decreto da Secretaria de Educação, foi criada a unidade do instituto, na cidade de Belo Horizonte, que contava com o incessante e relevante trabalho da professora Helena Antipoff. Em 1948, foi fundada a terceira unidade, na cidade do Rio de Janeiro. E, em 1952, foi fundada a quarta unidade, na cidade de São Paulo.

Outra instituição especializada é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Seu atendimento está voltado, principalmente, para pessoas com deficiência intelectual. A primeira unidade foi fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, por um grupo de pessoas influenciadas e orientadas pelo casal

norte-americano George e Beatrice Bemis, membros da National Association for Retarded Children, atual National Association for Retarded Citizens – NARCH (MENDES, 2010). Mais tarde, em 1961, com o objetivo de “cuidar dos problemas relacionados com o excepcional deficiente mental”, foi fundada a APAE, de São Paulo. Daí seguiu-se a fundação do Centro Ocupacional Helena Antipoff, que objetivava “[...] proporcionar habilitação profissional a adolescentes deficientes mentais do sexo feminino” (MAZZOTA, 2011, p.51). Com investimentos do Poder público, atualmente existem mais de duas mil APAEs em todo país, atendendo mais de 250 mil pessoas com deficiência.

A partir dos anos de 1960, o Estado começa a apresentar uma série de ações governamentais e de abrangência nacional, como a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e o lançamento de Campanhas nacionais para cegos, surdos, deficientes mentais. A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases - LDB⁴, de 1961, “[...] é apontada como o marco inicial das ações oficiais do Poder público na área da Educação Especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas do contexto da política educacional nacional” (MENDES, 2010, p.99). Nesta LDB, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Especial recebeu o título de “Educação dos excepcionais” e dois artigos que estabeleciam seu processo.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

O processo de promulgação desta lei levou 13 anos. Ela foi prevista na Constituição Federal de 1946, como competência da União em legislar, dentre outros assuntos, sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Atendendo à nova demanda constitucional, o ministro da Educação Clemente Mariani, depois das providências tomadas, apresentou o projeto à Câmara dos Deputados em 1948.

No período que se seguiu, o projeto recebeu numerosas emendas e vários substitutivos, o mais importante dos quais foi apresentado por Carlos Lacerda em 1959, e continha mecanismos de transferência de recursos públicos para as escolas particulares. Durante 13 anos, travou-se intenso debate, no âmbito do Estado e da sociedade civil, entre os que defendiam a

⁴ Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º.

prioridade da escola pública e os partidários da liberdade de ensino. Para os primeiros, os recursos do Estado deveriam ser empregados na manutenção e na expansão das escolas oficiais, que deveriam ministrar um ensino obrigatório, gratuito e laico. Para os outros, esses recursos deveriam ser transferidos às instituições particulares, que ministrariam o ensino conforme as orientações ideológicas das famílias, cabendo ao Estado apenas ocupar o espaço não preenchido pela iniciativa privada. Nesse debate envolveram-se associações profissionais, entidades culturais, sindicatos, entidades estudantis, organizações religiosas e a imprensa. No estado de São Paulo, onde o debate atingiu maior intensidade e contou com forças mais organizadas, chegou-se à institucionalização do Movimento de Defesa da Escola Pública, que promoveu manifestações, palestras e outras atividades do gênero com vistas a mobilizar a sociedade na luta pela expansão de um ensino público de qualidade e acessível a todos (CPDOC/FGV, 2000).

Contudo, o que ocorreu na prática foi que

Apesar dos debates anteriores, a Lei nº. 4.024/61 permitiu que o Estado delegasse para os estabelecimentos privados e religiosos uma parcela importante da cobertura das demandas educacionais da nação. Com isso, os recursos financeiros foram desviados das escolas públicas para as escolas particulares, fato que causou grandes perdas para as escolas destinadas às classes populares, e impediu que a escola pública ampliasse seu atendimento à população, especialmente pela via da expansão de suas redes (PUCCINELLI, 2008, p. 18-19).

Nos dois artigos (art. 88 e 89 da 4.024/61) que tratam da “educação dos excepcionais” fica evidente a existência dessas forças, tendo as escolas privadas interessadas na fatia do bolo orçamentário do Governo e na liberdade de definirem sua forma de educar, a sociedade civil interessada na realidade da escola pública e o Estado buscando manter sua posição de presença mínima frente às demandas da Educação pública.

Sob o Governo Militar, a LDB de 1961, foi reformulada pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e deu outras providências, sendo uma delas, a definição do público-alvo da educação especial.

Art. 9º Os alunos que apresentem 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 competentes Conselhos de Educação.

É preciso destacar que a LDB de 1961 conferiu ao “excepcional” direito legal à educação e a LDB de 1971, notadamente, manteve esse direito, muito embora, não tenha definido mais claramente como este ocorreria de forma prática.

Uma série de campanhas marcou também as ações de cunho governamental. Do fim da década de 1950 até o início dos anos 1990 ocorreu uma

série de campanhas e criação de órgãos governamentais, na instância federal, com a finalidade de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial. As campanhas de nível nacional foram: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, 1958, modificada para Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC, 1960; em 1960, sob a influência dos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAE, ambas do Rio de Janeiro, foi realizada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME (MAZZOTA, 2011).

A partir de 1973, foi criado o órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, denominado de Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Sua criação resultou, dentre outras coisas, na extinção das campanhas nacionais destinadas aos cegos e deficientes mentais – CNEC e CADEME. A partir do fim do Governo Militar e a abertura política, a chamada redemocratização, o CENESP ganhou status de Secretaria, passando a ser denominada Secretaria de Educação Especial – SESPE, em 1986. A nova Secretaria manteve basicamente a antiga estrutura, porém, sua coordenação foi transferida para Brasília – DF. Devido a uma reestruturação do MEC em 1990, a SESPE foi extinta e teve suas atribuições repassadas à Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. Em 1992, a SESPE reapareceu.

Ainda distante de se concretizar na prática, a partir deste contexto e da forte influência de documentos internacionais, desse momento em diante, começou a configuração de um novo panorama na Educação Especial, que passou a contar com um maior número de normativas e de um novo pensamento filosófico – a inclusão. Começa a ser pensada uma Política de atendimento que seja verdadeiramente educacional para as pessoas com deficiência, o que traz novos desafios à escola brasileira e sobretudo à prática pedagógica, para além dos já existentes (JANNUZZI, 2012; MENDES, 2010).

Sob forte pressão popular, essa conquista (pretensão) aparece na nova Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, na nova Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996 e em outras Leis, Decretos, Resoluções, Notas Técnicas etc, marcados pela universalização do acesso e permanência na escola, formação profissional especializada, qualidade do ensino,

dos serviços e estruturas que possibilitem a tão difundida “Educação para todos”, numa perspectiva de Educação Inclusiva.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, **preferencialmente na rede regular de ensino** e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010, pp.101-102, grifo nosso).

Quanto à Educação Especial, o Estado parece assumir mais efetivamente (e não somente como patrocinador) a responsabilidade pela educação e o atendimento especializado do aluno público-alvo da Educação Especial.

Não é desnecessário lembrar, que:

Os alunos com deficiência que tinham algum acesso à escola se defrontavam basicamente com duas alternativas de provisões no sistema educacional brasileiro, nas raras comunidades em que uma ou duas destas alternativas estavam disponíveis: a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial em escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização (MENDES, 2010, p.103).

Esses problemas atraíram as pressões de agências multilaterais que, “forçaram” o país a adotar políticas de ‘Educação para todos’ e de ‘Educação Inclusiva’.

Em 1996, a Lei 9.394 reformulou as Diretrizes e Bases da Educação brasileira e apresentou aspectos inerentes à Educação Especial e ao atendimento especializado dos alunos com deficiência. Os três artigos destinados ao tema os define como modalidade de ensino. Além disso, estabelecem que o atendimento especializado deva ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados. Também são assegurados currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e a organização para atender às suas necessidades específicas. Para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, está prevista a possibilidade de terminalidade específica e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; e ainda, professores com especialização adequada para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Embora indefinido à época, o termo AEE – Atendimento Educacional Especializado, que apareceu pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, veio caracterizar a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial – PAEE, nas escolas comuns, e superar (ao menos como proposição) outros termos que os atrelavam às escolas e classes especiais. Porém, mesmo que o novo termo indique uma educação diferente das propostas até então e se apoie em pressupostos como a universalização do acesso à educação, a garantia da permanência na escola e ao sucesso escolar, é necessário que a escola consiga responder a essas necessidades, já que a igualdade de condições não significa equiparação de oportunidades. Daí a figura do AEE, que se põe como um dispositivo de discriminação positiva e com a finalidade de se apresentar como um suporte especializado para os alunos com deficiências em classes comuns, muito embora apresente limitações (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Dentro desse novo processo, o chamado AEE ganha uma função primordial no ideário de inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar e, conseqüentemente, nos demais espaços sociais. Assim, o imperativo educacional do momento, é que as escolas devem organizar-se para o atendimento aos estudantes PAEE e isso deve ocorrer desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, possibilitando-lhes integrar-se na sociedade, no mundo do trabalho e no exercício da cidadania.

Assim, a proposta de inclusão escolar pode ser considerada como um movimento político que busca a construção de escolas democráticas, em que a diversidade do aluno é aceita e respeitada. A estrutura educacional vigente deve garantir o acesso de todos os alunos, inclusive e especialmente dos que foram historicamente segregados por ela. E, mais do que o acesso, a escola deve garantir a permanência e o sucesso de todos. Para que a política de inclusão escolar possa ser bem sucedida, para que possa satisfatoriamente atender as necessidades de todo o alunado, proporcionando a estes o desenvolvimento máximo de suas habilidades e potencialidades, é preciso que nossos sistemas escolares se atualizem, para que realmente estejam preparados para atender a todos (VELTRONE, 2011, p.41).

Sem dúvidas, a inclusão pode ser considerada como um avanço em relação aos modelos anteriores de se fazer educação para as pessoas com deficiência. Isso porque o foco passa da pessoa com deficiência, que antes era quem tinha que se adequar ao padrão de normatização vigente, para a escola e a sociedade como um todo, que devem adequar-se às necessidades e especificidades, sejam deficientes ou não (JANNUZZI, 2012).

Atualmente, as pessoas com deficiência contam com uma série de dispositivos legais que fundamentam a Política de Educação Inclusiva do Brasil. Além das já apresentadas, cabe destacar a Resolução n. 02/2001, CNE/CEB que fixa as Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Lei n. 10.436/2002, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008, que traz as diretrizes que fundamentam uma política voltada para a inclusão escolar; a Resolução n. 04/2009, CNE/CEB, institui as diretrizes para o AEE na educação básica; o Decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; a Lei 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania e muitos outros dispositivos. Do ponto de vista legal e das normas, os alunos PAEE podem sentir-se amparados quanto ao direito à Educação e muitos outros, mas ainda há um longo caminho para que esses direitos tornem-se fato.

Com a proposta de Educação Inclusiva em andamento tem sido possível a promoção de diversas ações para esse público no contexto da escola. Ela tem possibilitado o acesso de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação à escolarização de forma integral e não somente de formal especial, exclusiva, segregatória. A inclusão escolar vem produzindo na escola comum mudanças estruturais, operacionais e a exigência de recursos humanos com novas habilidades e qualificações, além de novos desafios, tudo em resposta ao ingresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Um desses desafios corresponde ao ingresso e presença, cada vez maior, de pessoas com deficiência intelectual na escola comum e nas classes regulares, e em particular, a forma como esses tem sua aprendizagem avaliada.

Avaliação da aprendizagem - estamos aqui, diante de uma questão de suma importância na inclusão e escolarização de alunos com e sem deficiência, pois quando se pensa em avaliação, é possível enumerar características como: prática de investigação do processo educacional, meio de transformação social e geradora

contínua de novas evidências, novos desafios, novas necessidades em relação ao contexto escolar (SOUSA, 1997).

Sousa (1997) propõe que avaliação envolva os sujeitos e estruturas da escola, e não apenas o desempenho do aluno e define algumas questões acerca da avaliação. Quanto a sua função, deve diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Quanto aos seus resultados, devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional. Quanto aos seus critérios: não são neutros, pois são estabelecidos em acordo com a posição, crença, visão de mundo, prática social, perspectiva filosófica, social, política de quem concebe e julga.

Essa multiplicidade de ações não reflete apenas na forma de conceber e aplicar a avaliação, mas em tudo o que diz respeito à escolarização de alunos com e sem deficiência. Por isto, não há como responder positivamente à escolarização de pessoas com deficiência intelectual sob uma prática estanque e alheia à realidade, às potencialidades, às limitações e às necessidades inerentes ao estudante com esta especificidade. Daí a imprescindível busca para conhecer quem são eles e as questões referentes à sua condição – a etiologia, habilidades, limitações, necessidades. A aquisição de conhecimento é um passo essencial para superar os obstáculos apresentados (GONÇALVES; MACHADO, 2012).

No capítulo 2 apresentaremos algumas considerações sobre a deficiência intelectual – concepções, prevenções, formas de procedimentos que são necessários e adequados às ações pedagógicas pela escola na qual ele está matriculado.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ESCOLARIZAÇÃO

O presente capítulo destina-se a apresentação de alguns aspectos importantes em torno da deficiência intelectual, quanto aos conceitos e terminologias, passando pelas principais causas, fatores de riscos e sua prevenção.

2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SÍNTESE HISTÓRICA, CAUSAS, FATORES DE RISCO E PREVENÇÃO

Ao contrário do que é concebido por muitos, a deficiência intelectual não é impedimento para que pessoas vivam com qualidade e autonomia na sociedade. As pessoas com deficiência intelectual são capazes de brincar, relacionar-se, estudar, trabalhar e exercer a cidadania. Suas limitações podem ser superadas através da mediação de seus pares - familiares, escola, profissionais e comunidade em que atuam. Isto evidencia a importância de que todos, de modo geral, demonstrem interesse em conhecer mais a fundo sobre esse tipo de deficiência, a fim de minimizar as dúvidas e construir meios para interagir com essas pessoas e elas com o mundo a sua volta (GONÇALVES; MACHADO, 2012; ALMEIDA, 2012).

Conceituar a deficiência intelectual não parece ser uma tarefa fácil, considerando as especificidades que emanam dessa categoria público-alvo da Educação Especial. Além das questões biológicas, é indispensável considerar aspectos como a evolução histórica e cultural do meio em que a pessoa com deficiência intelectual está inserida (DÉO; FERREIRA, 2012).

Almeida (2004), em seu estudo, demonstra como o percurso histórico e cultural é importante e como influencia diretamente na construção e nas reformulações do conceito de deficiência intelectual no decorrer da história. A autora apresenta e analisa todas as definições de deficiência intelectual, formuladas ao longo de todo século XX e na primeira década do século XXI, tendo como principal

referência, as definições apresentadas pela atual American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD⁵.

Em 1908 e 1937, Tredgold, por meio de suas pesquisas, apresentou as duas primeiras definições sobre o assunto. Na primeira (1908), a deficiência fora definida como “defeito mental” e na segunda (1937), como “desenvolvimento mental incompleto” que tinham duas consequências: incapacidade na realização das tarefas sociais e na adaptação ao ambiente, além da necessidade de controle e suporte externo. A definição seguinte foi apresentada por Doll, em seu trabalho em 1941. Este concluiu que a deficiência era um estado de “incompetência social” e incurável por qualquer tipo de tratamento.

A partir de 1959, a chancela das definições passou a ser capitaneada pela Associação Americana de Retardo Mental – AAMR. O primeiro aspecto importante da instituição foi definir uma nomenclatura que pudesse representar a definição e as características da condição até então conhecida como “defeito mental”, “desenvolvimento mental incompleto” ou “incompetência social e incurável”. E a nomenclatura definida foi a expressão Retardo mental. A AAMR definiu ainda que uma pessoa só poderia ser considerada com Retardo mental se, dentre outras coisas, tivesse sua ocorrência até os 18 anos. Além destes, definiu também que essa condição tinha como parâmetro a média do funcionamento intelectual da pessoa. As revisões propostas pela associação seguiram-se nos anos de 1961, 1973, 1977, 1983, 1992, 2002 e 2010.

Em 1996, a Associação Americana de Psicologia também firmou sua compreensão sobre o Retardo mental. Em geral, ela somente ratificou o entendimento majoritário defendido pela AAMR. A única novidade na definição foi em relação ao limite de idade de diagnóstico da deficiência, que fora estendido até os 22 anos. Houve ainda a contribuição de Greenspan que definiu Retardo mental como uma condição de inabilidade para alcançar as exigências intelectuais de uma variedade de ambientes e papéis (ALMEIDA, 2004).

⁵ Antiga American Association on Mental Retardation – AAMR, instituição cujas publicações têm continuamente influenciado a publicação dos documentos oficiais brasileiros, que, por sua vez, tem adotado a terminologia, a definição, bem como suas respectivas recomendações para identificação de pessoas com deficiência intelectual.

Por fim, em 2010, a AAMR, atual Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD modificou a terminologia “Retardo mental” para “Deficiência intelectual” e apresentou a seguinte conceituação.

Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18. (SHOGREN et al, 2010, p. 6 apud ALMEIDA, 2012, p. 58).

Esse foi o caminho percorrido ao longo de mais de 100 anos de pesquisas voltadas para conceituar e definir o que é deficiência intelectual e, conseqüentemente, identificar as pessoas que se enquadram nesta condição. Sanches-Ferreira; Lopes-dos-Santos; Santos (2012, p. 555) destacam que as partes constituintes do conceito de deficiência intelectual “[...] se organizam em torno de dois conceitos chave – inteligência e comportamento adaptativo – e cuja validade é fundamental em teorias”.

A terminologia “deficiência intelectual” deve ser empregada não somente pelo consenso estabelecido, mas compreender sua utilização. Ao contrário do que muitas nomenclaturas anteriores podiam indicar, este termo refere-se especificamente a prejuízos em funções cognitivas e intelectuais, e não a uma doença ou um transtorno psíquico (MILIAN et al, 2013, p.71).

De acordo com o trabalho de Aranha, citado por Déo e Pereira (2012) são apresentadas cinco fases que apontam os efeitos das várias conceituações e como a pessoa com deficiência intelectual foi tratada ao longo da história.

1. Fase da eliminação (morte): compreendendo a Antiguidade, momento em que pessoas com deficiência intelectual eram eliminadas, embora ainda exista em algumas culturas indígenas a prática de eliminação de crianças que nasçam com deficiências;
2. Fase da tolerância cristã: comportamento institucionalizado pelo catolicismo, sob a ideia de ganhar recompensa divina através do cuidado dos deficientes;
3. Fase da segregação: influenciada pelo modelo médico, promoviam o isolamento dos deficientes do convívio social em locais como os manicômios;

4. Fase da integração: momento marcado pela necessidade de habilitá-los para serem integrados na sociedade com a devida adequação ao modelo de sociedade vigente;
5. Fase da inclusão: modelo atualmente desejado que visa provocar a sociedade e suas estruturas para as adequações ou mudanças necessárias para receber em suas estruturas as pessoas com deficiência intelectual.

É importante ressaltar que as fases de eliminação e de tolerância cristã são anteriores às definições e conceitos apresentados por Almeida (2004) a partir da primeira formulação de Tredgold em 1908.

Essa variedade nos conceitos e as distintas formas de como a pessoa com deficiência vêm sendo tratada ao longo do curso da humanidade deixa claro que todo processo é resultado das constantes mudanças na sociedade – mentalidade (vê a pessoa e não a deficiência), cultura (busca novo comportamento, novas atitudes), ciência (pesquisa e produção de novas tecnologias), política (ações promotoras de/para cidadania), economia (oportunidade de produção e de serem economicamente ativos), educação (formação integral), dentre outros.

As várias nomenclaturas (atrasado, criança subnormal, excepcional, idiota, incapacitado, mongoloide, retardado, anormal, imbecil, retardo mental, deficiente mental, deficiente intelectual) que definem a condição de um determinado grupo sofreram as alterações ao longo da história, com implicações claras sobre o atendimento das pessoas com deficiência intelectual, especialmente no campo educacional e do trabalho (ALVES, 2017).

Até meados de 1970 prevaleceu a ideia da condição “incurável”, permanente, condição exclusiva do indivíduo e impeditivo para uma vida participativa na sociedade. Entre 1970 e 1990, era vista pela lente da integração, concepção que advinha da perspectiva orgânica e que definia a Educação Especial, por exemplo, como meio reabilitador do deficiente a ser inserido nos espaços sociais. E a partir de 1990, sob o paradigma da inclusão, a premissa básica constituída reconhece que havendo o apoio adequado e individual, a pessoa com deficiência intelectual terá possibilidades de melhorar as condições na sua vida cotidiana (VELTRONE; MENDES, 2011). Além da definição da deficiência

intelectual, há outros desafios a serem cuidadosamente tratados, como por exemplo, causas, prevenções e identificação.

A partir de dados da AAMR⁶, Gonçalves e Machado (2012), alertam que as causas da deficiência intelectual são fatores de risco e que podem ocorrer em três momentos: a) No período pré-natal (período que vai desde a concepção até o início do trabalho de parto), onde os fatores de risco se apresentam em alto grau e com a incidência de 55% a 75%; b) No período perinatal, em que os fatores de risco que se apresentam têm uma incidência menor, de aproximadamente 10%. Sua ocorrência vai do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê; c) e por fim, no pós-natal, em que a ocorrência de fatores de risco tem incidência ainda menor, somente 5%, contudo, requer os cuidados necessários para evitá-los. Esse período vai a partir do 31º dia de vida até o final da adolescência.

E quais são esses fatores de riscos que podem causar a deficiência intelectual? Considerando os momentos em que cada um pode ocorrer, compreendendo a fase pré-natal, perinatal e pós-natal, os fatores de riscos podem ser reunidos em quatro grupos: o biomédico, o social, o comportamental e o educacional (GONÇALVES; MACHADO, 2012).

Fatores de riscos e causas no pré-natal: *Fatores biomédicos*: desordens cromossômicas; desordens gênicas; síndromes; desordens motoras; disgenesia cerebral; idade parenteral. *Fatores sociais*: pobreza; desnutrição materna; violência doméstica; falta de cuidados pré-natais. *Fatores comportamentais*: uso de drogas e o uso de álcool pelos pais; fumo; imaturidade parenteral. *Fatores educacionais*: prejuízo cognitivo dos pais; falta de preparação para a paternidade/maternidade (GONÇALVES; MACHADO, 2012).

Fatores de riscos e causas no perinatal: *Fatores biomédicos*: prematuridade; lesão no nascimento; desordens neonatais; *Fatores sociais*: falta de acesso aos cuidados do parto; *Fatores comportamentais*: rejeição dos pais ao cuidado da criança; abandono da criança pelos pais; *Fatores educacionais*: falta de encaminhamento para intervenção após alta hospitalar (GONÇALVES; MACHADO, 2012).

⁶ De acordo com o uso dos autores.

Fatores de riscos e causas no pós-natal: *Fatores biomédicos*: lesão cerebral traumática; desnutrição; meningite encefalite; desordens convulsivas; distúrbios degenerativos; *Fatores sociais*: pobreza familiar; cuidador da criança incapacitado; falta de estimulação adequada; doenças crônicas na família; institucionalização; *Fatores comportamentais*: abuso e negligência da criança; violência doméstica; medidas de segurança inadequadas; privação social; comportamentos infantis difíceis; *Fatores educacionais*: prejuízo cognitivo dos pais; diagnóstico retardado; serviços de intervenção precoce inadequados; serviços educacionais especiais inadequados; apoio familiar inadequado (GONÇALVES; MACHADO, 2012).

Se há fatores que causam a deficiência intelectual, há também ações que, se conhecidas e observadas, podem prevenir a ocorrência da deficiência ou minimizar a sua gravidade. De acordo com a APAE (2016) de Limeira, cerca de 30 a 40% dos casos de deficiência, poderiam ter sido evitados, com medidas preventivas. Em geral, a classificação da prevenção da deficiência intelectual, segundo AAMR (2006), podem ser identificadas três tipos de prevenção:

Prevenção primária: envolve ações para a prevenção da condição que do contrário resultaria em deficiência intelectual. Por exemplo, a prevenção do uso de álcool materno durante a gravidez preveniria deficiência intelectual causada pela síndrome alcoólica fetal.

Prevenção secundária: envolve ações para evitar uma condição existente de resultar em deficiência intelectual. Por exemplo, o manejo da dieta de um indivíduo nascido com fenilcetonúria (FCU) preveniria a deficiência intelectual, apesar de o indivíduo sempre ter a anormalidade genética associada.

Prevenção terciária: envolve ações para minimizar a gravidade de incapacidades funcionais associadas à etiologia ou para prevenir condições secundárias que podem ser causadas pelo diagnóstico ou se desenvolverem mais tarde na vida. Por exemplo, a cirurgia corretiva precoce para déficits cardíacos congênitos em um indivíduo com Síndrome de Down vai prevenir deficiências funcionais posteriores. Este nível de prevenção é também importante para adultos mais velhos, que podem beneficiar-se de estratégias para prevenir obesidade, diabetes, doença cardíaca e osteoporose (GONÇALVES; MACHADO, 2012. 66).

Identificar e diagnosticar a deficiência intelectual são alguns dos grandes desafios posto aos que estão envolvidos nesse processo – família, escola e ciência. Exige observação, pesquisas, sondagens dos envolvidos. Avaliação, diagnóstico e classificação, cumulativamente, representa o ponto de partida no trabalho interventivo com pessoas com deficiência intelectual, pois através deles é

possível traçar os apoios necessários de forma a contribuir para a qualidade de vida e para a inclusão em todos os espaços sociais (DÉO; FERREIRA, 2012).

A mudança conceitual e de foco permitiram uma nova maneira de compreender e responder às demandas que a deficiência intelectual traz. Além disso, o processo de diagnóstico deixou de considerar apenas os déficits e passou reconhecer os aspectos sociais e ambientais (ALMEIDA, 2012).

E essas mudanças produziram efeitos diretos no processo de socialização e escolarização desse público. A ideia atual é reconhecer que

[...] quando falamos da deficiência intelectual, afinal, estamos falando de uma condição humana, estamos falando da aprendizagem humana, portanto, estamos falando das mesmas leis que regem o desenvolvimento de qualquer pessoa. Claro que a condição primária – a biológica, interpõe especificidades e particularidades ao desenvolvimento, porém os desafios não são para o sujeito, mas para as pessoas (para nós) e para a sociedade, no sentido de buscarmos e criarmos as condições para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, as quais darão contorno a sua conduta (OLIVEIRA, 2013, p.3).

Esta concepção resulta em todo um processo (ou processos) de acolhimento, reconhecimento e cumplicidade à pessoa com deficiência intelectual e suas possibilidades (SERVILHA, 2014). A Inclusão escolar vivencia seu processo de construção, de desenvolvimento e de ampliação à pessoa com esta deficiência, da possibilidade de vivenciar as experiências e usufruir dos suportes necessários para seu desenvolvimento, para além do espaço de sua casa, da escola exclusiva, da classe especial, disponíveis no espaço da escola comum.

É importante destacar que a escola comum não está imune à presença deste escolar em seus espaços. O ingresso e permanência deles têm imprimido marcas na estrutura e forma de organização dessas instituições. Tem gerado muitos questionamentos e evidenciado, até mesmo, “[...] algumas fragilidades do sistema educacional e instabilidade do ato pedagógico” (OLIVEIRA, 2017, p.215). É sobre a escolarização desse público na escola comum que trataremos no próximo tópico.

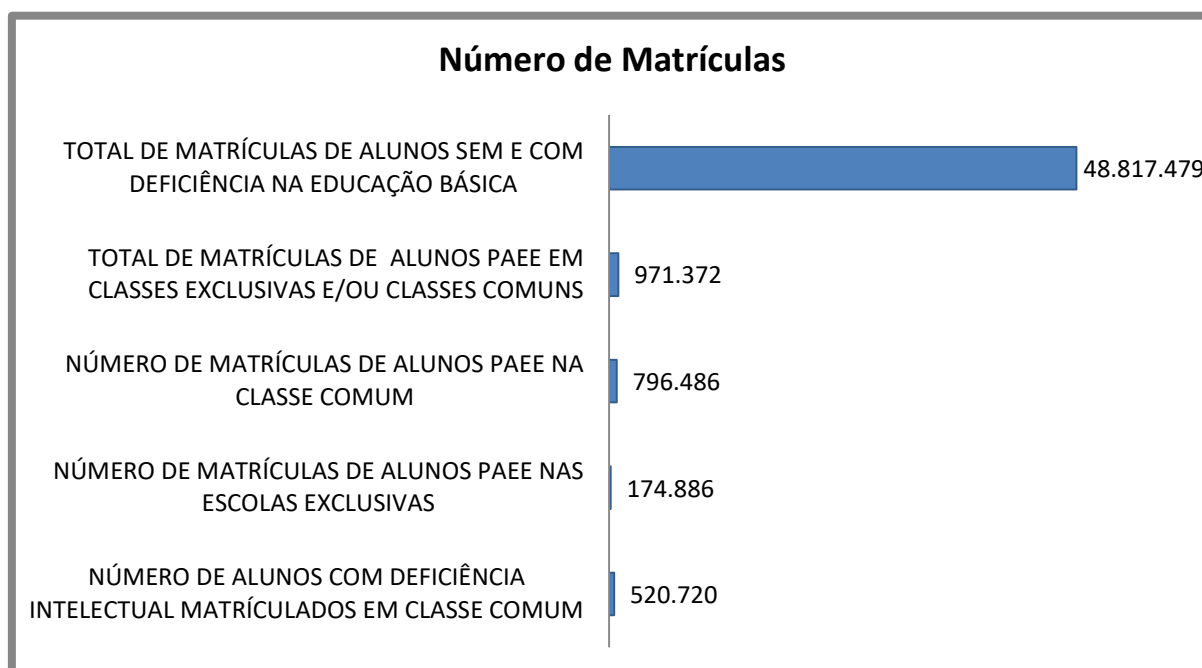
2.2 ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo o Censo Escolar de 2016, o Brasil ultrapassou a marca de 48 milhões de alunos matriculados na Educação Básica. Dentre estes, cerca de 1 milhão (971.373) foram alunos público-alvo da Educação Especial – PAEE

matriculados em classes exclusivas e/ou classes comuns (regulares, especial e/ou EJA), o que representa cerca de 2% do total de alunos matriculados.

Esse número de alunos PAEE matriculados apresenta algumas características que destacamos. Dos quase um milhão de alunos PAEE, 796.486 foram matriculados nas classes comuns, distribuídos entre turmas regulares, especial e/ou EJA. Um outro dado que chama atenção é o número de alunos com deficiência intelectual frequentando as classes comuns. Eles totalizam 520.720 estudantes, o que corresponde a 65% do total dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino (INEP, 2017). Tais dados podem ser visualizados na Figura 1, a seguir apresentada.

Figura 1 – Números de matrículas de alunos com deficiência e sem deficiência na Educação Básica - Censo escolar 2016



Elaboração do autor (2018) com base nos dados sobre o número de matrículas contabilizadas na Educação Básica – Censo Escolar 2016 (INEP, 2017).

Esses dados indicam o desafio que a Educação brasileira tem pela frente no processo de inclusão de alunos com deficiência, isso sem contar os já existentes. A realidade da inclusão exige a atualização e preparo dos sistemas educacionais a fim de atenderem a todos (VELTRONE, 2011), haja vista que já apontava o Censo de 2010 a existência mais de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, domiciliados no Brasil. Deste número, 3.459.401 eram de pessoas entre 0 e 14 anos com deficiência intelectual (BRASIL, 2012).

É possível verificar na figura 1, que a maioria das matrículas nas classes comuns, foi preenchida por estudantes com deficiência intelectual - EDI, superando em larga escala, outras especificidades. Os dados ainda apontam que o processo de inclusão está em andamento, isso porque, de acordo com o Censo Escolar de 2016, somente 18% dos alunos PAEE foram matriculados em classes exclusivas (174.887). Mas, é necessário registrar que, associado ao aumento do número de matrículas dos alunos PAEE no ensino regular (796.486), crescem juntamente os desafios para se prover a Educação Inclusiva esperada.

A matrícula desses alunos nas salas de aula de ensino regular cresce a cada ano em todo o território brasileiro e o atendimento a eles é um desafio para as escolas que precisam prover os meios para atendê-los satisfatoriamente, com ensino de qualidade e que promova aprendizagem adequada (ALVES, 2017, p.44).

A partir desses dados, é possível verificar que não só há a presença de alunos PAEE nas classes comuns de ensino, como a maioria é de estudantes com deficiência intelectual e, por isso, muito embora o processo de inclusão escolar já apresente alguns resultados – matrícula, inclusão na sala regular, AEE, adaptação curricular, adaptação avaliativa etc, há muitos desafios e entraves para serem superados.

Estes resultados ainda são ofuscados pelo universo dicotômico que envolve a inclusão de alunos com deficiência, porque

[...] a particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assentou sobre iniciativa dos pais, familiares e escolas, porém foi articulado por estudiosos da área e técnicos de secretarias (BEYER, 2013, p.8).

Isso denota uma realidade onde a inclusão escolar advém de um descompasso, aonde os atos políticos, jurídicos e administrativos vêm sendo maior do que a essencial mobilização da base - pais e educadores, além disso, esta inclusão ainda se sustenta muito pela retórica governamental, de uma Educação que “inclui a todos”, que ainda não se firmou satisfatoriamente. Ela se apresenta como um projeto institucional devido às pressões internacionais e não como uma demanda dos reais detentores da realidade e seus pares. Assim fica, de certo modo, fácil de saber que a tolerância às diferenças, a defesa da diversidade, a escola para todos e a Educação Inclusiva são frutos, ainda muito evidente, da eloquência do politicamente correto.

A Educação Inclusiva está cercada de elementos que servem como apoiadores na sua atuação, como: a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que em seu artigo 24, garante aos alunos público-alvo da Educação Especial - PAEE a possibilidade de acesso ao ensino de qualidade, gratuito e em igualdade de condições com as demais pessoas; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (2001), onde a Educação Inclusiva implica em uma nova postura da escola, através do currículo, da avaliação, de estratégias de ensino e ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas que atendam a todos os alunos, entre os quais se encontram os alunos PAEE, além das garantias previstas na Constituição Federal, de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que asseguram a escolarização e o atendimento educacional especializado e gratuito a esse público (ALVES, 2017).

Na questão do discurso e da construção da Educação Inclusiva verticalizada reside o problema da distância entre o ideal e o real, em se tratando da Educação brasileira. No discurso do ideal, as demandas estão todas atendidas, os problemas resolvidos, as estruturas em pleno funcionamento e os resultados são conclusos e extrapolam as expectativas, mas no campo da realidade, há indiferença estatal, falta estrutura básica, os sujeitos equivalem a números e os resultados não são bons, não são conclusos e nem se aproximam das expectativas de quem vive, de fato, o dia-a-dia no lócus da Educação – alunos, professores, coordenadores, pessoal de apoio, gestores, pais e/ou responsáveis de alunos e a comunidade.

Os alunos com deficiência que acessam a escola regular, embora disponham de todo um arcabouço legal e administrativo, ao iniciarem sua vida acadêmica, encontram um lócus de aprendizagem – a escola, suas estruturas e recursos humanos e didáticos – despreparadas para atender às suas especificidades e demandas. A escola (já) deveria está organizada de forma a garantir não somente o acesso à educação formal, mas também as condições necessárias para seu desenvolvimento integral, currículo acessível, avaliações adequadas e o atendimento educacional especializado, além, das atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, mas ainda não é a realidade.

Na propalada escola da “Educação para todos”, não deveria ser assim, mas todos são diretamente prejudicados pelas falhas do Sistema Educacional brasileiro, seja na esfera federal, estadual, distrital ou municipal. Para os alunos

PAEE, as dificuldades são ainda maiores e, no caso daqueles que tem deficiência intelectual, a sua escolarização na escola regular se mostra bastante complexa.

Essa complexidade se dá, por vezes, pela especificidade da deficiência, pela falta das condições adequadas para seu atendimento e também pela crença que a pessoa com deficiência intelectual seja incapaz de desenvolver-se. Essa crença, aliás, é fruto da concepção que se baseia nos aspectos biológicos da deficiência e muito embora essa visão reducionista seja presente na sociedade e reproduzida na escola, a “[...] condição de deficiência não pode nunca predeterminar qual será o limite do desenvolvimento do indivíduo” (OLIVEIRA, 2013, p.10).

É preciso compreender que o estudante com deficiência intelectual, enquanto pessoa, não resulta apenas de determinações orgânicas e biológicas. É necessário reconhecê-lo como resultado de determinações históricas, sociais e culturais, também. Tal atitude rompe com as visões que minimizam a capacidade de aprendizagem desses alunos.

Assim, podemos dizer que o entendimento da deficiência intelectual está relacionado às práticas sociais, à cultura e à história. Ou seja, não é mais possível como outrora compreender e analisar a deficiência tomando referência parâmetros biológicos como marcas específicas do sujeito (PLETSCH; OLIVEIRA, 2017, pp.267-268).

A concepção que estabelece os aspectos biológicos como determinante no processo de escolarização, das pessoas com deficiência intelectual, provocou anos de segregação dessas pessoas em espaços especiais, apartando-as da Educação comum. Isso fora resultado de uma mentalidade de que esse estudante não podia corresponder às expectativas do aluno ideal.

A pessoa com deficiência intelectual tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao ideal de aluno esperado pela escola. Na realidade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com qualquer aluno, no entanto o aluno com deficiência intelectual denuncia esta possibilidade, pois tem dificuldade em construir o conhecimento como os demais alunos e de demonstrar sua capacidade cognitiva (ALVES, 2017, p.30).

A atitude para superar esse estigma é acreditar que por meio de estratégias, que beneficiem o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas e pela inserção social, que tem papel no desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, a pessoa com deficiência intelectual possa usufruir de sua cidadania.

É necessário que acreditemos em seu potencial e capacidade, oferecendo-lhes condições apropriadas que facilitem e propiciem seu aprendizado. Quando incentivados e estimulados adequadamente, eles nos surpreendem, mostrando aprendizagens e desenvolvimentos que evidenciam sua capacidade de aprender (ALVES, 2017, p.30).

E uma das maneiras de estimulá-los é através da relação com o outro, seja esse outro o professor, o colega, o familiar ou responsável ou a sociedade como um todo. Pois, sob as condições favoráveis, eles podem vivenciar a escolarização que lhes promova, não apenas o acesso à escola, mas a experiência em níveis satisfatórios na aprendizagem e na formação cidadã.

Essa escolarização promotora, acessível, experimentável e formadora para os alunos com (e sem) deficiência é o que propõe a Escola Inclusiva, da diversidade, da pluralidade, pois é espaço no “[...] qual o processo educativo é construído objetivando garantir que todas as crianças tenham o direito ao aprendizado na escola comum” (SILVA; VITAL, 2012, p.30). A escola comum tem esse “pretensão protagonismo inclusivo” por ser o local que acolhe o indivíduo sem deficiência e com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Daí a necessidade de “[...] organizar os sistemas de ensino para garantir os preceitos de uma Educação Inclusiva e atender os alunos público-alvo da Educação Especial” (SIMIONI, 2016, p.61).

As escolas que valorizam a diversidade possuem propostas pedagógicas inclusivas em diferentes aspectos, para alunos que lá estão matriculados. Estes aspectos vão desde uma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, podendo estar vinculado ou não a uma questão social, motivacional, cultural, entre outras (SERVILHA, 2014, p.39).

Em se tratando do espaço escolar e das propostas pedagógicas inclusivas, a figura que detém o status de mediador primordial entre os conhecimentos, os conteúdos, as relações sociais e o aluno com deficiência é o professor.

Considerando essa realidade, o Estado deve se preocupar em fornecer toda a estrutura, recursos e os meios necessários para o funcionamento da máquina educacional (SILVA; VITAL, 2012) e a escola deve garantir ao professor os meios e condições necessários à docência e ao aluno, com deficiência intelectual, a apropriação do conhecimento constituído historicamente e o espaço de formação para a vida em sociedade (FREITAS, 2014).

Diante de tudo isso, o que é possível fazer para que o estudante com deficiência intelectual vivencie um processo de escolarização realmente significativo?

Em primeiro lugar, é preciso superar a concepção de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual baseada somente em aspectos biológicos e substituí-la pela concepção de desenvolvimento centrada nas interações sociais, já que esta inclui o aspecto biológico.

Historicamente a concepção de deficiência intelectual esteve muito ligada aos aspectos biológicos e individuais, quase que se desconsiderando as relações sociais como fatores intervenientes no desenvolvimento humano. No entanto, a apreensão de novas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento nos permitiu a superação de uma visão individual da condição da deficiência intelectual, não mais centrada no próprio sujeito, mas nas interações entre a condição primária e a secundária, ou seja, nas relações sociais e nas possibilidades criadas pela humanidade que proporcionam (ou não) o pleno desenvolvimento das pessoas, sejam elas com deficiência ou não (OLIVEIRA, 2013, pp.3-4).

O segundo aspecto importante no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual é a execução do que é concebido no campo do pensamento, ou seja, as ações pedagógicas realizadas no espaço escolar – seja na sala regular e/ou no atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais. No espaço escolar residem muitos dos problemas da escolarização desse estudante, porque na prática, muitos professores não levam em conta a capacidade, o ritmo, os interesses e o estilo de aprendizagem desse aluno.

Alguns professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas quando atuam junto aos alunos que apresentam deficiência intelectual. Ao invés de apelar para situações de aprendizagem que tenham raízes nas experiências vividas pelo aluno, atividades essas capazes de mobilizar seu raciocínio, propõem atividades baseadas na repetição e na memória. Frequentemente, essas atividades são desprovidas de sentido para os alunos. Esses professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas sob o pretexto de que os alunos os quais apresentam deficiência intelectual manifestam numerosas dificuldades no processo de aprendizagem que eles agem pouco no mundo no qual evoluem e enfim, sob o pretexto de que os alunos antecipam o fracasso e não se apoiam sobre seus conhecimentos quando estão em situação de aprendizagem ou de resolução de problemas (BRASIL, 2010a, p.7).

Mais uma vez, vê-se que é preciso envidar esforços para superar ideias retrógradas, concepções reducionistas e práticas pedagógicas que limitam as possibilidades do estudante com deficiência intelectual acessar e apropriar-se do conhecimento, da cultura, da linguagem e da construção do pensamento inerentes a

qualquer ser humano (OLIVEIRA, 2013). Agindo desta forma, nega-se o fato de que este aluno, ao ingressar na escola, como qualquer outro, traz consigo experiências, conhecimento de mundo, história de vida, crenças e um potencial, que está pronto à descoberta pela mediação da escola e do professor (SERVILHA, 2014).

Outro fator indispensável para o efetivo processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual é o diagnóstico da deficiência e seus níveis. A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Essa é a definição publicada pela AAIDD, em 2010. A questão é identificar, com precisão no caso concreto, essas limitações do funcionamento intelectual e de áreas da conduta adaptativa, sem estigmatizar e excluir esse aluno.

Já se viu que o diagnóstico da deficiência intelectual, por muito tempo, foi realizado exclusivamente pela medicina e pela Psicologia. Aliás, procedimento que recebe muitas críticas, em razão de vincular o processo de desenvolvimento do aluno com deficiência ao laudo/CID emitido, com base no aspecto biológico. Além do mais, tem como consequência o engessamento do aprendizado e gera dificuldades ao professor na hora de lidar com a escolarização deste aluno (SERVILHA, 2014).

O laudo foi e pode continuar sendo um grande entrave para o estudante com deficiência intelectual, se sua única função for de determinar a aprendizagem com base na deficiência somente, pois desta forma, sabota qualquer oportunidade que se pretenda ofertar no ambiente escolar, já que a posição estanque do laudo não admite tentativas, melhorias, acertos e erros, e pode tornar “deficiência intelectual” e “não aprendizagem” elementos equivalentes, ou seja – se é deficiente, não vai aprender (SERVILHA, 2014).

O diagnóstico não deve ser destinado somente à definição da etiologia, para posterior encaminhamento desse aluno para o AEE. O diagnóstico deve também levantar informações que contribuam para a real permanência e participação, para promover a aprendizagem desse aluno na escola e orientar o professor às práticas objetivamente inclusivas. É o que realmente justifica esse processo de classificação ou diagnóstico da deficiência intelectual.

Nesses processos deverão ser levantados dados educacionais significativos para contribuir com o planejamento e implementação de programas de ensino efetivamente eficazes que para além do acesso, pensem na

permanência e sucesso desses alunos nas diversas etapas de ensino. E, assim, romper com o ciclo do fracasso escolar dos alunos com deficiência intelectual, geralmente abandonados à condição de deficientes mentais e fadados a permanecerem ao longo de sua trajetória escolar em instituições especiais (MACALLI; ORLANDO, 2017, p.394)

O contexto histórico das pessoas com deficiência intelectual deixa bem claro a condição de alijamento a que foram submetidos nos diferentes momentos históricos, que compreendem a fase da eliminação, da tolerância, da segregação, da fase da integração, momento que foi marcado pela necessidade de adequá-los ao modelo de sociedade vigente e, atualmente, a fase da inclusão (DÉO; PEREIRA, 2012).

A inclusão é, por sinal, apontada como grande avanço em relação à integração, isso porque o foco passa da pessoa com deficiência, que antes tinha que adequar-se ao padrão de normatização, para a escola que deve adequar-se às necessidades e especificidades de seus alunos, sejam com deficiência ou não, além de possibilitar-lhes a integração na sociedade, no mundo do trabalho e ao exercício da cidadania (JANNUZZI, 2012; MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

A inclusão tem uma ampla rede que serve de base: dispositivos legais, pensamentos filosóficos e políticas para dá sustentabilidade e exequibilidade. Destaque para a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (2008), que foi concebida pelos avanços do conhecimento e das lutas sociais e que visa construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2008).

Da PNEE (2008), identificamos o Atendimento Educacional Especializado – AEE, como outro fator que contribui na escolarização do estudante com deficiência intelectual.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Embora indefinido à época, o AEE apareceu pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, caracterizando a escolarização de alunos PAEE nas

escolas comuns e superando (pelo menos como proposição) outros termos que atrelavam os alunos com deficiência às escolas ou classes especiais.

O novo termo surge, então, como um dispositivo de discriminação positiva, em razão de se apresentar como um suporte especializado para os alunos PAEE, matriculados nas classes comuns, já que estas não conseguem responder às necessidades desse público. O AEE faz parte do “pacote” da Educação Inclusiva que congrega outros elementos para o sucesso desses alunos, como: a ampliação das oportunidades educacionais, a universalização do acesso à educação, a permanência e o sucesso escolar (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

O AEE tem algumas características:

- É de caráter complementar e/ou suplementar na formação do aluno;
- Sua oferta é obrigatória nos sistemas de ensino;
- É realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais;
- É destinado ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular;
- Deve integrar o Projeto Pedagógico da escola;
- Deve ocorrer no contra turno.

O atendimento do estudante com deficiência intelectual, no AEE, segue três passos básicos: a) o encaminhamento do aluno com base em uma queixa apresentada pela família ou professor do aluno a respeito de dificuldades enfrentadas pelo o mesmo no contexto escolar; b) o professor do AEE, em colaboração com o professor da sala comum e outros profissionais, realiza uma série de avaliações através de estudo de caso, para constituir um perfil do aluno que possibilite o plano de intervenção; c) de posse de todas as informações sobre o aluno, colhidas por meio de avaliações e observações nos espaços familiar e escolar, o professor do AEE procede a elaboração do plano de atendimento educacional especializado e sua conseqüente execução (BRASIL, 2010a).

A utilização do plano de atendimento educacional especializado (PAEE), conhecido também como plano educacional individualizado - PEI, é uma

das ferramentas de suporte à escolarização do EDI, pois consiste na previsão de atividades a serem realizadas na SRM.

A utilização do PEI está ligada à perspectiva curricular que é utilizada pela comunidade escolar, com base na ideologia do estudo da criança (centrada na pessoa), que enfatiza a unicidade da pessoa nos processos e mudanças individuais, relacionadas aos aspectos sociais, políticos, históricos e culturais. Aspectos como a avaliação e o planejamento devem partir sempre do sujeito pelo sujeito, respeitando as especificidades de cada um, não perdendo de vista as suas relações com o grupo social, seja escola, família, comunidade em geral (AVILA, 2015, p.40).

Por fim, um último aspecto da escolarização do EDI que destacamos, sem esgotar o tema, é a avaliação da aprendizagem ou pedagógica. Sobre isso, a Política Nacional (2008) informa que

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indique as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008).

A avaliação de aprendizagem ou pedagógica, aqui proposta, avilta o tipo de avaliação que ainda se concebe no seio da escola – de apenas medir e classificar. A proposta de avaliação pedagógica contemplada na Política Nacional pretende perceber a possibilidade de aprendizagem futura; o desempenho e progresso, a partir de seus próprios resultados e as ações pedagógicas do professor.

Avaliar o aluno com deficiência intelectual é “olhar” com possibilidades, ou seja, é perceber o sujeito com potencial. Isto implica em acolher tal aluno como ele se apresenta, sem julgamentos, promovendo ações que possibilitem avanços, mesmo que esses avanços sejam mínimos em perspectiva de avaliação dinâmica (SERVILHA, 2014, p.46).

Até aqui foi possível identificar, não de forma exaustiva, algumas discussões sobre a escolarização do estudante com deficiência intelectual. Certo é que, muitas outras são necessárias e que não foram tratadas aqui, como o currículo adaptado, o trabalho colaborativo e os suportes (apoio intermitente, limitado, permanente e amplo).

Embora, não tenham sido tratados de forma exaustiva, foi possível apontar até aqui que a nova concepção de deficiência intelectual, a efetivação de ações pedagógicas inovadoras que potencialize as capacidades do indivíduo, a realização de diagnóstico que aponte possibilidades de aprendizado, realização um Atendimento Educacional Especializado que contribua para a efetiva inclusão e uma avaliação da aprendizagem que seja processual e formativa, traz para a discussão a importância dos estudantes com deficiência intelectual serem de fato trabalhados em uma estrutura verdadeiramente inclusiva, que favoreça sua apropriação devida dos conteúdos escolares. Nesta direção, cabe questionarmos o papel da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino comum. Assim, merece destaque, a partir do próximo capítulo, a avaliação a aprendizagem.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

O presente capítulo apresenta alguns apontamentos sobre a avaliação e seus desdobramentos no contexto do Sistema Educacional, destinada a avaliar as instituições e as redes educacionais privadas e públicas, nas esferas municipal, estadual e federal e a avaliação da aprendizagem, especialmente, a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados nas classes do ensino regular.

3.1 DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Em se tratando da avaliação, de acordo com a Resolução 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Art. 46, que trata da avaliação no ambiente educacional, indica que esta compreende 3 três dimensões básicas:

- I – avaliação da aprendizagem;
- II – avaliação institucional interna e externa;
- III – avaliação das redes de Educação Básica.

De modo geral, essas dimensões de avaliação atuam para estabelecer o elo entre gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa (BRASIL, 2013b).

Na dimensão da aprendizagem a avaliação ocorre no espaço da sala de aula e fornece os indicativos do rendimento de cada aluno, onde deve predominar o caráter formativo sobre o quantitativo e classificatório (BRASIL, 2010b).

3.1.1 Avaliação institucional e das Redes

Quanto a avaliação nas dimensões institucional e das redes, o que se objetiva é, por meio de indicadores (instrumentos, pesquisas, provas tais como SAEB, Prova Brasil, Enem), determinar a qualidade dos serviços educacionais ofertados à sociedade. Mas, engana-se quem pensa que essa estrutura estatal

garanta ou assegure, de fato, a qualidade do desempenho da Educação ofertada e a superação das desigualdades educacionais.

Observamos que os resultados da avaliação têm inspirado políticas públicas e definido prioridades no processo de alocação de verbas, via ranqueamento das escolas, professores, alunos de forma descontextualizada. Tendem a ser reforçadores da cultura da “avaliação-medida”, produto-centrada e sujeita a recompensas e punições (SORDI; LUDKE, 2009, p.320).

Diante destas colocações cabe questionarmos sobre o que dizem os números da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil; ou o que nos falam sobre as distinções entre uma escola do centro e uma da periferia, ou entre uma escola pública e uma da rede privada.

Seus números nos apresentam o ranque das “melhores” e “piores” escolas (alunos e professores), mas não pontuam os motivos, os “porquês” de algumas escolas estarem dentro do padrão de qualidade educacional e outras (não poucas) estarem “descarrilhando-se dos trilhos” numa descontinuidade da qualidade do desempenho educacional brasileiro. O fato é que

As políticas educacionais vigentes escolheram a avaliação como seu grande aliado. Avalia-se tudo hoje, com requintes de perversidade na medida que a relação entre produção de êxito e fracasso tanto das instituições de ensino quanto de seus atores (professores e alunos) está desvinculado das condições objetivas existentes sendo que estas se mostram determinadas no resultado final (SORDI; MALVAZI, 2004, p.109).

Não se quer demonstrar com isso, que não deva ocorrer a avaliação do Sistema Educacional, ao contrário, não é demais reconhecer sua importância e necessidade, pois não se pode restringir ou delimitar que a avaliação ocorra somente no espaço da sala de aula. É necessário sim avaliar as estruturas, o sistema e o trabalho do professor. A avaliação deve alcançar todos os sujeitos, estrutura e serviços da escola e não apenas, o desempenho do aluno.

Ou seja, é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como: a atuação do professor e de outros profissionais; os conteúdos e processo de ensino, condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade; e até a própria sistemática de avaliação. Com tal abrangência, a avaliação escolar possibilita a **identificação das dificuldades, dos sucessos e fracassos, apoiando encaminhamentos e decisões sobre as ações necessárias, sejam ela de natureza pedagógica, administrativa ou estrutural** (SOUSA, 1997, p.127, grifo nosso).

Desta forma, é possível inferir que o desafio está na recorrente forma descontextualizada da realidade em que a avaliação é tratada e ao fim de excluir, separar, quantificar, classificar a que ela serve.

Em se tratando do Sistema Educacional, não há como tomar decisões e/ou promover Políticas públicas, sem a antecipação e conhecimento da realidade que se quer intervir. Não há como agir sem diagnosticar e identificar o cenário posto. Por isso se faz necessário avaliar, produzir dados estatísticos precisos e atualizados, identificar fatores positivos e negativos reais e potenciais, aspectos de sucesso e de fracasso. Dados que produzam mais do que ranques ou pódios ou conceitos de melhor ou pior.

A qualidade a que se presta a avaliação institucional e de redes deve favorecer a dimensão da heterogeneidade sobre os aspectos homogêneos (séries, ciclos, idade etc). É preciso ter a compreensão da qualidade da prestação dos serviços educacionais “[...] como a possibilidade da instituição oferecer o melhor a seus estudantes, **considerando sua realidade, história pessoal e acadêmica e condições objetivas de aprendizado**” (SORDI; MALVAZI, 2004, p.111, grifo nosso).

Assim, as ações avaliativas impressas ao Sistema educacional brasileiro precisam resultar na melhoria da qualidade da Educação ofertada. Precisam marcar as distinções/diferenças entre instituições e redes, não como forma de excluir e/ou rebaixar, mas de evidenciar suas especificidades, em detrimento da postura homogeneizadora, que desconsidera as diferenças de ritmos, tempo e condições que cada instituição apresenta.

De toda forma, em se tratando da avaliação da aprendizagem, podemos ainda perguntar: Por que avaliar? Qual o sentido de atribuir uma nota à atividade de um aluno?

3.1.2 Avaliação da aprendizagem

A avaliação é um tema provocativo e está no centro de debates, de queixas, reclamações, dúvidas e não poucas polêmicas dentro da Educação (HOFFMANN, 2008).

Ela é aplicada em todas as áreas do conhecimento e campos de atuação humana, com o objetivo de diagnosticar uma experiência para obter um resultado mais satisfatório (LUCKESI, 2003).

Avaliar é um processo natural no dia a dia das pessoas. Avaliamos o que comemos, como comemos e se sua qualidade é boa ou ruim; se gastamos muito ou pouco; avaliamos o tempo que levamos para nos deslocar de um ponto a outro; avaliamos a forma como tratamos alguém ou como somos tratados. Essa é uma prática cotidiana. Avaliamos para melhorar nossas ações e resultados.

[...] se falamos em avaliação de nossos atos diários, da nossa situação financeira, isso significa refletir para mudar, para tentar melhorar nossa vida. Fazemos isso todo dia, todo o tempo, sem programações ou registros formais sobre nossos descaminhos até então. Tentamos várias vezes descobrir melhores soluções para um determinado problema e amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas (HOFFMANN, 2008, p.150).

Agora, se é natural avaliarmos em nosso cotidiano, por que essa mesma naturalidade não se reproduz na escola? Não nos referimos aqui a falta de “programações ou registros” (critérios), mas a falta de conceber a avaliação como meio natural para “descobrir melhores soluções” para a aprendizagem do aluno.

Avaliar implica decisão, envolve valores (SORDI; MALVAZI, 2004), por isso precisa seguir o mesmo curso e ter o mesmo sentido que tem no cotidiano das pessoas – oportunidade de recomeçar, fazer melhor, tentar o quanto for necessário. Não é somente constatar, medir, aferir, julgar o que está ou não está bom. É preciso fazer algo para mudar, melhorar, transformar, superar a realidade apresentada (HOFFMANN, 2008).

Na avaliação da aprendizagem o que se busca (ou deveria buscar) é diagnosticar os elementos que estão contribuindo e/ou dificultando a aprendizagem e, assim, munidos das informações reais e potenciais, tomar as decisões que auxiliem na melhoria dessa aprendizagem. Desta forma, é necessário considerar alguns aspectos sobre a avaliação da aprendizagem escolar.

Primeiro, configura-se como prática de investigação do processo educacional e como meio de transformação da realidade. A investigação oferece dados importantes para a tomada de decisões. No caso da avaliação da aprendizagem o meio ou a realidade que se pretende transformar é a própria

aprendizagem, mais especificamente, do estudante com deficiência intelectual. Seria como estabelecer o ciclo *ação-reflexão-ação* (HOFFMANN, 2008), onde ao se inferir a ação (avaliar) segue-se o estabelecimento de juízo de valor e a reflexão sobre os efeitos da ação (está bom? o que pode melhorar?) para, imediatamente, tomar as providências que poderão melhorar os resultados e/ou elevar os níveis de satisfação.

Segundo, merece atenção adequada, pois seu uso inapropriado pode torná-la pedagogicamente improdutiva e socialmente injusta (SOUSA, 1997).

A avaliação da aprendizagem como uma categoria constitutiva do trabalho pedagógico com alta força indutora na forma de agir dos atores escolares merece atenção especial visando entender/desvelar seu *modus operandi*, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola (SORDI; LUDKE, 2009, p.314).

Terceiro, tem papel importante na promoção do desenvolvimento do aluno, dentro e fora da sala de aula. “Não pairam dúvidas acerca da importância da avaliação para promover avanços no desenvolvimento dos estudantes [...]” (SORDI; LUDKE, 2009, p.314).

E, por fim, a avaliação prevê desenvolvimento e não a mera reprodução e manutenção da sociedade vigente forjada no contexto de pedagogias domesticadoras (LUCKESI, 2003).

Quanto ao nosso aluno em questão – aluno com deficiência intelectual, é preciso conceber a avaliação como forma de análise dos resultados e reflexão sobre as próximas ações, tomada de decisões e diagnóstico de suas necessidades. Bem como, considerá-lo a partir de suas possibilidades, de seu potencial, levando em conta a necessidade de haver critérios bem definidos para sua avaliação sem, contudo, deixar de considerar suas especificidades (SERVILHA, 2014).

As Diretrizes para a Educação Básica normatiza no Art. 47, § 4º, que a avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, deve observar o caráter formativo sobre o quantitativo e classificatório, além de adotar uma estratégia de progresso individual e contínua que favoreça o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (BRASIL, 2010b).

A totalidade da avaliação da aprendizagem compreende aspectos de caráter formativo, quantitativo e classificatório, com prevalência da primeira, mas o que se registra na prática é a prevalência dos aspectos quantitativos e classificatórios. Esse desvio de finalidade tem desdobramentos pedagógicos e sociais. Pedagógico porque incide apenas no produto ou resultado e não no processo construído e experimentado da aprendizagem. Sociais porque reproduz, por meio de aspectos classificatórios ou de ranqueamento a ideia de que há “igualdade de oportunidades”, mas que só chegam os melhores, os mais esforçados, os mais inteligentes, os mais qualificados. E os que sabem menos, estudam menos, se esforçam menos, são menos qualificados, são inseridos numa condição de status negativo, de perdedores. Essa ideia (igualdades de condições) terá repercussões nos outros níveis da educação desses alunos, inclusive, com reflexos no momento que pleitearem uma vaga no mercado de trabalho (LUCKESI, 2003; BRASIL, 2010b; VASCONCELLOS, 2008; SOUSA, 1997).

Isto nos remete a algumas questões como a falta de garantia de igualdade de oportunidades numa estrutura social que não possibilita um “lugar ao sol para todos”; número insuficiente de escolas para atender a demanda de alunos; insuficiência de vagas para quem quer ingressar numa universidade pública e falta de postos de empregos para absorver os trabalhadores, mesmo os “qualificados”.

No campo pedagógico, os efeitos do desvio de finalidade da avaliação é a aprovação ou reprovação quem detém a posição de centralidade nas relações entre os sujeitos no espaço escolar – professores, alunos e seus pais ou responsáveis. Isso faz com que o foco da preocupação seja a nota, ponto ou conceito necessário para passar e não a aprendizagem (SOUSA, 1997).

[...] as notas se tornam divindades adoradas tanto pelo professor como pelos alunos. O professor adora-as quando são baixas, por mostrar sua “lisura” (“não aprovo de graça; sou durão”); por mostrar o seu “poder” (“não aprovo qualquer aluno e de qualquer jeito”). O aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal” – a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar (LUCKESI, 2003, p.24).

Esta é uma realidade cotidiana nas salas de aulas – a busca pela nota, ainda que seja a mínima. As perguntas que mais são feitas pelos estudantes, sem e com deficiência, do Ensino Fundamental ao Superior são – *O que terei que fazer*

para obter a nota necessária para minha aprovação? Qual é a nota mínima pra passar? Quanto vale este trabalho? Quantos pontos valem esta questão na prova? Quantos pontos faltam pra eu passar? E muitas outras perguntas são feitas em torno daquela que, embora devesse ser exceção, define a vida escolar dos alunos.

Diante desta realidade, a postura ideal do professor requer dupla preocupação ou atenção para estabelecer equilíbrio entre as tensões pela obtenção da nota e a garantia de um processo avaliativo inclusivo: estabelecer os instrumentos normativos para a definição da nota do aluno – *quanto ele alcançou?* (demanda institucional) e o devido cuidado com a melhoria da aprendizagem de seu aluno – *como ele alcançou?* (objetivo do professor). É importante destacar que a nota não é só produto de consumo de professores, alunos e do Estado. Os pais de alunos também têm suas expectativas centradas nela.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça⁷; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes (LUCKESI, 2003, p.18).

Aqui cabe destacar algumas das características e consequências desse modelo pedagógico, denominado de Pedagogia do Exame (LUCKESI, 2003).

Como característica ela:

a) É pontual porque ela mede como o aluno está agora. Não interessa como o aluno ou candidato se encontrava antes da avaliação ou estará depois dela, o que importa é o resultado que ele apresenta no ato da avaliação;

⁷ O objetivo da “ameaça” é fazer o aluno estudar. Muitos professores utilizam expressões que expressam e ameaçam a obtenção de uma boa nota por parte dos alunos. São expressões como: “Estudem, caso contrário, se darão mal na prova”; “O dia da prova está chegando e tem muita gente que tá na corda bamba”; “a prova tá muito boa, mas só vai se dá bem quem estudar direitinho”.

“Essas e outras expressões, de quilate semelhante, são comuns no cotidiano da sala de aula, especialmente na escolaridade básica e média, e mais tarde na universitária. Elas demonstram o quanto o professor utiliza-se das provas como um fator negativo de motivação. O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar” (LUCKESI, 2003, p19).

b) É classificatória porque objetiva demarcar posição no ranque - aprovado ou reprovado, classificado ou desclassificado. Através do exame classificatório atribui-se uma nota: 0 ou 3 ou 7 etc.

c) É seletivo porque define quem e quantos podem estar e quem e quantos ficarão de fora.

E tem como consequências:

a) “pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes”;

b) “psicologicamente, é útil para desenvolver personalidades submissas”;

c) “sociologicamente, a avaliação da aprendizagem, utilizada de em forma de fetiche, é bastante útil para os processos de seletividade social” (LUCKESI, 2003).

Por essa perspectiva, por meio da avaliação se “forma” uma mentalidade em crianças, jovens e adultos que atribuem a si um *autoconceito negativo* de incapacidade, de ignorância, de problemático (VASCONCELLOS, 2008), pois a avaliação é usada como instrumento de dominação e discriminação social.

O problema central da avaliação, portanto, é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”. Além disso, cumpre a função de legitimar o sistema dominante:

- Junto aos “aptos”: convidando-os a fazer parte, a tomarem seus “justos” lugares;

- Junto aos “inaptos”: impingindo-lhes a inculcação⁸, a domesticação, convencendo-os de que são incapazes e por isso “merecem” o lugar que têm na sociedade (VASCONCELLOS, 2008, p.35-36).

Desta forma, fica claro o caráter classificatório, e excludente da avaliação dentro de uma perspectiva pensada para escolher sem culpas os melhores (SORDI; MALVAZI, 2004).

⁸ Este processo visa que cada um se conforme com seu lugar na sociedade, pelo “reconhecimento” de sua desvalia, de sua incompetência (com justificativas “científicas”, inclusive). Essa cooptação ideológica é terrível, pois interioriza-se no sujeito, sem que ele se dê conta e, dessa forma, acabe levando a que apoie e colabore com seu dominador (VASCONCELLOS, 2008, p.35).

ESTUDEM PARA A PROVA! (VASCONCELLOS, 2008). Esta máxima é a “deixa” utilizada por professores para gerar o estímulo à aprendizagem e ao mesmo tempo a garantia de que os alunos obterão bons resultados, pois prescinde da ideia que quem estudar, tirará notas boas para ser aprovado. E se não tirar nota boa e não for aprovado? O problema é o aluno que é desinteressado, imaturo, carente, pobre, preguiçoso, [deficiente] que só pensa em nota e que não está preocupado em aprender ou da família, porque a mãe trabalha fora, não acompanha a educação do filho, porque os pais são analfabetos, alcólatras etc (VASCONCELLOS, 2008), ou seja, a avaliação, além de ser utilizada como meio de controle de condutas e seleção social, “[...] constitui-se, essencialmente, em um instrumento de legitimação do fracasso escolar” (SOUSA, 1997, p.126).

Para finalizar, algumas considerações são necessárias para que se (pretenda) corrigir as distorções em torno da avaliação da aprendizagem.

- 1- A avaliação da aprendizagem é uma questão que deve ser claramente entendida já na formação docente, para que não se reproduza, intencional ou não, a concepção reducionista de avaliação, onde os aspectos quantitativos e classificatórios sobrepujam o aspecto formativo da avaliação, já que esse tipo de concepção “[...] **têm servido a fins não emancipatórios**” (SORDI; LUDKE, 2009, p.332, grifo nosso);
- 2- Pelo o que se tem visto até aqui, dificilmente o sistema tradicional, que considera a avaliação, sinônimo de provas, testes e medidas ao final de um período sobre o conhecimento do aluno, assegurará qualidade ao ensino, pois avaliar deve intencionar a promoção das melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos.

Se, então, tratamos de qualidade do ensino, o termo poderá ser interpretado diferentemente: na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitistas, discriminatórios), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade.

Contrariamente, qualidade, numa perspectiva mediadora da avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear ponto de partida, mas, sim, de não

delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada (HOFFMANN, 2008, pp.28-29).

- 3- É necessário que seja possibilitado aos alunos compreenderem seu papel na sua aprendizagem e como se dá esse processo.

A participação do aluno na avaliação é fundamental para sua integração no processo educacional, para o seu compromisso com a aprendizagem. É condição mesma para a transformação dos processos de avaliação e do uso que se faz dos seus resultados, visando constituí-la como instrumento útil para o aprimoramento do ensino e apoio à aprendizagem (SOUSA, 1997, p.132).

- 4- A avaliação deve ser abrangente e contínua, que integre o planejamento escolar em uma dimensão educativa e não uma política de dominação das elites.

Decorre desse sentido de avaliação, como meio de estímulo ao desenvolvimento do aluno, a necessidade de que sua realização não fique restrita ao uso dos procedimentos de testagem, ou seja, a proposição de um conjunto de tarefas para obter evidências do comportamento do aluno em uma dada situação e em um determinado tempo. É de grande importância a observação que o professor faz das manifestações dos alunos, de sua interação em sala de aula e na escola. Observação esta que não deve se limitar aos objetivos e expectativas pré-definidos pela escola como “desejáveis”, **mas que deve estar “aberta” para apreender as interações peculiares de cada aluno com o trabalho escolar** (SOUSA, 1997, p.134, grifo nosso).

- 5- Quanto ao aluno com deficiência intelectual, é preciso ampliar a crença de que podem ser avaliados, respeitada a sua individualidade e as suas peculiaridades.

Vale ressaltar que cada um [aluno] é único, assim também os com deficiência intelectual apresentam diferenças intensas e importantes entre si, portanto, cabe ao professor e toda equipe da escola considerar as suas peculiaridades e **avaliá-los buscando as competências curriculares em sua forma particular de apreensão**. Assim, não é esperar que eles alcancem e realizem o processo educativo como os outros, ao contrário, trata-se exatamente de considerar suas especificidades, mas ao mesmo tempo, observar que muito do seu conhecimento e desempenho estão diretamente ligados às expectativas de aprendizagem curricular (OLIVEIRA, 2017, p.227, acréscimo e grifo nosso).

Essas são algumas considerações que podem ser levadas em conta sobre a temática em questão, não necessariamente na ordem que se apresenta. Para isto, o ponto de partida deve ser a compreensão de que o ser humano está em constante mudança, em constante desenvolvimento e que é necessário que lhe seja oportunizado todos os meios disponíveis para esse desenvolvimento.

E o aluno com deficiência intelectual, como avaliar sua aprendizagem? Que procedimentos devem ser envidados pelo professor para que esse aluno seja avaliado a partir de suas potencialidades e não apenas de suas limitações?

O estigma de incapacidade que se atribui àqueles que apresentam deficiência intelectual, ainda é muito presente em nossa sociedade e, não diferentemente, entre muitos professores (SERVILHA, 2014). E esse comportamento é ainda mais sagaz e nocivo por parte daqueles que, sem o devido cuidado, “diagnosticam” um aluno que apresente isolamento ou dificuldade de aprendizagem, como “deficiente intelectual”. Situação que, talvez, ocorra ainda com frequência na sala de aula, no Serviço Técnico-pedagógico e na Sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento educacional especializado.

Bom, saindo das discussões sobre o diagnóstico da deficiência intelectual, retomemos a problemática acima suscitada – como avaliar a aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual na sala regular de ensino?

Numa perspectiva inclusiva, que inaugura uma nova proposta educacional, cabe a escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possam permitir também a avaliação da aprendizagem de todos os escolares, inclusive aqueles com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que ele aprendeu e analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e de aprendizagem. As estratégias de avaliação também devem permitir avaliar as necessidades específicas e particulares dos EDI e quais os apoios necessários para que se possa garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações (OLIVEIRA, 2017, pp.223-224).

Algumas considerações sobre a avaliação do estudante com deficiência intelectual: a) a preocupação com as adequações necessárias, o uso de diferentes instrumentos, a aplicação de suportes e estratégias, deve envolver a todos – professores da sala regular e do AEE, o Serviço Técnico, gestores, servidores, familiares e o próprio aluno. Esta preocupação não é uma exclusividade do professor, seja do ensino regular, seja da SRM; b) as ações, dentro do que propõem a Educação na perspectiva inclusiva, devem alcançar a todos e não apenas o aluno com deficiência intelectual, como se fosse um “cliente VIP”, no espaço escolar, pois tal “exclusividade” poderia representar uma forma de exclusão.

É necessário resguardar-se de condutas que possam, sob a intenção de ajudar, acabar representando uma conduta de superproteção desse estudante (BRASIL, 2010a).

O professor pode (mas não deveria) superproteger um aluno com deficiência intelectual de diversas formas, sem, contudo, perceber que tais ações não contribuem para o desenvolvimento de seus alunos. Seguem alguns exemplos (BRASIL, 2010a):

- Quando o professor propõe atividades que não provocam dificuldades verdadeiras para o estudante com deficiência intelectual, com medo que ele desanime ou não seja capaz de realizar a atividade;
- Quando resolve o problema no lugar do aluno, logo que ele apresenta algumas dificuldades;
- Quando o professor não desafia o aluno, provocando dúvidas, contrapondo ideias.

Esses comportamentos devem ser desestimulados e banidos da prática pedagógica dos professores, pois só a partir de um novo olhar em relação às suas práticas será possível avançar, não apenas em propostas, mas, sobretudo, com ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes (SÃO PAULO, 2008).

Desse modo, alguns aspectos devem ser levados em conta na hora de elaborar e realizar a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

O primeiro aspecto dessas ações está vinculado ao plano de atendimento educacional especializado (PAEE) que é elaborado pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Este plano consiste em ações desenvolvidas para atender as necessidades do aluno com a finalidade de “[...] ter acesso ao ambiente e conhecimentos escolares de forma a garantir com autonomia o acesso, a permanência e a participação dele na escola” (BRASIL, 2010a, p.46).

Os trabalhos realizados no AEE podem produzir mudanças no comportamento na sala regular, tanto do estudante com deficiência intelectual, quanto dos colegas e do professor (a), já que seus serviços, recursos e estratégias visam eliminar barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

O segundo aspecto diz respeito ao olhar (concepção) da escola e do professor da sala regular sobre seu aluno com deficiência intelectual: um ser único, mas membro de uma coletividade; um ser com limitações significativas, mas com um universo de possibilidades e potencialidades a serem descobertas e trabalhadas; um ser não apenas biológico, mas também social, cultural e histórico.

É preciso aprender para desenvolver, portanto, temos um compromisso e responsabilidade frente a estes sujeitos, de ensinar, de conduzir, de permitir, de possibilitar que aprendam e se apropriem dos signos e sentidos sociais, entre eles, a linguagem, para que possam desenvolver formas superiores de funcionamento mental e exercerem o controle deliberado de suas condutas, como qualquer um de nós que não estamos acometidos pela deficiência intelectual (OLIVEIRA, 2013, p.10).

A questão da concepção que o professor do ensino regular tem da avaliação da aprendizagem, de modo geral, e da avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual é uma questão que iremos abordar mais profundamente no capítulo “Resultados e Discussões”, mas é necessário destacar antecipadamente, que a forma como o professor vê esse aluno determina a maneira como será o seu procedimento pedagógico.

O terceiro aspecto faz referência aos objetivos que se pretendem alcançar (escola e professor) com o estudante com deficiência intelectual.

Cabe a escola e ao professor identificar áreas nas quais devem ser intensificados o trabalho pedagógico e as provisões dos recursos escolares. A ideia é de potencializar a aprendizagem e que a avaliação desenvolva sua função bidirecional, de retroalimentação do processo do ensinar e aprender, ou seja, por meio dos processos avaliativos, a escola e o professor poderão estabelecer novas metas pedagógicas e levar o aluno a atingir níveis mais elevados, em seu pensamento científico (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p.44).

A definição dos objetivos é fundamental, justamente porque norteiam as ações da escola e dos professores quanto à escolarização dos alunos com deficiência intelectual, incluindo a avaliação da aprendizagem.

Outros aspectos necessários na avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual são os instrumentos e as estratégias que compõe o conjunto de ações pedagógicas voltadas para este público-alvo da Educação Especial.

Cabe a escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possa permitir também a avaliação de alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o aluno aprendeu, a

analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de avaliação também deverão permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações (SÃO PAULO/SME/DOT, 2008, p.32).

Vale lembrar que os estudantes com deficiência intelectual estão sujeitos, no processo de avaliação do rendimento escolar, aos mesmos instrumentos que qualquer outro estudante (observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros), respeitadas as faixas etárias e as características de desenvolvimento de cada aluno. Sobre os instrumentos, trataremos mais no capítulo “Resultados e Discussões”.

Há outros aspectos que são importantes no processo de avaliação. Por hora, destacamos apenas esses. De qualquer forma, o que se deve ter como “clausula pétrea” no processo de avaliação de alunos sem e com deficiência, é a sua natureza de avaliação global, que tem circunscrição sobre os aspectos quantitativos, ético, social e intelectual (BRASIL, 2010a).

Qualquer procedimento de avaliação deve envolver indicadores que facilitem a análise do contexto e permitam o acompanhamento dos progressos obtidos, os instrumentos devem contemplar a avaliação do aluno, do contexto escolar e familiar e devem, permanentemente, servir para identificar necessidades e tomar decisões (SÃO PAULO/SME/DOT, 2008, p.33).

Nesta direção, podemos problematizar esta realidade, recuperando o questionamento central desta pesquisa: o que revela a produção do conhecimento na área da Educação Especial, especificamente no que se refere à avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, matriculados nas séries do Ensino Fundamental?

No próximo capítulo discorreremos sobre o percurso metodológico realizado para a coleta, análise e discussões dos dados desta pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo destina-se a descrever as etapas e fases percorridas para a realização desta pesquisa. É apresentada nossa questão norteadora e como objetivamente buscamos responder às nossas inquietações. Apresentamos também o método utilizado e como se deu o passo a passo para alcançarmos nossos objetivos e responder a nossa questão.

A realização do trabalho de pesquisa requer uma forma adequada para sua realização. Essa forma adequada é definida como método, que tem a finalidade de nortear todas as ações do pesquisador na elaboração, execução e apresentação dos resultados da pesquisa proposta.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de Revisão sistemática, “[...] que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada” (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014), com base na metodologia de Revisão Integrativa como método de pesquisa, já que esta tem “[...] a finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado” (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p.759).

A revisão integrativa tem algumas características bem definidas para sua operacionalização: inclui a análise de pesquisas relevantes que dão suporte para a tomada de decisão e a melhoria da prática; possibilita a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto; aponta lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos; permite a síntese de múltiplos estudos publicados; e possibilita conclusões gerais a respeito de uma particular área de estudo (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Esse tipo de pesquisa observa seis etapas sucessivas, bem definidas, e essenciais para a realização do trabalho de pesquisa (DE SOUZA; DA SILVA; DE CARVALHO, 2010). A descrição do caminho percorrido por nosso trabalho obedecerá as etapas definidas para a revisão integrativa. Tivemos o cuidado para descrever o passo a passo, no intuito de garantir a replicação da pesquisa, caso

haja interesse. No entanto, algumas informações irão se repetir, sem resultar em prejuízos para a boa leitura.

Etapa 1 - Identificação do tema, seleção da questão da pesquisa e definição dos objetivos, método e dos descritores ou palavras chave.

O tema que nos instigou a realizar a presente pesquisa foi a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental. Diante das inúmeras questões que podem ser suscitadas por essa temática, propomos, então, como questão de pesquisa, responder - Como professores da sala regular, do Ensino Fundamental, vêm realizando as avaliações da aprendizagem escolar de seus alunos com deficiência intelectual? O que a produção acadêmica brasileira nos revela?

Diante deste questionamento, nos vimos profundamente instigados a responder essa questão, já que ela integra aspectos da produção acadêmica brasileira (Teses e Dissertações), da avaliação da aprendizagem e a deficiência intelectual, que é uma das especificidades que mais desafiam a prática pedagógica do professor voltada para o público-alvo da Educação Especial.

Conforme já mencionamos, para responder à questão da pesquisa, estabelecemos como objetivos:

- Geral:

Realizar um balanço e análise da produção acadêmica brasileira sobre a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, matriculados em sala de aula comum do Ensino Fundamental.

- Específicos:

a) Identificar na produção acadêmica brasileira de Teses e Dissertações as concepções dos professores do ensino regular sobre avaliação da aprendizagem escolar e deficiência intelectual;

b) Verificar quais e de que maneiras os instrumentos avaliativos da aprendizagem escolar são utilizados pelos professores do ensino regular para alunos com deficiência intelectual.

Com esses objetivos propomos lançar o olhar sobre como professores da sala regular vêm realizando as avaliações da aprendizagem ou de rendimento escolar de seus alunos com deficiência intelectual, a partir do que já foi produzido nos programas brasileiro de Pós-Graduação *stricto sensu*. Nossa intenção foi também de conhecer o *modus operandi* realizado pelo professor da sala regular em relação a avaliação desse estudante, ou seja, identificar os elementos que constituem os procedimentos avaliativos do professor da sala regular (concepções, instrumentos, planejamento, adaptação etc) quanto a esses estudantes.

Para o método foi selecionada a Revisão Sistemática por meio da Revisão Integrativa da Literatura para a realização desta pesquisa. Através deste método nos propomos realizar uma pesquisa que pudesse conciliar aspectos descritivos de como os professores da sala regular realizam a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, numa pesquisa reflexiva e crítica dos dados fornecidos pelas Teses e Dissertações pesquisadas.

Os descritores ou palavras-chave selecionados para as nossas buscas foram avaliação e deficiência intelectual⁹, com o uso do operador booleano “AND” (conforme tabela 1). A escolha desses dois descritores deu-se em razão deles reunirem de maneira abrangente e ao mesmo tempo delimitado os conceitos que consideramos mais importantes para atingir os objetivos pretendidos em nossa pesquisa. Com eles pudemos garantir a recuperação da produção de Teses e Dissertações, que tratam da temática da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, disponível na base de dados selecionadas.

Assim, definidos nosso tema, nossa questão de pesquisa, nossos objetivos, nosso método de trabalho e os descritores ou palavras-chave para nossa busca, passamos para a etapa seguinte destinada a definir os critérios de inclusão e exclusão, os locais de pesquisa e a busca propriamente.

⁹ Optou-se pela terminologia que vem sendo utilizada na literatura atual acerca desta especificidade. Vale ressaltar que, apesar de a “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual” ter sido aprovada em Montreal, no Canadá, em 2004, o termo só foi mudado oficialmente em janeiro de 2007, ocasião em que a AAMR (Associação Americana de Retardo Mental) muda para AAIDD (Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento). Porém, o novo Manual só foi publicado em 2010, na sua 11ª edição, com o título Deficiência Intelectual – Definição, Classificação e Sistemas de Suporte (ALMEIDA, 2012, p.54).

Etapa 2 – Busca da literatura, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, definição e conhecimento da base de dados.

Definidos os aspectos da etapa 1, o próximo passo consistiu na escolha e definição da base de dados, dos critérios de inclusão e exclusão aplicáveis à seleção das literaturas ou pesquisas e a busca da literatura pertinente.

Foi definido que a literatura que seria considerada como fonte para a presente pesquisa seriam as Teses e Dissertações que tratassem do nosso tema – avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. A escolha destas fontes considerou o fato das Teses e Dissertações serem comunicações de cunho científico e que se submetem ao rigor metodológico para atingir a finalidade a que se destinam.

Definimos como local para a coleta das fontes a base de dados eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹¹.

A BDTD é uma plataforma que integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das Teses e Dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa e permite acesso a essa produção científica livre de quaisquer custos. Ela opera em dois níveis de integração: para instituições que já possuem um repositório de Teses e Dissertações usando tecnologia própria e, no caso das instituições que desejam implantar suas bibliotecas digitais e se integrar à BDTD, ela tem um sistema que gera bibliotecas digitais de Teses e Dissertações institucionais.

A CAPES, por sua vez, é uma Fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da Pós-Graduação stricto sensu em todos os estados do país. Dentre as suas atividades está: a avaliação da Pós-Graduação stricto sensu; o acesso e divulgação da produção científica; os investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; a promoção da cooperação científica internacional; e a indução e fomento da formação inicial e

¹⁰ Disponível na webpage: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹¹ Disponível na webpage: <http://bdtb.ibict.br/>

continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

As referidas bases de dados foram escolhidas por serem veículos que vêm contribuindo para a disponibilização de Teses e Dissertações brasileiras e estrangeiras na internet. Ambas têm conferido maior visibilidade à produção científica nacional e promovido ampla difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral.

Para a busca, propriamente dita, foram utilizados os descritores previamente selecionados - “deficiência Intelectual” e “avaliação” e, posteriormente, os critérios de inclusão e exclusão. A seleção dos trabalhos para esta pesquisa obedeceu algumas fases, como veremos na próxima etapa.

Para o uso dos critérios de inclusão e exclusão foram obedecidas algumas etapas.

Para a primeira inclusão das Teses e Dissertações nesta pesquisa levou-se em consideração as informações contidas nos títulos das mesmas, ou seja, os títulos dos trabalhos deveriam conter o termo avaliação e/ou deficiência intelectual e, caso não trouxessem um ou os dois termos, seria excluída.

Na segunda seleção dos trabalhos, levaram-se em consideração as informações contidas nos resumos dos mesmos, ou seja, os resumos dos trabalhos deveriam definir para critérios de inclusão: como participantes, nas pesquisas dos trabalhos selecionados, professores com aluno com deficiência intelectual incluso na sala regular; o Ensino Fundamental como etapa escolar de referência; tratar da avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. E como critérios de exclusão: não ter como participantes professores com aluno com deficiência intelectual incluso na sala regular; não ter o Ensino Fundamental como etapa escolar de referência; não tratar da avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; trabalhos duplicados.

Etapa 3 – Identificação de estratégias de pré-seleção e seleção, extração informações e organização dos trabalhos selecionados.

A estratégia de pré-seleção e seleção dos trabalhos para a pesquisa seguiu algumas fases.

A primeira fase compreendeu a pré-seleção das fontes. Esta pré-seleção consistiu na busca das Teses e Dissertações nas duas bases de dados – BDTD e CAPES, através dos descritores - deficiência intelectual e avaliação, previamente selecionados e que se encontravam relacionados à temática escolhida.

Na base de dados da CAPES foram encontrados 223 trabalhos entre Teses e Dissertações para os descritores “Deficiência intelectual” AND Avaliação.

Na base de dados da BDTD foram encontrados 12 trabalhos entre Teses e Dissertações para os descritores “Deficiência intelectual” AND Avaliação.

Desta forma, as duas bases de dados forneceram o total de 235 Teses e Dissertações (conforme quadro 1).

Quadro 1 – Quantitativo de Teses e Dissertações encontradas na base de dados da CAPES e BDTD - 1ª fase da etapa 2.

DESCRITORES	BASE DE DADOS	QUANTIDADE DE TRABALHOS
“Deficiência intelectual” AND Avaliação	CAPES	223
“Deficiência intelectual” AND Avaliação	BDTD	12
	TOTAL	235

Fonte: Elaboração do autor (2018)

Após a pré-seleção dos 235 trabalhos na CAPES e BDTD, prosseguimos para a segunda fase. Esta consistiu na seleção dos trabalhos pertinentes, utilizando para tal fim, os critérios de inclusão e exclusão como filtro sobre os dados apresentados nos Títulos das Teses e Dissertações disponíveis nas bases de dados da CAPES e da BDTD. Os critérios de inclusão e exclusão foram definidos, conforme descrito a seguir:

Critérios de inclusão de Teses e Dissertações através das informações contidas nos títulos das mesmas:

- Conter o termo avaliação e/ou deficiência intelectual no título das Teses e Dissertações disponíveis.

Critérios de exclusão de Teses e Dissertações através das informações contidas nos títulos das mesmas:

- Não conter o termo avaliação e/ou deficiência intelectual nas Teses e Dissertações disponíveis.

Foi realizada a leitura de todos os títulos das Teses e Dissertações disponíveis na base de dados da CAPES e da BDTD à luz dos critérios de inclusão e exclusão. Aplicados os critérios descritos acima, permaneceram dos 235 trabalhos pré-selecionados anteriormente, 26 pesquisas de Teses e Dissertações, sendo 17 trabalhos disponíveis na CAPES e 9 trabalhos na BDTD (conforme quadro 2).

Quadro 2 – Quantitativo de trabalhos selecionados após o uso dos critérios de inclusão e exclusão nos Títulos das Teses e Dissertações – 2ª fase da etapa 2.

Critérios	Base de dados	Quantidade de trabalhos
Inclusão e Exclusão	CAPES	17
	BDTD	09
	TOTAL	26

Fonte: Elaboração do autor (2018)

Como as informações contidas nos títulos das Teses e Dissertações ainda não eram suficientes para determinar quais trabalhos correspondiam à nossa demanda, submetemos os 26 trabalhos selecionados anteriormente a novos critérios de inclusão e exclusão. Uma observação: devido ao fato de termos utilizado o descritor “avaliação”, de forma bem ampla, os resultados apresentados no quadro 1 faziam referências a inúmeros trabalhos que não correspondiam aos objetivos da presente pesquisa. Apresentou trabalhos, a exemplo, sobre avaliação de programas de treinamento; avaliação para diagnóstico de deficiência intelectual; alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação Infantil, Ensino Médio ou Profissionalizante, dentre outros.

Foram consideradas, para a nova seleção, as informações apresentadas no Resumo das 26 Teses e Dissertações selecionadas na fase anterior (Quadro 2).

Os critérios de inclusão e exclusão levaram em consideração as Teses e Dissertações que: tinham como participantes professores da sala regular de ensino que escolarizavam alunos com deficiência intelectual; as Teses e

Dissertações em que os seus objetivos tratassem da avaliação da aprendizagem ou rendimento escolar de alunos com deficiência intelectual; as Teses e Dissertações que realizaram suas pesquisas na etapa escolar referente ao Ensino Fundamental. Seguem os critérios de inclusão e exclusão aplicados aos resumos das 26 Teses e Dissertações analisadas.

Critérios de inclusão de Teses e Dissertações através das informações contidas nos resumos das mesmas:

- Ter como participantes professores com aluno com deficiência intelectual incluso na sala regular;
- Ter o Ensino Fundamental como etapa escolar de referência;
- Tratar da avaliação da aprendizagem ou rendimento escolar do aluno com deficiência intelectual.

Critérios de exclusão de Teses e Dissertações através das informações contidas nos resumos das mesmas:

- Não ter como participantes professores com aluno com deficiência intelectual incluso na sala regular;
- Não ter o Ensino Fundamental como etapa escolar de referência;
- Não tratar da avaliação da aprendizagem ou rendimento escolar do aluno com deficiência intelectual;
- Trabalhos duplicados.

Ao final da leitura e análise dos dados contidos nos resumos dos trabalhos, 20 Teses e Dissertações não corresponderam aos critérios de inclusão. Desta forma, restaram 6 trabalhos (Apêndice A) para a coleta de dados para a presente pesquisa (Quadros 3 e 4).

Quadro 3 – Quantitativo de Trabalhos selecionados após uso dos critérios de inclusão e exclusão nos Resumos das Teses e Dissertações – 3ª fase da etapa 2.

TESES E DISSERTAÇÕES	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Total de trabalhos selecionados na 2ª fase	26
Trabalhos excluídos	14
Total de trabalhos remanescentes	12

Fonte: Elaboração do autor (2018)

Quadro 4 – Descrição do ano, base de dados e titulação dos Trabalhos selecionados após uso dos critérios de inclusão e exclusão nos Resumos das Teses e Dissertações.

ANO	BASE DADOS	TITULAÇÃO	ANO	BASE DADOS	TITULAÇÃO
2011	CAPES/BDTD	M	2014	CAPES/BDTD	M
2014	CAPES	M	2016	CAPES/BDTD	D
2014	CAPES/BDTD	M	2017	CAPES	M

Fonte: Elaboração do autor (2018)

Cinco Dissertações e uma Tese. Esse foi o quantitativo de trabalhos selecionados após todo o processo de busca e pré-seleção apresentado acima (Quadros 1, 2, 3 e 4). A partir destes trabalhos, partimos para a extração das informações ou dados que serão analisados nas próximas etapas.

Etapa 4 - Categorização dos estudos selecionados, avaliação dos estudos selecionados, inclusão e exclusão dos estudos, análise crítica.

Para esta etapa foi realizada a leitura dos capítulos teóricos, dos resultados e discussões e as considerações finais das seis Teses e Dissertações remanescentes (Quadro 4), que nos forneceu os dados que interessavam responder a nossa questão norteadora e alcançar nossos objetivos. Nesta etapa não houve ocorrência de inclusões ou exclusões de trabalhos.

A leitura e a análise das Teses e Dissertações levaram em consideração nossa questão norteadora e os objetivos pretendidos com a presente pesquisa já apresentados.

Os dados coletados foram organizados em categorias, que serão apresentadas na próxima etapa.

Etapa 5 - Análise e interpretação dos resultados

Nesta etapa os dados foram coletados e organizados para a análise em 3 categorias:

a) Concepção dos professores do ensino regular sobre deficiência intelectual – em que objetivamos apresentar as concepções que os professores da sala regular têm sobre a deficiência intelectual, uma vez que, os estudos demonstraram que a maneira como o professor vê a condição de deficiência influencia em sua prática pedagógica em relação ao estudante com deficiência intelectual, inclusive na avaliação da aprendizagem desse alunado.

b) Concepção dos professores do ensino regular sobre a avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual – aqui objetivamos demonstrar que a prática pedagógica do professor não é neutra ou isenta da sua visão de mundo. O olhar do professor vai influenciar a forma como ele olhará para a avaliação e para própria aprendizagem de seus alunos com deficiência ou não.

c) Instrumentos utilizados pelos professores do ensino regular na avaliação de estudantes com deficiência intelectual – a escolha por esta categoria se fundamenta no fato dos instrumentos serem a forma de materializar os objetivos, as expectativas e a avaliação da aprendizagem de seus alunos com deficiência ou não. E ao contrário do que muitos professores podem pensar, o estudante com deficiência intelectual precisa (deve) ter sua capacidade intelectual avaliada de forma sistemática e criteriosa, e não apenas sob uma perspectiva de socialização e mera formalização escolar, sem levar em conta sua aprendizagem.

Além da análise dessas categorias que apresentaremos no capítulo 5 (Resultados e Discussões), também apresentaremos um mapeamento das Teses e Dissertações, onde destacamos a titulação obtida, ano de defesa, Instituição de Ensino Superior - IES, região, local onde orientada a pesquisa e os tipos de participantes nas Teses e Dissertações pesquisadas.

Etapa 6 - Apresentação da revisão sistemática e a síntese do conhecimento

Apresentaremos a revisão e síntese nas considerações finais desta pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

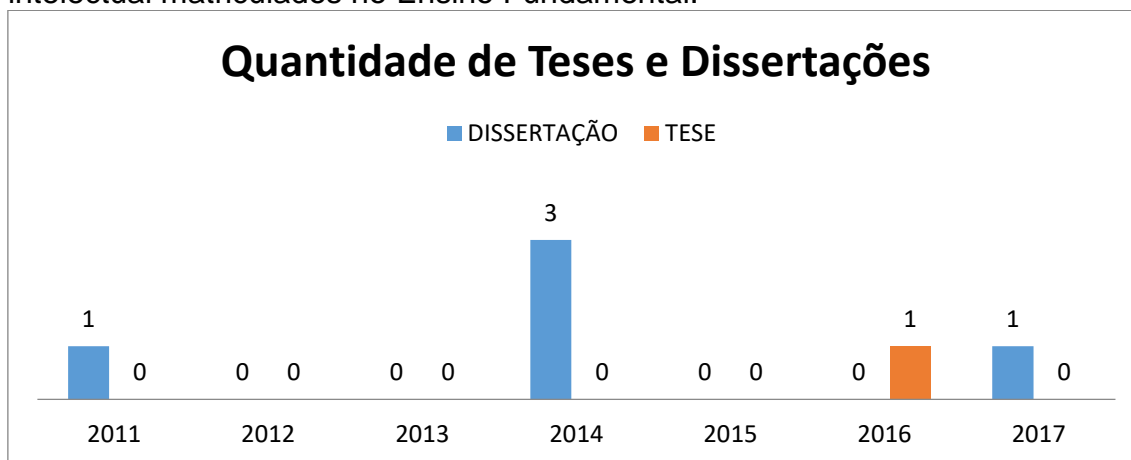
Com o objetivo de realizar o balanço e análise da produção acadêmica brasileira, sobre a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, matriculados em sala de aula comum, nas séries do Ensino Fundamental, pretende-se neste capítulo apresentar e discutir os dados coletados das Teses e Dissertações selecionadas na presente pesquisa.

O que revelam as Teses e Dissertações sobre esta temática? No chão da sala de aula como tem se concretizado a avaliação escolar de estudantes com deficiência intelectual? Quais as concepções dos professores do ensino regular sobre deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem de alunos nessa condição? Que instrumentos avaliativos os professores têm utilizado para avalia-los?

Procuramos responder estas perguntas no que se segue. Realizamos uma análise com base na abordagem de Revisão Sistemática de Literatura Integrativa e organizamos os dados de maneira que na primeira parte apresentaremos os resultados e na segunda parte, uma discussão sobre três categorias temáticas: a) concepção dos professores do ensino regular sobre deficiência intelectual; b) a concepção dos professores do ensino regular sobre a avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual; c) instrumentos utilizados pelos professores do ensino regular na avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

Do total de trabalhos selecionados nos ambientes virtuais das bases de dados da BDTD e CAPES, seis Teses e Dissertações atenderam aos critérios de inclusão e exclusão nesta pesquisa e compõem a análise e discussão. Embora, não fora definido um período de abrangência, os trabalhos encontrados com base nos descritores apontados (avaliação e deficiência intelectual), compreendem os anos de 2011 a 2017, com descontinuidade em 2012, 2013 e 2015, conforme aponta a figura a seguir (Tabela 2).

Figura 2 - Número e ano da publicação das Teses e Dissertações encontradas no site da BDTD e da CAPES sobre a avaliação de estudantes com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental.



Fonte: Elaboração do autor (2018)

De início, já cabe destacar o número pequeno de trabalhos, até o momento, destinados a investigar a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, matriculados em sala de aula comum, nas séries do Ensino Fundamental, muito embora, estes estudantes representem o maior percentual de alunos público-alvo da Educação Especial inclusos nas classes regulares (INEP, 2017). Talvez o baixo número de Teses e Dissertações sobre o tema, se deva à preocupação central da maioria dos trabalhos de pesquisas em dar ênfase a estudos sobre o indivíduo ou seu processo de inclusão, como demonstrado por Orlando e Caiado (2014). De certo, é que as pesquisas voltadas para a temática “[...] ainda são, numericamente dizendo, pouco expressivas e dispersas no que se refere aos seus objetos de estudo” (OLIVEIRA, 2017, p. 215).

Embora a ocorrência de trabalhos seja (ainda) baixa, a avaliação da aprendizagem do EDI ocupará cada vez mais espaços nas discussões e pesquisas como efeito da presença deste aluno nas classes regulares e da necessidade de avaliá-lo e conhecê-lo (OLIVEIRA, 2017).

Abaixo (Quadro 5) apresentamos as informações gerais das pesquisas de Teses e Dissertações selecionadas para nossa pesquisa.

Quadro 5 – Informações gerais das Teses e Dissertações selecionadas.

Autor (a): Fernanda Oscar Dourado VALENTIM

Titulação: Mestrado

Ano: 2011

Título: Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar.

Objetivo geral: Identificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar, nas escolas municipais de Ensino Fundamental – ciclo I, de uma cidade do interior paulista, para os alunos com deficiência intelectual, assim como apresentar aos seus professores o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI (São Paulo), acompanhando e analisando as implicações da aplicabilidade de tal instrumento, na escola, focando as expectativas curriculares de Língua Portuguesa.

Autor (a): Maria Lúcia TERRA

Titulação: Mestrado

Ano: 2014

Título: A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual.

Objetivo geral: analisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar em estudantes com deficiência intelectual - EDI, em classes regulares e em SRM do AEE, de quatro escolas municipais do interior paulista, buscando identificar as implicações dessa avaliação para os referidos estudantes.

Autor (a): Andréia Vieira de MENDONÇA

Titulação: Mestrado

Ano: 2014

Título: Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza - CE.

Objetivo geral: investigar como é realizada a prática da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, matriculados nas escolas regulares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza – CE, na Secretaria Executiva Regional II (SER II).

Autor (a): Diana Regina dos Santos Alves Ferreira

Titulação: Mestrado

Ano: 2014

Título: Avaliação escolar: um desafio para a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Objetivo geral: Compreender como a avaliação escolar para os alunos com deficiência intelectual é concebida e aplicada no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola da rede municipal de Macapá, em que se analisa de que forma esse processo contribui para a inclusão deste alunado.

Autor (a): Stephania Cottorello Vitorino

Titulação: Doutorado

Ano: 2016

Título: A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública.

Objetivo geral: Desvelar a percepção que as professoras das salas comuns e das salas de recurso da rede municipal do interior paulista têm a respeito da avaliação como instrumento norteador de seu trabalho pedagógico, bem como as práticas de avaliação que vem desenvolvendo e as condições efetivas para uma prática mais formativa no cotidiano escolar.

Autor (a): Richardson Batalha de Albuquerque

Titulação: Mestrado

Ano: 2017

Título: "Sei ou não sei, eis a questão" o professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual.

Objetivo geral: Compreender como o professor a partir do seu saber fazer constrói a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual.

Fonte: Elaboração do autor (2018)

O primeiro trabalho selecionado é de autoria de Fernanda Oscar Dourado VALENTIM, defendido em 2011, com a finalidade de obtenção do grau em Mestrado. Sua pesquisa tem o título de "Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar". Esta teve a orientação da Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

A pesquisa de Fernanda Valentim surgiu de uma necessidade prática e teórica sentida por ela em sala de aula enquanto professora do 5º ano do Ensino Fundamental I, em 2006, quando recebeu em sua turma um aluno com deficiência intelectual. Os sentimentos que a nova realidade produziu foram de desorientação e frustração nos momentos de avaliação da aprendizagem desse aluno público-alvo da Educação Especial. Esses sentimentos foram imprescindíveis na definição da questão norteadora de sua pesquisa, que se estruturou da seguinte forma: como avaliar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, sem perder de vista as propostas de inclusão escolar, a qual considera a heterogeneidade da sala de aula, que apregoa atitudes acolhedoras e de valorização das diferenças e que vê o indivíduo como ser único e de possibilidades?

Para responder a essa questão, foi estabelecido como objetivo geral - identificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar, nas escolas municipais de Ensino Fundamental – ciclo I, de uma cidade do interior paulista, para os alunos com deficiência intelectual, assim como apresentar aos seus professores o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI (São Paulo), acompanhando e analisando as implicações da aplicabilidade de tal instrumento, na escola, focando as expectativas curriculares de Língua Portuguesa.

O trabalho, além de identificar e analisar os procedimentos que professores da Rede regular de ensino vinham desenvolvendo com seus alunos com deficiência intelectual, também proporcionou a esses professores o conhecimento e a aplicabilidade de um documento norteador para auxiliar na adaptação de currículos e nas formas mais adequadas para avaliar a aprendizagem desse aluno público-alvo da Educação Especial.

Esse documento norteador é o RAADI – Referencial de Avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual, Ensino Fundamental I. Este foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2008, e traz, aos professores, uma proposta de avaliação organizada com instrumentos que visam identificar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

O trabalho teve a entrevista como o principal instrumento de coleta de dados. Esta ocorreu em dois momentos – um inicial, que apresentou como um dos resultados a concepção bastante restrita de alguns professores sobre a inclusão escolar, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem. Num segundo momento, ocorreu a entrevista final que, dentre outras coisas, concluiu que o RAADI mostrou-se adequado, porque identificou, não apenas dificuldades, mas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, demonstrando aos professores novos olhares a respeito deste aluno e direcionando caminhos orientadores para a prática pedagógica.

A pesquisa apresentou como resultados: a) As entrevistas iniciais com os professores indicaram que o conceito de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual restringe-se “ao acesso escolar” somente; b) Um novo modelo de escola, sobre os princípios da inclusão escolar, requer novas concepções de

deficiência intelectual; c) A análise do RAADI traz ao debate a questão da falta de trabalho interdisciplinar entre Educação e Saúde, a necessidade de materiais específicos para se trabalhar com o aluno com deficiência intelectual e a necessidade de trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e do AEE.

O segundo trabalho selecionado foi o de Maria Lúcia TERRA, sob o título “A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual”. Este foi defendido em 2014, para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriyam Schlünzen. Teve como hipótese inicial a premissa de que os Sistemas de ensino ainda apresentam severas dúvidas e inseguranças relacionadas à efetivação de processos de avaliação capazes de favorecer uma educação inclusiva de qualidade para estudantes com deficiência intelectual.

O trabalho teve como ponto de partida, a problemática “como os professores têm lidado com a questão da inclusão e da avaliação da aprendizagem escolar do estudante com deficiência intelectual, em uma escola ainda pensada e organizada de forma burocrática, com base em princípios conservadores?”.

Para responder a questão norteadora, a autora firmou como objetivo geral analisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar do estudante com deficiência intelectual, em classes regulares e em Salas de Recursos Multifuncionais do AEE, de quatro escolas municipais do interior paulista, buscando identificar as implicações dessa avaliação para o desenvolvimento dos referidos estudantes. O aporte teórico pautou-se nas concepções de avaliação formativa e mediadora, nos pressupostos da teoria histórico-cultural e nos princípios da Educação Especial, na perspectiva da Educação inclusiva. O estudo se caracterizou como uma pesquisa de caráter descritivo-analítico através da Revisão Bibliográfica e Documental e de entrevistas e observações.

A pesquisa apresentou quatro resultados: 1) a proposta de avaliação da aprendizagem, contida na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, requer a construção de condições adequadas para sua efetivação no cotidiano escolar; 2) a definição de conteúdos, os objetivos e as expectativas para o estudante com deficiência intelectual são simplificadas, apontando para a urgente formação docente – inicial e continuada; 3) a inexistência

de protocolos de avaliação e a falta de conhecimento comprometem a coerência dos resultados e das intervenções; 4) os dados demonstram benefícios à aprendizagem acadêmica do estudante com deficiência intelectual incluso no ensino regular.

O terceiro trabalho que atendeu aos critérios da presente pesquisa é de autoria de Andréia Vieira de MENDONÇA, que obteve o grau de Mestre, também em 2014, com a Dissertação intitulada “Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza – CE”.

O trabalho desenvolveu-se de forma qualitativa e quantitativa, por meio de estudo de caso, a partir da problemática “como é feita a inclusão da pessoa com deficiência na perspectiva da avaliação da aprendizagem da escola regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Fortaleza - CE?”, e do objetivo geral de investigar como é realizada a prática da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, matriculados nas escolas regulares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede municipal de Fortaleza – CE, na Secretaria Executiva Regional II (SER II).

O trabalho está dividido em cinco capítulos que tratam sobre trajetória histórica da avaliação educacional, caminhos da Educação Especial no Brasil e em Fortaleza, avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, dentre outros.

Dentre os resultados apontados, está a concepção limitada de professores sobre Educação inclusiva, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem; a necessidade de formação docente inicial, contínua e adequada; o aprimoramento físico e estrutural da escola; e a ampliação do envolvimento da família com a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual.

A autora define que a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual tem se mostrado, entre tantos, um nó na Educação, que precisa ser desatado para que a inclusão escolar se transforme em prática efetiva.

O quarto trabalho é a Dissertação de Mestrado de Diana Regina Alves FERREIRA, intitulada de “Avaliação escolar: um desafio para a inclusão de alunos com deficiência intelectual”. O problema dessa pesquisa está ligado à concepção e aplicação da avaliação escolar para os alunos com deficiência intelectual e teve

como hipótese inicial a indicação de que a avaliação escolar de alunos com deficiência intelectual era guiada pelos mesmos critérios destinados aos alunos comuns - de forma homogênea e sem levar em conta suas especificidades, o que na prática resulta no tratamento dos diferentes como iguais.

Esta pesquisa foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, sob a orientação da Profa. Dra. Marinalva Silva Oliveira e integra as pesquisas do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que é capitaneada pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

O trabalho estabeleceu como objetivo geral compreender como a avaliação escolar para os alunos com deficiência intelectual é concebida e aplicada no ensino regular e no AEE, de uma escola da Rede municipal de Macapá. Por meio desse objetivo buscou-se então responder às seguintes questões norteadoras: (I) Qual a concepção das professoras do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual? (II) Quais são os instrumentos avaliativos e como eles são utilizados com os alunos com deficiência intelectual? (III) Quais critérios são utilizados pelas professoras do ensino comum e do AEE para avaliar os alunos com deficiência intelectual?

O estudo foi desenvolvido, por intermédio da pesquisa Colaborativa em uma escola pública da Rede de ensino municipal que atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, localizada na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá. Participaram desta pesquisa uma professora do ensino comum, três professoras do AEE e dois alunos com deficiência intelectual do 2º ano do Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram roteiros de entrevistas semiestruturadas e fichas de observação para as professoras, tanto do ensino comum como do AEE, além do diário de campo.

Para o procedimento de análise os dados foram organizados em duas categorias: categoria A - Concepção e práxis pedagógica no processo avaliativo de alunos com deficiência intelectual; categoria B - Instrumentos e critérios avaliativos para alunos com deficiência intelectual.

Dentre os resultados encontrados, a pesquisadora considerou que: (I) a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual foi percebida de

maneira limitada a um determinado espaço, instrumento e momento; (II) que é necessário rever o currículo, as metodologias e as estratégias de avaliação da aprendizagem dos alunos, criando-se uma perspectiva sócio construtivista e sócio histórica que acredite nas possibilidades dos sujeitos com deficiência; (III) a hipótese inicial foi confirmada, pois a avaliação praticada na escola pesquisada assumiu uma ideologia de primazia de resultados e meritocracia; (IV) as práticas pedagógicas e atividades escolares que ocorriam na sala de aula do ensino regular não passavam por adaptações para atender as necessidades dos alunos com deficiência intelectual; (V) as atividades propostas para os alunos com deficiência intelectual, especialmente na classe de ensino regular, permaneciam no plano elementar como recortar, colar e pintar, e as orientações eram basicamente conduzidas apenas pela verbalização, ou seja, as atividades não proporcionavam o desenvolvimento de habilidades cognitivas do plano das funções psicológicas superiores, indispensáveis para a construção de conceitos científicos que envolvem a interpretação e o raciocínio, o que resultou na permanência deste aluno, quando avaliado, no nível mais baixo, sem avanços; dentre outras.

Além destes, a autora destacou a necessidade do Estado oferecer mais do que apenas a matrícula, como sendo isso o bastante para a efetiva inclusão, sob pena do aluno com deficiência intelectual continuar excluído da sociedade e as pessoas continuarem a propagar a inclusão como uma ficção.

O quinto trabalho é a única Tese que foi encontrada. Sob o título “A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública”, esta pesquisa foi orientada pela Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Duarte Grego e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – PPGE da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

A doutoranda Stephânia Cottorello Vitorino procurou, a partir de preocupações de colegas professores e da própria necessidade de conhecer e se aprofundar mais sobre os resultados da avaliação educacional de alunos PAEE, responder as seguintes questões: (I) Como está acontecendo o desempenho dos alunos público alvo da Educação Especial com deficiência intelectual, no Ensino Fundamental I nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática diante das avaliações ocorridas na escola? (II) Como os professores se organizam para atendê-

los no processo de ensino aprendizagem? (III) Qual a concepção da avaliação formativa com o uso do portfólio para a prática docente?

Na intenção de investigar as condições efetivas existentes nas escolas comuns para a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, em consonância com as avaliações existentes na prática do professor no interior da escola comum e da sala de recursos como instrumento capaz de nortear ações pedagógicas, as contradições existentes como também os conflitos presentes na prática de inclusão escolar desses alunos e o que se tem estabelecido entre os referenciais e as orientações oficiais existentes, optou-se pela abordagem qualitativa, mais especificamente pelo estudo de caso.

Esta Tese objetivou, de modo geral, desvelar a percepção que as professoras das salas comuns e das Salas de Recursos da Rede municipal do interior paulista, têm a respeito da avaliação como instrumento norteador de seu trabalho pedagógico, bem como as práticas de avaliação que vêm desenvolvendo e as condições efetivas para sua realização, no cotidiano escolar, para alunos público alvo da Educação Especial.

O trabalho, dentre outras coisas, destaca a necessidade de ser repensada a questão da avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual que ocorre no interior da sala de aula, bem como a estrutura da escola e o acolhimento dos profissionais destinado a essa clientela. Dados da pesquisa apresentaram também a ocorrência de avaliação flexível e com adaptação de conteúdos, o que não evitou que o aluno apresentasse grandes dificuldades e a necessidade do auxílio do professor. Entretanto, deparou-se com uma contradição: à medida que a escola se organiza para atender o aluno público alvo da Educação Especial, realizando as adaptações e adequações necessárias de conteúdo, de avaliação, de recursos didáticos e metodológicos, este aluno ao participar de uma avaliação externa, se depara com uma avaliação que é padronizada para todos e que não respeita as diferentes habilidades e dificuldades.

Com relação à concepção da avaliação enquanto instrumento capaz de identificar as dificuldades dos alunos e nortear atividades, todas as professoras participantes da pesquisa entendem a avaliação como instrumento para identificação das dificuldades dos alunos, mas nem todas concebem a avaliação como instrumento capaz oferecer informações para nortear o planejamento de atividades

para os alunos com dificuldades. Os resultados indicam que existe realmente um descompasso com o que é proposto em uma Escola inclusiva e uma Educação efetiva que tem impossibilitado o real desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial dentro das suas reais possibilidades concretas de seu desenvolvimento.

Apesar das dificuldades encontradas no percurso da inclusão escolar de forma a oferecer aos alunos uma Educação com qualidade e eficiência, mostrou-se com este estudo que é possível articular ações pedagógicas que viabilizem a articulação entre a avaliação como um processo do ensino e da aprendizagem, rompendo com a prática classificatória e excludente a qual já faz parte durante muito tempo de nossas escolas.

O sexto e último trabalho selecionado é mais uma Dissertação e tem o título “Sei ou não sei, eis a questão” o professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual. Esta, de autoria de Richardson Batalha de ALBUQUERQUE e orientada pela Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza, foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

O interesse sobre este tema de estudo surgiu de uma necessidade teórica e prática, manifestada na própria experiência profissional do pesquisador que nos anos iniciais da sua atuação docente na sala de aula do ensino regular, percebia descompassos e incertezas sobre o saber construir e conduzir o processo da avaliação da aprendizagem escolar para alunos com deficiência intelectual. Sob a preocupação de compreender esse saber fazer do professor e suas ações diante do processo da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual, a pesquisa fundamentou-se nos referenciais teóricos de Tardif (2014) e Gauthier (1998).

A partir dessa demanda foram concebidas duas questões norteadoras que mobilizaram essa pesquisa: (I) De onde vem o próprio saber do professor? (II) Como este saber direciona uma avaliação significativa para os alunos com deficiência intelectual? Para responder às questões acima, o pesquisador estabeleceu, como objetivo geral, compreender como o professor, a partir do seu saber fazer, promove uma avaliação da aprendizagem escolar para alunos com deficiência intelectual.

Na metodologia optou-se pelo estudo qualitativo, por meio do estudo de caso. A pesquisa ocorreu em uma escola pública da Rede estadual de ensino situada no município de Aracaju, tendo como referência professores do Ensino Fundamental que, em suas práticas cotidianas em sala de aula, possuem alunos com deficiência intelectual. A pesquisa contou com 10 professores participantes, nas seguintes áreas: Matemática, Ciências, Português, Educação Física, História e Inglês, que atuam no turno vespertino do 6º ao 9º ano. A entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado para a coleta e registro dos dados.

Os dados levantados por meio das entrevistas foram classificados em quatro eixos temáticos e cada um subdividido em categorias de análise, sendo o Eixo 1: Compreensão sobre o saber da experiência ou prática e suas categorias de análise: 1. Prática do cotidiano; 2. Realidade do cotidiano; 3. Troca de experiência. Eixo 2: Concepção sobre avaliação da aprendizagem escolar e suas categorias de análise: 1. Classificação; 2. Provas de notas; 3. Formativa. Eixo 3. O saber fazer na elaboração e realização da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e sua categoria: 1. Não saber. Eixo 4. Concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e suas categorias: 1. Complexidade; 2. Avaliação diferenciada; 3. Ausência de apoio especializado.

Dos dados apresentados, o autor constatou um saber fazer que direciona a avaliação num contexto classificatório, somativo e tradicionalista em provas e notas; os professores pesquisados mostraram-se cientes de que o saber da experiência ou prático é construído no dia a dia do exercício profissional, porém, ao colocarem esse saber sobre a avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual, as revelações demonstraram que o não saber fazer foi fato condicionante aos envolvidos na pesquisa; na condução da concepção sobre a avaliação da aprendizagem escolar, os professores revelaram três categorias de análise, Prova, Nota e formativa e essas revelações indicam de forma clara que a tradição das provas e das notas é ainda presente nas salas de aula, recaindo também sobre a avaliação dos alunos com deficiência intelectual; os professores confidenciaram que não é tarefa simples avaliar a aprendizagem dos alunos com essa deficiência e que o saber docente sobre este processo pedagógico é carente de suportes teóricos, metodológicos e práticos, o que muitas vezes leva a lacunas e

complexidade nas ações didáticas do professor; a maioria dos professores apontam a avaliação da aprendizagem como instrumento classificatório, condicionado as provas e notas, a minoria, contudo, compreende que a avaliação representa um processo de mediação entre o professor e o aluno; os professores apontaram um saber fazer carregado de dúvidas e o não “saber fazer” apontado pelos professores está estruturado pela ausência de apoio Técnico-pedagógico e profissional e de especialistas na área, que garantam um direcionamento e conhecimento necessários para um referencial de avaliação; dentre outras.

Os dados coletados nos trabalhos selecionados propõem uma representação do que cientificamente foi produzido sobre avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, matriculados no Ensino Fundamental. De forma mais clara, apresentamos, a seguir, alguns dados dos trabalhos acima apresentados, levando em consideração a titulação pretendida pelos pesquisadores, o ano de defesa, a Instituição de Ensino Superior – IES depositária, a região e cidade em que se localiza e os tipos de participantes das pesquisas selecionadas (Quadro 6).

Quadro 6. Teses (T) e Dissertações (D) por titulação, ano, Instituição de Ensino Superior - IES, região, local e tipos de participantes.

TITULAÇÃO	ANO	IES	REGIÃO	LOCAL	Outras deficiências	Aluno com DI	Familiar/responsável	Prof. AEE	PARTICIPANTES				
									Prof. Regular Fund. II	Prof. Regular Fund. I	Prof. Regular Fund. II	Prof. Regular Fund. I	
T1	2016	UNESP	Sudeste	Araraquara	7	7	-	4	-	9	-	-	-
D1	2011	UNESP	Sudeste	Marília	-	5	-	-	-	6	-	-	-
D2	2014	UNESP	Sudeste	Presidente Prudente	-	5	-	4	-	5	-	-	-
D3	2014	UFC	Nordeste	Fortaleza	-	-	16	-	-	7	-	-	-
D4	2014	UNIFAP	Norte	Macapá	-	2	-	3	-	1	-	-	-
D5	2017	UFS	Nordeste	São Cristóvão	-	-	-	-	-	10	-	-	-
				TOTAL	7	19	16	11	10	28	11	10	28

Fonte: Elaboração pelo autor (2018)

Os seis trabalhos reuniram um total de 91 participantes, incluindo professores da sala regular do Ensino Fundamental I e II (38 professores), professores do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional (11 professores), familiares e/ou responsáveis de alunos PAEE (16 familiares e/ou responsáveis), estudantes com deficiência intelectual (19 EDI) e estudantes com outras deficiências (7 – autismo, baixa visão, deficiências múltiplas).

A IES que mais reuniu trabalhos, três (3) no total, foi a *Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP*¹², em unidades distintas (cidade de Marília¹³, Araraquara¹⁴ e Presidente Prudente¹⁵), localizadas no estado de São Paulo, na Região Sudeste do Brasil; dois (2) trabalhos são da Região Nordeste do Brasil, um (1) da *Universidade Federal do Ceará – UFC*, localizada na cidade de Fortaleza - Ceará e um (1) da *Universidade Federal de Sergipe – UFS*, localizada na cidade de São Cristóvão - Sergipe; e um (1) trabalho, da Região Norte do Brasil, produzido na *Universidade Federal do Amapá – UNIFAP*, localizada na cidade de Macapá- Amapá.

¹² A UNESP é uma instituição mantida pelo Governo do Estado de São Paulo e que conta, atualmente, com 24 unidades. Foi criada pela Lei 952 de 30 de janeiro de 1976, como uma autarquia especial. Sua origem, contudo, advém da composição dos chamados Institutos Isolados de Ensino Superior, que surgiram, a partir década de 1950, da necessidade de se oferecer formação em nível de graduação e profissional aos munícipes do interior paulista. Essa foi uma reivindicação dos pais de alunos em idade de se profissionalizar ou ingressar no ensino superior, que na época só era possível na capital paulista (PUCCINELLI, 2008; SILVA, 2009).

¹³ A UNESP – Marília oferece desde 1988, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação formação em nível de Mestrado (1988) e Doutorado (1993), visando atender a necessidade de formação na área da Educação. Atualmente, o programa têm cinco Linhas de Pesquisas, sendo a Linha 2 – Educação Especial, destinada a desenvolver pesquisas sobre questões que emergem na construção da educação inclusiva (PPGE UNESP/Marília).

¹⁴ A UNESP – Araraquara oferece desde o segundo semestre de 1997, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar formação em nível de Mestrado e Doutorado. O Programa objetiva a formação de profissionais para atuar como pesquisadores, docentes, gestores e técnicos em todas as esferas de alcance do Sistema Escolar brasileiro. O Programa têm cinco Linhas de Pesquisas, não sendo nenhuma delas destinadas diretamente à Educação inclusiva (PPGE UNESP/Araraquara).

¹⁵ A UNESP – Presidente Prudente. O seu Programa de Pós-Graduação em Educação iniciou-se em Agosto de 2001 com a formação em nível de Mestrado e Doutorado e visa formar docentes e pesquisadores qualificados para as atividades de ensino, pesquisa e assessoria e produzir pesquisas na área de formação de professores e processos formativos em diferentes contextos educacionais. Sua área de concentração é em Educação e quatro Linhas de pesquisas. Ele contempla na Linha de pesquisa Processos formativos, ensino e aprendizagem contempla a Educação inclusiva em seu processo investigativo (PPGE UNESP/Presidente Prudente).

Apesar da variedade de participantes nas pesquisas selecionadas, nos interessou analisar somente as contribuições apresentadas pelos professores da sala regular de ensino.

As informações fornecidas por estes sujeitos nos possibilitaram inferir sobre questões importantes e que inquietam cotidianamente os envolvidos e interessados no modelo de Educação, na perspectiva da inclusão, especialmente ao tema aqui proposto – avaliação da aprendizagem escolar do estudante com deficiência intelectual. Contribuíram não só nas discussões sobre a problemática da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, mas também, embora não seja objeto de nossa pesquisa, sobre as discussões que tratam da atual situação da inclusão educacional no Brasil, sobre a qualidade e as deficiências na formação docente, sobre o papel da família, e sobre a necessidade da organização e estruturação da escola e da sociedade com a finalidade de ser um importante agente inclusivo, dentre outros.

A primeira parte de nosso objetivo foi assinalada no exposto acima, que foi de mapear a produção acadêmica, que trata da avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, matriculados no Ensino Fundamental.

Para além da apresentação das produções acadêmicas, a segunda parte desta pesquisa destina-se a identificar e analisar nas Teses e Dissertações selecionadas, o que tratam sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, matriculados no ensino comum do Ensino Fundamental, considerando os objetivos específicos de nossa pesquisa. Da leitura atenta e análise dos trabalhos emergiram as categorias que se seguem:

- a) Concepção dos professores do ensino regular sobre deficiência intelectual;
- b) Concepção dos professores do ensino regular sobre a avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual;
- c) Instrumentos utilizados pelos professores do ensino regular na avaliação de estudantes com deficiência intelectual.

São essas categorias que passaremos a analisar a partir de agora.

a) Concepção dos professores do ensino regular sobre deficiência intelectual.

Partindo da premissa de que a forma do professor conceber a deficiência intelectual tem impacto nos procedimentos de avaliação da aprendizagem, destacamos que apenas o trabalho de Valentim (2011) apresentou as concepções dos professores do ensino regular sobre deficiência intelectual. Ela entrevistou seis professores no total.

A maioria dos professores entrevistados (quatro) na pesquisa de Valentim (2011) apresentou concepção de deficiência com base no indivíduo, ou seja, a concepção que delimita que a dificuldade ou incapacidade localiza-se no sujeito apenas. Esta põe a condição do estudante com deficiência intelectual sob a ótica restrita do comprometimento cognitivo, resultante da concepção tradicional de deficiência que ainda transita na mentalidade e prática de nossa sociedade. Sob essa perspectiva desconsidera-se todo o meio e as relações sociais e culpabiliza somente o indivíduo por sua deficiência. Essa concepção “[...] reduz esta pessoa ao limite imposto pelo déficit orgânico e a aprisiona no seu funcionamento natural e biológico” (OLIVEIRA, 2013, p. 10).

Agindo dessa maneira, tais professores se comportam como se não reconhecessem no aluno que apresenta deficiência intelectual um sujeito capaz de crescimento e de afirmação. Seu acompanhamento pedagógico parece respaldado por uma concepção de aluno que se apoia sobre a ideia de insuficiência ou de lacuna, mesmo de falta no que diz respeito ao raciocínio. Os professores não reconhecem nesses alunos capacidades cognitivas as quais convém mobilizar para melhor favorecer a melhor interação com o meio onde ele vive. Conseqüentemente, eles negam um aspecto absolutamente fundamental do desenvolvimento humano, a saber, o intelectual. Em suma, eles se fecham em uma pedagogia da negação. Uma pedagogia que não reconhece o potencial dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam deficiência intelectual e que, conseqüentemente, causa prejuízos para suas aprendizagens e autodeterminação (BRASIL, 2010a, p.7).

Retomemos o conceito da AAIDD apresentado em 2010 (ALMEIDA, 2012), em que se define deficiência intelectual como uma “incapacidade” caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo o que não equivale dizer ausência da capacidade intelectual e de adaptabilidade. Mas parece ser essa a compreensão que se tem da pessoa com deficiência intelectual – condição de inexistência de capacidade intelectual e de adaptação. “A deficiência intelectual é uma condição que o indivíduo

levará para toda sua vida e que estará presente no contexto escolar” (SERVILHA, 2014, p.42), mas de forma alguma, o professor, a escola, a família ou qualquer outro ente, deve tratar essa condição como impossibilidade de desenvolvimento intelectual e da autonomia desse aluno (BRASIL, 2010a). A maneira de conceber a deficiência intelectual não escapa da ideia de que muito embora

Nos últimos anos, vemos avanços nos direitos sociais e educacionais para essas pessoas. Diversas legislações foram instituídas, tanto no âmbito federal, estadual e municipal. **Todavia, nas práticas pedagógicas, [ainda] percebe-se que a educação brasileira carrega uma herança que lembra o ranço médico/terapêutico** (AVILA, 2015, p.12, grifo nosso).

Essa é uma conclusão que ainda temos que apresentar no tempo presente, mas esperamos que as mudanças na mentalidade e na práxis educativa e social da escola, especialmente do professor, nos permita situar essa concepção de “ineducabilidade” (MENDES, 2006) de pessoas com deficiência intelectual, no pretérito, como um fato histórico concluído, transicionado, mas não mais como um fenômeno educacional e social em curso.

A outra parte dos professores pesquisados (dois) de Valentim (2011) apresentou a concepção em que a deficiência intelectual é concebida como decorrente, além do fator biológico, de fatores sociais, emocionais e educacionais, dos quais podem prejudicar/ocasionar dificuldades e/ou favorecer o indivíduo.

Nesse contexto é proposta a superação dos modelos anteriores – médico, psicológico, assistencialista e de integração (MAZZOTA, 2011; MENDES, 2010; JANNUZZI, 2012), pelo modelo de Educação, na perspectiva da Educação Inclusiva dos alunos público-alvo da Educação Especial – aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013a).

Esse novo modelo – Educação Inclusiva, “[...] pode ser entendido como o processo de inclusão de todos aqueles que estiveram excluídos do sistema regular de ensino [...]” (SILVA; VITAL, 2012, p.30). Olhar o estudante com deficiência intelectual pela lente das possibilidades e não mais pelas limitações imputadas pelos laudos (BRASIL, 2014; SERVILHA, 2014), representa uma mudança dos papéis tradicionais de exclusão que professores, gestores, familiares, comunidade e sociedade como um todo praticaram de forma hegemônica, em desfavor desses estudantes. “Lidar com a deficiência intelectual em contextos comuns do ensino

regular exige da escola e do professor novos delineamentos metodológicos e novas concepções sobre currículo e aprendizagem” (OLIVEIRA, 2017, p.217).

Considerar os aspectos sociais, emocionais e educacionais como fatores que podem influenciar positiva e/ou negativamente, na escolarização do estudante com deficiência intelectual significa, de fato, colocar a ideia de deficiência intelectual em outro contexto: o da cultura e da história (OLIVEIRA, 2013). Em termos pedagógicos, é oportuno o professor promover o espaço em que ocorra a mediação entre o conhecimento e o estudante com deficiência intelectual.

Desta forma, há de se superar as atividades mecânicas, com base nas habilidades motoras, perceptivas, de discriminação. Ou seja, superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido para assumir uma nova postura frente à deficiência intelectual: **possibilitar a construção desses alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento e não apenas de suas habilidades** (OLIVEIRA, 2013, p.10, grifo nosso).

A realidade educacional brasileira ainda apresenta muitos desafios e uma profunda necessidade de mudança, em todos os níveis e modalidades que ela oferece. No caso da Educação Especial, essas mudanças são ainda mais complexas, mas o aluno com deficiência que chega à escola hoje, já encontra uma realidade modificada, ocorrida nas duas últimas décadas. É bem verdade que ainda não é a realidade ideal, mas já é bem melhor da que os alunos de décadas anteriores se depararam. Reformulação de conceitos, novas construções do processo histórico, político e social vêm contribuindo para a concepção que se tem hoje de Educação Especial, de deficiência intelectual e outras nuances em torno desse público (SERVILHA, 2014).

A crença na “incapacidade” desse estudante aprender e desenvolver níveis formais de abstração já foi uma concepção hegemônica (AVILA, 2015). Hoje essa concepção está sendo profundamente questionada e combatida. Há sim, ainda uma prevalência desse pensamento, mas que vem sendo desconstruída na mentalidade das várias escolas, dos muitos professores e da sociedade, por sujeitos e entidades que, desafiaram no passado, e continuam desafiando os conceitos, concepções e práticas que colocam o estudante com deficiência intelectual na condição de “incapaz”, “doente”, “retardado” e “ineducável” (MENDES, 2006).

Vimos que a forma de olhar a deficiência influencia na forma como enxergamos as pessoas com deficiência intelectual. Na próxima categoria veremos

que concepções os professores da sala regular de ensino têm sobre a avaliação da aprendizagem desses alunos e de que maneira as diferentes formas de ver pode afetar positiva e/ou negativamente o processo de escolarização desse público-alvo da Educação Especial.

b) Concepção dos professores do ensino regular sobre a avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual.

Até aqui pudemos verificar que as mudanças que se tem evidenciado na escolarização do EDI, passaram, necessariamente, pela maneira como os sujeitos com e sem deficiência intelectual direcionaram seu olhar para este público da Educação Especial. Isso é possível, porque

[...] no processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (OLIVEIRA, 2013, p.34).

O processo de resistência e modificação da concepção de deficiência intelectual reducionista e de negação está em curso. Podemos dizer que existam sujeitos que reconhecem a pessoa com deficiência intelectual como agente histórico, capaz de modificar, transformar e contribuir de forma protagonista no espaço educacional, social e histórico.

Dos professores informantes nos trabalhos de Valentim (2011), Mendonça (2014) e Albuquerque (2017), alguns reconheceram que sua concepção de avaliação da aprendizagem para com os alunos com deficiência intelectual era mais centrada no resultado, na medida, na classificação. Enquanto que outros se reconheceram com práticas que coadunam com a concepção de avaliação que foca o processo de aprendizagem e que reflete a perspectiva de Educação Inclusiva.

Conceber a avaliação que está centrada somente nos resultados é propagar a prática tradicional de ensinar e avaliar o aluno, na perspectiva da Educação que domestica o educando para o enquadramento no modelo que está posto, seja bom ou não e em detrimento da vontade do aluno (LUCKESI, 2003).

Da forma como vem sendo exercida, a avaliação educacional escolar serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras; para tanto, a avaliação necessita

da autoridade exacerbada, ou seja, do autoritarismo (LUCKESI, 2003, p. 41).

Desta forma a avaliação colabora para que haja dominação, discriminação e seleção social (VASCONCELLOS, 2008), quando na verdade ela deveria “[...] preocupar-se em se colocar a serviço da formação humana, resgatando sua dimensão educativa e emancipatória” (SORDI; MALVAZI, p. 2004). A avaliação que pretende valorar/medir apenas os aspectos quantitativos e classificatórios engendra, desde cedo, no aluno a ideia da distinção cristalizada na sociedade de *mais capaz e menos capaz*, como um aspecto de discriminação de “superioridade” e “inferioridade” entre os níveis de conhecimento, exatamente pelo seu processo de ranqueamento que perpassa por todas as etapas de educação de qualquer estudante.

Ao medir a aprendizagem de um aluno, os resultados se traduzem apenas em números, ou seja, quantitativamente. Sem dúvidas, os números têm sua contribuição no processo de avaliação, mas as medidas que eles apresentam na avaliação da aprendizagem, só fazem sentido se forem devidamente contextualizadas e interpretadas, caso contrário, serão insuficientes e não satisfatórias, pois na Educação, nem tudo pode ser quantitativamente mensurado (HAYDT, 2008).

Então, se medir a aprendizagem representa somente mensurar e descrever os resultados, o ideal de avaliação, na prática escolar de alunos com e sem deficiência, deve ser aquela que represente um processo mais abrangente e que objetive integrar, analisar e interpretar os aspectos quantitativos e qualitativos da aprendizagem, considerando o caráter formativo sobre o quantitativo e classificatório, pois eles não são excludentes entre si (HAYDT, 2008; BRASIL, 2009).

A avaliação que foca no processo de aprendizagem e que reflete a perspectiva de Educação Inclusiva tem desafios importantes para sua consolidação, que vai muito além da prática pedagógica de professores ou da organização de escolas que objetivam, verdadeiramente e não somente atender ao mero discurso do “politicamente correto”, estruturar-se e exercer a Educação realmente inclusiva. Mas mudar a realidade educacional vigente deve passar pelo protagonismo daqueles que transitam nos pátios, corredores e salas de aulas das escolas.

A forma de avaliar um estudante com deficiência intelectual é um desses desafios importantes, porque “[...] o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola” (SERVILHA, 2014, p.43).

Por isso, a avaliação para todos e não somente para o estudante com deficiência intelectual deve ser abrangente e contínua de maneira que opere o planejamento escolar em uma dimensão educativa e não numa política de dominação das elites (VASCONCELLOS, 2008; SORDI; LUDKE, 2009; SOUZA, 1997).

Decorre desse sentido de avaliação, como meio de estímulo ao desenvolvimento do aluno, a necessidade de que sua realização não fique restrita ao uso dos procedimentos de testagem, ou seja, a proposição de um conjunto de tarefas para obter evidências do comportamento do aluno em uma dada situação e em determinado tempo (SOUZA, 1997, p.134).

Não se pode negar o caráter fundamental da avaliação na escolarização de qualquer aluno, inclusive dos com deficiência intelectual. Mas seu caráter precisa ser de mediador para o desenvolvimento desse aluno. A forma como a avaliação da aprendizagem é concebida pelos professores tem um papel importante nesse processo, exatamente por se reconhecer que o ato de avaliar não é neutro, mas que reproduz a visão de mundo do avaliador inevitavelmente.

Vimos nesta categoria, que as concepções dos professores da sala regular sobre a avaliação de estudantes com deficiência intelectual vivenciam um processo de continuidades e de rupturas e que em maior ou menor medida poderá prejudicar ou contribuir para que o aluno com deficiência intelectual seja escolarizado. Na próxima categoria, veremos alguns instrumentos que podem materializar as concepções de deficiência intelectual e as concepções de avaliação da aprendizagem que os professores da sala regular têm sobre seus alunos com deficiência intelectual.

c) Instrumentos utilizados pelos professores na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

A que fins se destinam os instrumentos de avaliação: avaliar o produto ou refletir sobre os processos e percursos de aprendizagens?

Os instrumentos avaliativos podem nos fornecer as informações que necessitamos para acompanhar os percursos dos estudantes; saber como eles representam os conceitos; saber o que pensam sobre o que os professores ensinam; para que se evidenciem os avanços e dificuldades dos alunos (BRASIL, 2006).

A verificação e a qualificação dos resultados da aprendizagem no início, durante e no final das unidades didáticas, visam sempre diagnosticar e superar dificuldades, corrigir falhas e estimular os alunos a que continuem dedicando-se aos estudos. Sendo uma das funções da avaliação determinar o quanto e em que nível de qualidade estão sendo atingidos os objetivos, são necessários instrumentos e procedimentos de verificação adequados [e diversificados] (LIBÂNEO, 2006, p.203-204, acréscimo nosso).

Nos trabalhos de Mendonça (2014), Terra (2014), Ferreira (2014), Albuquerque (2017) e Vitorino (2016), os professores informantes elencaram uma série de instrumentos que utilizavam na avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual: Observação e registro; Diário de classe; Exercícios; Provas escritas; Questionários; Trabalhos individuais, coletivos e diferenciados; Portfólios; Textos; Atividades diferenciadas.

De modo geral, os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores informantes dessas pesquisas correspondem ao que está instituído na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, conforme o Art. 32 e inciso II.

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

II- utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando.

Os instrumentos têm um papel fundamental na avaliação da aprendizagem, pois eles são o meio pelo qual a escola e o professor operacionalizam seus objetivos e identificam as respostas que os alunos dão às ações de ensino elaboradas e executadas. Os instrumentos são a personificação da avaliação. São eles que evidenciam no que concerne aos professores e a escola: concepções, metodologia, objetivos, expectativas, estratégias e adequações.

Dos instrumentos elencados pelos professores informantes queremos destacar dois: a observação com registro e o portfólio. A opção por esses dois instrumentos se deve ao fato desses professores os validarem como importantes, não só como um documento de avaliação, mas também por, se realizados de forma adequada, contribuir, de forma satisfatória na prática avaliativa, inclusive do professor, e no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Observação com registro

[...] independentemente dos instrumentos utilizados, a avaliação (quando não se limita a produzir notas ou conceitos para fins de aprovação-reprovação ou certificação de estudos) constitui sempre processo contínuo de observação dos avanços, das descobertas, das hipóteses em construção e das dificuldades demonstradas pelos meninos e meninas na escola (BRASIL, 2006, p.102).

Esse tipo de instrumento tem contribuições importantíssimas no processo avaliativo. Através dele é possível diagnosticar o saber dos estudantes, garantir que as informações colhidas não sejam dispersas, esquecidas ou perdidas. Além destes, possibilita ainda, que os professores comparem os saberes alcançados em diferentes momentos da trajetória escolar de seus alunos, a autoavaliação dos próprios estudantes sobre os seus modos de estudar e de apropriar-se do conhecimento e o acompanhamento sistematizado da escolarização desses estudantes por parte da coordenação pedagógica e da família (BRASIL, 2006).

A observação visa investigar, informalmente, as características individuais e grupais dos alunos, tendo em vista identificar fatores que influenciam a aprendizagem e o estudo das matérias e, na medida do possível, modificá-los. Entre esses fatores podemos citar: as condições prévias dos alunos para enfrentar a matéria, o tipo de relacionamentos entre professor e alunos, e entre os alunos, as características sócio-culturais dos alunos, as experiências vividas no meio familiar e social, a percepção positiva ou negativa em relação à escola e ao estudo etc (LIBÂNEO, 2006, p.214).

A avaliação, dada a sua abrangência, deve considerar tudo o que possa influenciar na aprendizagem – o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o projeto curricular, metodologias etc, ou seja, precisa estar atenta às informações pertinentes, daí, a importância da observação e dos registros do que fora percebido pelo professor (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013).

Segue alguns itens (Quadro 7) que podem ser considerados pelos professores ao utilizarem a observação com registro:

Quadro 7 – Itens e aspectos que podem ser considerados pelo professor na observação com registro

ITENS	ASPECTOS
Desenvolvimento intelectual	Presta atenção nas aulas e nos trabalhos independente; É persistente na realização de tarefas; Tem facilidade de assimilação da matéria; Demonstra atitude positiva em relação à matéria; Tem facilidade de expressão verbal; Lê e escreve corretamente; tem pensamento criativo e independente.
Relacionamento com os colegas e com o professor	Tem facilidade em fazer amizades; É leal e sincero com os outros; Respeita os colegas e o professor; Tem espírito de solidariedade e cooperação; Observa as normas coletivas de disciplina; Cooperar com o professor e os colegas.
Desenvolvimento afetivo	Tem interesse e disposição para o estudo; Resolve suas próprias dificuldades; É responsável em relação às tarefas de estudo; Controla suas emoções e seu nervosismo; Tem iniciativa; Faz uma imagem positiva de suas próprias possibilidades; É bem humorado e alegre; É expansivo e espontâneo.
Organização e hábitos pessoais	Mantém em ordem seus cadernos e materiais; Cuida da higiene pessoal (roupas, cabelo, unhas etc); Tem presteza para iniciar as tarefas; Apresenta as tarefas no prazo solicitado; Tem boa postura do corpo; Tem boa disposição física e aparenta boa saúde; Tem hábitos de urbanidade e cortesia.

Fonte: Elaboração própria com base nas informações de Libâneo (2006, p.215).

Portfólio

O Portfólio é outra forma de registro sobre o trabalho docente e sobre o percurso de aprendizagem dos alunos e que tem significativa contribuição no processo avaliativo. Oito professores informantes utilizavam este instrumento com seus alunos com deficiência intelectual. O portfólio se refere “[...] no seu sentido

básico, à organização de uma coletânea de registros sobre as aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo” (HOFFMANN, 2014, p.151).

O uso de portfólios, por exemplo, pode ser útil para que os estudantes, sob orientação dos professores, possam analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, possam visualizar seus próprios percursos e explicar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino (BRASIL, 2006, p.103).

Desta forma, por meio da mediação do professor e através de um instrumento que não se limita apenas à atribuição de uma nota ou conceito, se constrói um ambiente onde o aluno adquire conscientização de seus avanços, dificuldades e possibilidades acerca de seu processo de aprendizagem.

O portfólio é, portanto, um facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino. Assim, a relevância não está no portfólio em si, mas no que o estudante aprendeu ao construí-lo, ou seja, ele constitui um meio para atingir um fim. Dessa forma, é importante pensar que não basta selecionar, ordenar evidências de aprendizagens e coloca-las num formato para serem apresentadas, mas refletir sobre o que foi aprendido e sobre as estratégias usadas para aprender (BRASIL, 2006, p.104).

Essa forma reflexiva sobre e como se deu a aprendizagem dos estudantes segue a lógica formativa da avaliação, onde a preocupação está voltada ao processo de apropriação dos saberes e os diferentes caminhos percorridos.

Em relação à apropriação dos saberes, não é suficiente sabermos se os estudantes dominam ou não determinado conhecimento ou se desenvolveram ou não determinada capacidade. É preciso entender o que sabem sobre o que ensinamos, como eles estão pensando, o que já aprenderam e o que falta aprender. Essa mudança de postura é o que diferencia os professores que olham apenas o produto da aprendizagem (respostas finais dadas pelos estudantes) e os que analisam os processos (as estratégias usadas para enfrentar os desafios) (BRASIL, 2006, p.105).

Essa postura que analisa os processos é que tem efeitos significativos na aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles com deficiência intelectual. Para este estudante é necessário que os instrumentos empregados em sua avaliação disponham de base teórica que a sustentem, ofereçam suporte para a garantia da aprendizagem e possibilite

[...] avaliar o que o EDI é capaz de fazer sozinho, com autonomia, mas, também, considerar o processo de mediação que amplia suas capacidades quando realiza as ações com ajuda, com suporte, pensando nas

concepções necessárias para o enfrentamento das dificuldades impostas pela condição de deficiência (OLIVEIRA, 2017, p.224).

A realidade do estudante com deficiência intelectual na escola comum exige que seja repensada a forma de ensinar e de avaliar a sua aprendizagem e, conseqüentemente, as escolhas e formas de aplicabilidade dos instrumentos para esse fim.

Avaliar é um desafio. Avaliar alunos com deficiência intelectual é um desafio ainda maior. Um desafio, porém, que professores da sala regular de ensino vêm enfrentando, desde que alunos com deficiência começaram a frequentar a escolar regular.

Pelo o que os trabalhos pesquisados nos possibilitaram conhecer pudemos perceber que, o processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual, matriculados em turma regular do Ensino Fundamental, conquista importante espaço, quando os professores se permitem romper com a lógica educacional vigente e produtora de desigualdades e exclusão, para se afinar com a proposta de Educação e de Sociedade Inclusiva.

Os estudantes com deficiência intelectual podem ser profundamente beneficiados pela prática de professores (e escolas) que os vejam além das “limitações significativas e adaptativas”, que os vejam além da “incapacidade de aprender” e além das “impossibilidades” de serem avaliados, pois, as informações coletadas nos mostram que o aluno com deficiência intelectual pode socializar-se, pode ser escolarizado, pode ser avaliado.

O processo inclusivo desse aluno denota um dos grandes desafios à Educação brasileira, além dos já existentes. E este desafio, acentua-se ainda mais, no chão da sala do ensino regular. Cada participante tem sua cota de responsabilidade – o Sistema educacional brasileiro, a Rede de ensino estadual, municipal ou distrital, a família, a sociedade, a escola, e no espaço da escola, a gestão, o AEE, o Serviço Técnico-pedagógico, outros profissionais e o professor do ensino regular.

Sobre este último lançamos nosso olhar nesta pesquisa, não porque seja ele o detentor da inclusão, mas na consolidação da Educação inclusiva, ele detém um papel imprescindível, de certo protagonismo, nesse propósito. Suas razões e ações afetam diretamente o andamento do processo e seus efeitos,

principalmente na vida do estudante com deficiência intelectual. Isso ficou muito claro ao estudarmos suas concepções e ações pedagógicas. Por isso é necessário um olhar constante para esse indivíduo em sua maneira de pensar, de conceber e agir na sala de aula e na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos verificar o quão diverso e denso são os desafios em torno da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual – superar concepções reducionistas, metodologias rígidas, instrumentos avaliativos estanques e outras práticas pedagógicas que destoam da proposta de Educação na perspectiva inclusiva.

A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual é o “calcanhar de Aquiles”, um ponto de absoluta fragilidade no corpo da Educação, que não deve, sob razão alguma, ser ignorada. Por isso o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual exige dos envolvidos e interessados o olhar mais atento às suas demandas e necessidades, mas, principalmente, às suas potencialidades e possibilidades no contexto de iniciativas inclusivas universalizadas e na superação de práticas isoladas, meramente instrumentalizadas e assistencialistas. Dentro dessa perspectiva de inclusão várias ações têm envidado esforços para que essa meta seja atingida.

Na última década (2008 - 2018), a exemplo, temos uma série de Leis, Decretos e Resoluções que se propuseram balizar, sobre o princípio do Estado Democrático de Direito, Políticas e garantias que assegurem um Projeto de Educação de maior qualidade e menos estratificada para todos os estudantes, em especial, o público-alvo da Educação Especial. Cabem críticas a esses dispositivos, no que concerne a fragilidade e alcance de seus efeitos e da falta de estruturas para que elas realmente aconteçam, mas é bem verdade que eles, mesmo com limitações e problemas, vêm contribuindo para que a Educação Inclusiva seja muito mais do que discurso ideológico, fenômeno de retórica ou modismo importado.

Os novos dispositivos jurídicos e políticos – Política Nacional de Educação Especial/2008; Decretos 6.949/2009, 7.611/2011, Lei 13.146/2015 e Resolução 4/2009, só para citar alguns exemplos, não foram as únicas inovações ou intervenções em favor do paradigma da Educação Inclusiva. Foi possível, por meio desta pesquisa, verificar que outros sujeitos e entidades estão imbuídos nesse processo como Instituições de Ensino Superior, por meio de seus pesquisadores e

suas produções; professores/pesquisadores/escritores que vêm dando ampla visibilidade sobre esta modalidade de ensino através de suas obras.

Os resultados da presente pesquisa indicam que é diminuto o número de pesquisas acadêmicas que tenham a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na sala regular, do Ensino Fundamental como objeto de pesquisa e análise. O número de seis trabalhos apenas disponíveis, entre Teses e Dissertações, representa um percentual incipiente, dada a sua importância na escolarização desses estudantes e no processo de construção do sucesso acadêmico destes alunos. É fato, que esse tema não é o único, dentro da Educação Especial, que carece de maior trato em pesquisas. Há indicações da necessidade de mais trabalhos que se dediquem à deficiência física, visual, TGD, surdocegueira, altas habilidades, mas é fundamental que mais pesquisadores estejam inclinados a produzir novas respostas, dar vez a outras vozes, possibilitar que outros trabalhos pedagógicos tenham visibilidade ou promover novos questionamentos em torno do tema aqui proposto.

Se debruçar sobre esta pesquisa foi um desafio, embora tenha tido como plataforma as produções disponíveis de outros pesquisadores. Ela trouxe desafios significativos ao pesquisador, pois exigiu para coleta e análise dos dados o comprometimento, para além de extrair o mais fidedigno possível os resultados das Teses e Dissertações sem apenas reproduzi-los descritivamente nesta pesquisa, de ampliar a discussão da temática aqui proposta.

Os dados nos mostraram a ocorrência concomitante de concepções distintas sobre a deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem desses estudantes. A maioria dos professores informantes das Teses e Dissertações ainda compõe o grupo daqueles que concebem a condição de deficiência intelectual na perspectiva centrada na deficiência. O que representa uma posição grave e nociva ao processo de escolarização destes estudantes, já que tal percepção reducionista vê a deficiência como fator único e determinante da trajetória dessas pessoas.

Mas as pesquisas também apontaram professores que passaram a olhar para os estudantes com deficiência intelectual através de outra lente. Professores, ao que tudo indica, que entendem que a condição de uma pessoa com deficiência não se resume à etiologia que lhe foi atribuída socialmente. Esses professores não apenas reconhecem que esses estudantes podem se relacionar e

organizar socialmente, como podem desenvolver-se intelectualmente também. É notório que, estatisticamente, esse grupo de professores que contextualiza a deficiência intelectual de forma educacional, social e histórica ainda é menor que o grupo de docentes que mantém erguida a bandeira de concepção orgânica ou biológica da deficiência. O que não deve desanimar, ao contrário, deve motivar os que entendem que a matrícula de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, é favorecedor para que outros assumam o compromisso de levar a cabo este projeto de escolarização destes alunos, que não se destina apenas a este grupo, mas também a todos os que se encontram de alguma forma, na condição de exclusão do sucesso no processo de escolarização.

Outro aspecto que a pesquisa apontou se relaciona às concepções dos professores da sala de ensino regular sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Constatamos que a forma como os professores concebem a deficiência intelectual tem efeitos diretos na forma como eles avaliam a aprendizagem de seus alunos com deficiência intelectual. Boa parte desses professores reconheceu que sua práxis de avaliar esses alunos condiz com a forma que valoriza o produto e não o processo da aprendizagem.

Muitos demonstraram estarem preocupados no quê ensinar apenas, e não em como ensinar. Estavam preocupados com o volume do que os alunos aprenderam e não em como aprenderam e no que poderão vir a aprender. A forma de avaliar desses professores se mostra nociva não apenas aos alunos com deficiência intelectual, mas também àqueles que não têm deficiência, pois esta forma demonstra ter como finalidade a mera reprodução e conservação da sociedade vigente sob a ação de uma pedagogia domesticadora. E nesse caso, o que é tendente a ser reproduzido acerca do estudante com deficiência intelectual, se refere à condição que historicamente lhe foi atribuída de “incapaz”, “ineducável”, “inapto”.

As pesquisas também evidenciaram que há professores que têm assumido a avaliação para além dos aspectos quantitativos e classificatórios, entendendo e praticando um processo avaliativo abrangente e que considera os aspectos formativos da avaliação sobre os aspectos quantitativos e classificatórios. O que é uma excelente notícia, pois dá indicativos de que seus alunos com e sem deficiência intelectual terão possibilidades de maior ou melhor aproveitamento do

processo de aprendizagem, onde se busca conhecer o percurso desenvolvido pelo aluno e “prever” seus possíveis desdobramentos no futuro.

Por outro lado, as pesquisas também evidenciaram que há professores que têm assumido a avaliação para além dos aspectos quantitativos e classificatórios, entendendo e praticando um processo avaliativo abrangente e que considera os aspectos formativos da avaliação sobre os aspectos quantitativos e classificatórios. Tal dado pode ser considerado positivo, já que indica que seus alunos com e sem deficiência intelectual terão possibilidades de apropriação do conteúdo escolar.

Por fim, a pesquisa demonstrou que dentro do processo avaliativo os instrumentos que são utilizados têm um importante papel. Os professores, de modo geral, reconheceram que os instrumentos avaliativos – observação e registro, portfólio, diário de classe, trabalhos individuais e coletivos, exercício, provas, questionários etc, são bem mais do que documentos com a finalidade de registrar o desempenho de alunos. São também, sob a análise criteriosa e intencional, informantes de dados essenciais no acompanhamento do aprendizado dos alunos.

Esses foram os dados selecionados e analisados por esta pesquisa e talvez indiquem uma fase de transição na forma de conceber a deficiência intelectual em sala de aula e tratar a avaliação da aprendizagem destes alunos. Acreditamos que o presente trabalho não pôde abranger e nem muito menos exaurir todas as questões que circundam a temática da avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, mas esperamos que este possa, ao menos, provocar o interesse de outros pesquisadores à proposição de novas pesquisas no sentido de lançar luz sobre os aspectos ainda não debatidos ou se debatidos, dar maior visibilidade a eles.

Nossa expectativa é para que novas pesquisas sejam realizadas com a importante finalidade de evidenciar as práticas avaliativas de professores da sala regular para alunos com deficiência intelectual. Pesquisas que denunciem distorções pedagógicas, mas que principalmente deem vez, voz e visibilidade aos professores que estão buscando realizar seu trabalho docente na perspectiva inclusiva. Não com o intuito de estabelecer “heróis”, mas com o objetivo de demonstrar novas possibilidades de prática frente a antigos desafios. Não é perfeito, mas,

indubitavelmente, é o modelo que se mostra o mais adequado na perspectiva de atenuar as desigualdades e mazelas de nossa sociedade.

Consideramos e esperamos, assim, que o presente trabalho possa contribuir não apenas para o avanço da construção de uma sociedade e uma escola em que a apropriação dos conteúdos escolares tenha sucesso, mas, sobretudo, de uma prática pedagógica e avaliativa que considera a diversidade de formas de aprender os conteúdos escolares e que TODOS sejam concebidos como alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, H. C. V. **Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual**. 2014. 52f. TCCP (Especialização em Educação Inclusiva) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Campinas – SP, 2017.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. Revista de Educação PUC-Campinas, 2004, p. 33-48.

_____, M. A.. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: ALMEIDA, M.A. **Núcleo de Apoio Pedagógico especializado** – CAPE. Org. São Paulo; SE, 2012.

APAE. **Prevenção da deficiência intelectual**. 2016. Disponível em http://www.apaelimeira.org.br/?page_id=308.

AVILA, L. L. de. **O planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual: uma construção colaborativa**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, 128 p.

BOER, W. A.. Avaliação pedagógica: um recurso para a tomada de decisões. In: **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Núcleo de apoio pedagógico especializado - CAPE. São Paulo, 2012, pp. 84-97.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. **Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5692.htm>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 abr. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Lei Federal Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove de anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Estação Gráfica, 2006. 135 p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. MEC. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: MEC, 2010a. Coleção a educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010b. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília.

_____. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 25 mai. 2018.

_____, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (BR). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiência.** Brasília: SDH/SNPD; 2012. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/cartilhasdeficiente/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a formação de profissionais da Educação e dar outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 25 mai. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013b. 562 p.

_____. MEC/ SECADI/ DPEE. Nota Técnica Nº 4, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15898&Itemid>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. 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). **Diário Oficial da União**, 7 de julho de 2015, Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar da Educação Básica 2016:** notas estatísticas. Brasília-DF/2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 01 mar. 2017.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; VON HOHENDORFF, Jean. **Manual de Produção Científica.** Porto Alegre: Penso, 2014. Cap. 3. p. 55-70.

CPDOC/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/ Fundação Getúlio Vargas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldbem>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

DE SOUZA, M. T.; DA SILVA, M. D.; DE CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1 Pt 1, p. 102-6, 2010.

DÉO, A. F.; PEREIRA, J. A. F. A triangulação entre deficiência intelectual, funcionalidade humana e apoios. **Revista Dica**, Ano. 3, n. 4, p.1-14, [jun. 2012]. Disponível em: <http://www.revistafaag.com.br/revistas_antiga/upload/4_87-266-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

FERREIRA, W. B. et al. Avaliação escolar de estudante com necessidades educacionais: a experiência de Cabedelo na construção de uma abordagem avaliativa baseada na escola como um todo. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos - SP: Marquezine & Manzini, 2015, pp. 133-162.

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos**: interfaces do processo de escolarização. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado) – Curso em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

GONÇALVES, A; MACHADO, A. C. A importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares. In: **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Núcleo de apoio pedagógico especializado - CAPE. São Paulo, 2012, pp. 64-83.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMAN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

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

LIBÂNEO, José Carlos – **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACALLI, A. C.; ORLANDO, R. M. O balanço das produções científicas no GT15 da ANPED: a deficiência intelectual em debate. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 393-406.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: David Rodrigues. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. 1ed. São Paulo: Summus, 2006, v. 1, p. 183-209.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

_____, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-110, 2010.

_____, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini / ABPEE, 2015.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto enfermagem**, v. 17, n. 4, 2008.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008. v. 1. 181p.

MILIAN, Q. G. et al . Deficiência intelectual: doze anos de publicações na base SciELO. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo , v. 30, n. 91, p. 64-73, 2013 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 jun. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação pedagógica como fator diferencial para aprendizagem de escolares com deficiência intelectual: dados da realidade. In:

CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-240.

_____, A. A. S. de. Deficiência Intelectual sob a perspectiva Vygotskiana. **Revista Deficiência Intelectual • DI** Ano 3, Número 4-5 • São Paulo: Instituto APAE DE sp. Janeiro/Dezembro 2013.

_____, A. A. S. de; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo / Marília: Cultura Acadêmica / Oficina Universitária, 2013. 88 p.

ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. M. Educação especial na ANPED: balanço da produção no GT15 (2000-2012). In: DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. (Org.). **Tópicos em Educação Especial e Inclusiva - Formação, pesquisa, escolarização e famílias**. 1ª ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. v. 1, p. 109-127.

PASSOS, C. C. **Manual para elaboração do sumário de acordo com a NBR 6027/2012**. São Carlos: Biblioteca Comunitária UFSCar, 2018.

_____, C. C. **Manual para utilização da numeração progressiva em Trabalhos Acadêmicos de acordo com a NBR 6024/2012**. São Carlos: Biblioteca Comunitária UFSCar, 2018.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando, 2017. p.265-286.

PUCCINELLI, R. K. **Análise do projeto político pedagógico do curso de graduação em pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília: 1994-2006**. 2008. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96390>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

SAGRADA, BÍBLIA. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, v. 2, 1969.

SANCHES-FERREIRA, M.; LOPES-DOS-SANTOS, P.; SANTOS, M. A.. A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual; de uma perspectiva estática a uma perspectiva

dinâmica da funcionalidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 553-568, 2012.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual**. Elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira. São Paulo, 2008.

SERVILHA, E. S. M. **A educação do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino do município de São Paulo**: considerações sobre o processo avaliativo. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, P. M. G. C.; VITAL, A. A. F.. Educação inclusiva: Um olhar para dentro – e de dentro das escolas públicas. **Revista de Deficiência Intelectual**, São Paulo, ano 2, n. 2, p.30-37, janeiro/julho. 2012.

SIMIONI, S. M. R. **Programa ler e escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental**. 2016. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Especial, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2016.

SORDI, M. R. L. de; MALAVAZI, M. M. S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], n. 17, jul. 2012. ISSN 2318-0870. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/278/261>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

_____, M. R.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 125-139, 1997.

UFSCAR. **Guia para apresentação de Trabalho Acadêmico de acordo com a NBR 14724/2011**. São Carlos: Biblioteca Comunitária UFSCar.

_____. **Guia para apresentação de referências de acordo com a NBR 6023/2002**. São Carlos: Biblioteca Comunitária UFSCar, 2012.

_____. **Guia para padronização do sumário de acordo com a NBR 10520/2002.** São Carlos: Biblioteca Comunitária UFSCar, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. Análise do Problema. In: _____, C. dos S, C. dos S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18ª ed. São Paulo: Livertad, 2008. (p. 31-50).

VELTRONE, A. A. **Inclusão do aluno com deficiência intelectual em São Paulo:** identificação e caracterização. 2011. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

_____, A. A.; MENDES, E. G.. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 set. 2017.

APÊNDICE A – Teses e Dissertações analisadas

<p>VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar Mestrado. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.</p>
<p>TERRA, Maria Lúcia. A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.</p>
<p>MENDONÇA, Andreia Vieira de. Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza - CE. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.</p>
<p>ALVES, Diana Regina dos Santos Ferreira. Avaliação escolar: um desafio para a inclusão de alunos com deficiência intelectual. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.</p>
<p>VITORINO, Stephania Cottorello. A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública. 2016. 167 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.</p>
<p>ALBUQUERQUE, Richardson Batalha de. "Sei ou não sei, eis a questão" o professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.</p>