



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA VIEIRA DE MENDONÇA

**DESENVOLVER POTENCIAIS E VALORAR CAPACIDADES: AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA-CE**

FORTALEZA

2014

ANDRÉIA VIEIRA DE MENDONÇA

**DESENVOLVER POTENCIAIS E VALORAR CAPACIDADES: AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Tania Vicente Viana.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

M494d Mendonça, Andréia Vieira de.

Desenvolver potenciais e valorar capacidades : avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza-CE / Andréia Vieira de Mendonça. – 2014. 144 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Educação brasileira.

Orientação: Profª. Dra. Tania Vicente Viana.

1. Estudantes deficientes. 2. Incapacidade intelectual – Fortaleza(CE). 3. Aprendizagem – Avaliação – Fortaleza(CE). 4. Educação inclusiva – Fortaleza(CE). 5. Professores de crianças deficientes – Fortaleza (CE) – Atitudes. 6. Pais de deficientes – Fortaleza(CE) – Atitudes. 7. Escolas municipais - Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 371.9046098131

ANDRÉIA VIEIRA DE MENDONÇA

**DESENVOLVER POTENCIAIS E VALORAR CAPACIDADES: AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29/10/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Tania Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Eufrásio Braga
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Debora Lucia Lima Leite Mendes
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

A Deus.

Aos meus pais, às minhas irmãs, ao meu marido e aos meus filhos amados, Kauê e Kalil (*in memoriam*).

AGRADECIMENTO

À Deus, por me amparar e iluminar minha trajetória, fortalecer minha fé e permitir que eu continue acreditando na vida.

Aos meus pais, Francisco e Maristela, minhas irmãs, Adriana e Kamila, e ao meus filhos, Kauê e Kalil (*in memoriam*).

Ao meu marido Alencar (Baby), pelo companheirismo e à sua família, sempre divertidamente motivadora.

À minha orientadora Tania Vicente Viana, responsável pelo meu crescimento acadêmico, intelectual e humano, exemplo de simplicidade, ética, compromisso, dignidade e solidariedade. Obrigada por ter compartilhado comigo tantos ensinamentos, pela amizade e orientação inestimável.

Às professoras participantes da banca examinadora Adriana Eufrásio Braga e Débora Lucia Lima Leite Mendes pelas valiosas colaborações e dedicação.

Agradeço aos professores do Mestrado em Educação Brasileira, pela partilha de tantos saberes.

Aos colegas do mestrado, pelo incentivo, em especial: Alanna Carvalho, Michele Gonçalves, Paula Lima e Poennia Gadelha.

A professora Regina Herculano, demais professores, familiares e alunos que participaram da pesquisa.

As amigas, destacando carinhosamente: Ana Luiza Barroso Damasceno, Joana Jucá, Lêda Maria Pinheiro de Souza, Magna Ferreira, Nirla Machado e Silvana Alencar.

Aos colegas, professores, funcionários, familiares e alunos da Associação Pestalozzi do Ceará.

Aos meus professores, desde o início do percurso escolar, que contribuíram sobremaneira para essa conquista.

Enfim, a todos os que me ajudaram a concluir o mestrado.

“O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos”.

Rubem Alves

RESUMO

A Educação Inclusiva repercute uma mobilização mundial que consolida os ideais de igualdade na Educação de qualidade para todos e revela-se um desafio da sociedade contemporânea. A inclusão de alunos com deficiência na escola regular implica profundas mudanças na avaliação da aprendizagem, que tradicionalmente tem se constituído no exercício da classificação, seleção e exclusão, em oposição ao seu papel formativo. Considerando a avaliação do rendimento escolar pautada num processo dinâmico, esta pesquisa objetiva 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). Especificamente, tem o propósito de: i) identificar o conceito dos professores sobre a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual; ii) pesquisar os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores junto aos alunos com deficiência intelectual; iii) conhecer as dificuldades no tocante à avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual através de professores, alunos e seus familiares ou responsáveis; iv) coletar sugestões do professor, e seus familiares ou responsáveis, para a melhoria de mudanças educacionais e de construção de práticas avaliativas de caráter sistemático e reflexivo. Para esse propósito, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, na forma de um estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário misto. Os dados obtidos foram categorizados segundo uma análise de conteúdo. As amostras foram constituídas por 16 familiares ou responsáveis dos alunos com deficiência intelectual e 7 professores das salas regulares, num total de 23 sujeitos. Os resultados revelaram que os docentes apontaram concepções limitadas e subjetivas acerca da Educação Inclusiva, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem. As dificuldades assinaladas pelos sujeitos relacionam questionamentos sobre uma formação docente contínua e adequada, aprimoramento físico e estrutural da escola e ampliação do envolvimento da família e da escola com a inclusão.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Pessoa com deficiência intelectual. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Inclusive Education reverberates a world mobilization that consolidates the ideals of equality in a quality Education for all and it also reveals a challenge for contemporary society. The inclusion of disabled students in regular classrooms implicates deep changes in learning evaluation, that traditionally has practiced the exercise of classification, selection and exclusion, in opposition to its formative role. Considering the evaluation of school income based on a dynamic process, the main purpose of the current research is to accomplish an investigation about the learning evaluation of students with an intellectual disability in regular classrooms of elementary education at schools of the municipal educational system in Fortaleza-CE (SER II). Specifically, this study aimed: i) identifying the teachers' concept about the learning evaluation of people with an intellectual disability; ii) investigating evaluative procedures used by those teachers for the student with an intellectual disability; iii) knowing the difficulties concerning the learning evaluation of students with an intellectual disability through the conception of teachers, students and their families; iv) gathering suggestions from teachers, students and their families for the improvement of educational changes as well as the construction of a systematic and reflexive practice of learning evaluation. Thus, a qualitative and quantitative research was accomplished, as a case study. The semi-structured interview and the semi-structured questionnaire were used as instruments for data collection. A content analysis of the collected data was accomplished. The sample was composed by: 16 relatives and 7 teachers of regular classrooms; 23 subjects altogether. The results revealed that the teachers presented limited and subjective conceptions about Inclusive Education, intellectual disability and learning evaluation. The subjects pointed out some difficulties regarding the lack of an appropriate and continuous formation, physical infrastructure of the school and the need of school and family involvement with Inclusive Education.

Keywords: Learning evaluation. Person with intellectual disability. Inclusive Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas em escolas especializadas/classes especiais e em escolas regulares/classes comuns (1998-2006)	44
Gráfico 2 – Evolução das matrículas em escolas especializadas/classes especiais e em escolas regulares/classes comuns (1998-2006)	44
Gráfico 3 – Educação Especial Matrícula em Classes Especiais e Escolas Exclusivas – Brasil 2012	45
Gráfico 4 – Educação Especial Matrícula em Classes Comuns (Alunos Incluídos) – Brasil – 2012	46
Gráfico 5 – Rendimento escolar 2012 – Ensino Fundamental	65
Gráfico 6 – Matrículas dos alunos por nível de ensino ano 2014	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Desenho realista de Veneza de um desenhista <i>savant</i>	26
Figura 2 –	Desenho realista de um desenhista <i>savant</i>	27
Figura 3 –	Desenho de um indivíduo <i>savant</i> feito após terem sido mostrados os dois objetos retratados e, então, solicitado a girá-los mentalmente e desenhá-los de ângulos diferentes	27

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Painel de matrículas da Educação Básica segmentadas por turno, sexo, inclusão e número de turmas. Referência: 25 de fevereiro 2014	79
Tabela 2 – Matrículas por regional segundo tipos de deficiências nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental – 2014	81
Tabela 3 – Unidades escolares da SER II com alunos matriculados com deficiência intelectual – 2014	82
Tabela 4 – Gênero dos professores	88
Tabela 5 – Idade dos professores	88
Tabela 6 – Nível máximo de formação dos professores	88
Tabela 7 – Tempo de magistério	89
Tabela 8 – Tempo de Educação Inclusiva	89
Tabela 9 – Formação docente a fim de lecionar para alunos com deficiência intelectual	89
Tabela 10 – Formação para avaliar alunos com deficiência intelectual	89
Tabela 11 – Idade de familiares ou responsáveis	90
Tabela 12 – Grau de parentesco dos familiares ou responsáveis	90
Tabela 13 – Nível de instrução dos familiares ou responsáveis	91
Tabela 14 – Diagnóstico do aluno	91
Tabela 15 – Idade do aluno com deficiência	91
Tabela 16 – Deficiência congênita	92
Tabela 17 – Conhecimento das diretrizes para avaliação de pessoas com deficiência intelectual	93
Tabela 18 – Observação e registro das atividades diárias do estudante	94
Tabela 19 – Portfólio	94
Tabela 20 – Registros no diário de classe, relatórios ou similares	94
Tabela 21 – Trabalhos individuais e coletivos, exercícios, provas escritas e questionários	95
Tabela 22 – Número de instrumentos	96
Tabela 23 – Avaliar para observar e registrar	96

Tabela 24 – Avaliar para arquivar em portfólio	97
Tabela 25 – Avaliar para registros no diário de classe, relatórios e similares	97
Tabela 26 – Adaptação da avaliação	98
Tabela 27 – Frequência à escola especial	99
Tabela 28 – Tempo de frequência escola especial	99
Tabela 29 – Idade de ingresso do aluno no Ensino Regular	100
Tabela 30 – Alunos que repetiram	102
Tabela 31 – Ano de repetência	103
Tabela 32 – Idade da repetência do aluno	103
Tabela 33 – Recebe ajuda para realizar tarefa de casa	109
Tabela 34 – Pessoa que ajuda na tarefa de casa	110
Tabela 35 – Devolução das avaliações	110
Tabela 36 – Opinião dos familiares ou responsáveis acerca das avaliações	112
Tabela 37 – Dificuldades para avaliar	113
Tabela 38 – Opinião dos familiares ou responsáveis sobre as dificuldades avaliativas dos discentes	115
Tabela 39 – Sugestões de familiares ou responsáveis acerca das avaliações	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIPP	Contexto, Insumos, Processos e Produtos
COPLAN	Coordenadoria de Planejamento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
IM	Teoria das Inteligências Múltiplas
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
QI	Quociente de Inteligência
SER II	Secretaria Executiva Regional II
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	Trajetória histórica da avaliação educacional	21
2.1	Histórico da avaliação educacional no Ocidente	23
2.1.1	<i>A psicometria e a teoria das inteligências múltiplas</i>	23
2.1.2	<i>As gerações da avaliação educacional</i>	29
2.2	Histórico da Avaliação Educacional no Brasil	36
3	CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM FORTALEZA: LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO	40
3.1	Marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil	40
3.2	Aspectos legais de uma avaliação da aprendizagem inclusiva no ensino básico na Prefeitura Municipal de Fortaleza	47
3.3	Avaliação formativa: abordagem para ressignificar a avaliação	50
4	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	56
4.1	O professor na perspectiva da Educação Inclusiva	56
4.2	Paradigmas da Educação Inclusiva	62
4.3	Aprendizagem e deficiência intelectual: conexões possíveis para uma avaliação inclusiva	65
4.3.1	<i>Avanços para a avaliação inclusiva da pessoa com deficiência intelectual</i> ..	69
5	METODOLOGIA	73
5.1	A pesquisa quantitativa e qualitativa	73
5.2	O estudo de caso	75
5.3	Instrumentos	76
5.3.1	<i>Entrevista</i>	76
5.3.2	<i>Questionário</i>	77
5.4	Amostra	78
5.4.1	<i>Caracterização da amostra</i>	79
5.5	Caracterização da escola	83
5.6	Procedimentos	84
5.7	Análise dos dados	85
6	ANÁLISE DOS DADOS	87
6.1	Perfil dos docentes e familiares ou responsáveis	88

6.1.1	<i>Perfil docente</i>	88
6.1.2	<i>Perfil familiares ou responsáveis</i>	90
6.2	Avaliação na perspectiva docente	93
6.2.1	<i>Diretrizes legais para avaliar</i>	93
6.2.2	<i>Tipos de instrumentos avaliativos</i>	93
6.2.3	<i>Quantidade de instrumentos avaliativos</i>	95
6.2.4	<i>Objetivos da avaliação</i>	96
6.2.5	<i>Adaptação da avaliação</i>	98
6.3	Avaliação na perspectiva de familiares ou responsáveis	98
6.3.1	<i>Educação Inclusiva</i>	98
6.3.2	<i>Repetência</i>	102
6.3.3	<i>Interação professor – alunos – aluno com deficiência intelectual</i>	104
6.3.4	<i>Aprendizagem</i>	107
6.3.5	<i>Participação familiares ou responsáveis</i>	109
6.3.6	<i>Devolução da avaliação</i>	110
6.3.7	<i>Opiniões sobre avaliação</i>	111
6.4	Dificuldades na avaliação do aluno com deficiência intelectual	113
6.4.1	<i>Dificuldades dos docentes</i>	113
6.4.2	<i>Dificuldades dos discentes apontadas por familiares ou responsáveis</i>	114
6.5	Sugestões para avaliação inclusiva	115
6.5.1	<i>Na perspectiva docente</i>	115
6.5.2	<i>Na perspectiva de familiares ou responsáveis</i>	116
	CONCLUSÃO	120
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICES	136

1 INTRODUÇÃO

A conjuntura atual da Educação se caracteriza pela democratização do ensino e estabelece a prática da Inclusão Escolar. Todas as contribuições inovadoras indicam possibilidades na Educação de alunos com deficiência intelectual¹. O ingresso de pessoas com deficiência² em salas regulares da rede municipal de Fortaleza é considerado, por muitos, um grande avanço no sentido da construção da Educação Inclusiva, compreendida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. Todavia, não podemos postergar os direitos a uma Educação adequada e de qualidade, orientada por princípios básicos de igualdade de oportunidades educativas e sociais, que sejam significativas para todos os alunos. A escola precisa mudar: deixar suas práticas excludentes e reconhecer, finalmente, que as pessoas não são categorizáveis, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados (MANTOAN, 1998, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A importância da escola está agregada a diversos papéis que ela representa na sociedade e o sistema de avaliação é extremamente relevante em todos eles. Independente da filosofia ou do projeto pedagógico vivenciado, o processo avaliativo faz parte da essência da escola, é elemento catalisador dos grupos que a constroem. A Educação deve enfatizar o ensino, assim como formas e condições de aprendizagem. O educando não deve ser considerado como a origem do problema, nem se deve pressupor que ele tenha que se ajustar a padrões de “normalidade” para aprender. É da escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (JANNUZZI, 2004).

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

¹ O sistema conceitual de 2002, da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2006), atualmente denominada *International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID)*, anuncia uma nova forma de conceber a *deficiência intelectual*, considerando-a como decorrente da ação de, no mínimo, quatro fatores: biomédicos, comportamentais, educacionais e sociais. Considera, ainda, sua múltipla dimensionalidade, apontando cinco dimensões de análise: i) a intelectual; ii) o comportamento adaptativo (composto pelo conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais); iii) a participação, interação e os papéis sociais; iv) os aspectos da saúde e; v) os contextos - o microsistema, o mesossistema e o macrosistema (AAMR, 2006; OLIVEIRA, 2009).

² A resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE – atualizou a nomenclatura do regimento interno da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, substituindo o termo "Pessoas Portadoras de Deficiência" pelo termo "Pessoas com Deficiência" (BRASIL, DOU de 05/11/2010, nº 212, Seção 1, p. 4).

diversidade, da heterogeneidade, deve ter como ação imediata a substituição de práticas avaliativas restritas e estáticas por práticas que respondam às especificidades do aluno com deficiência e, dessa forma, oferecer, a esses alunos, a oportunidade de máxima aprendizagem, de inclusão na sociedade, em igualdade de condições educativas (VALENTIM, 2011).

A Avaliação Educacional, na perspectiva de Vianna (2000), é um termo que abrange a avaliação de vários fenômenos, processos e atividades no campo da Educação, mas isso não implica que as avaliações tenham sempre o mesmo enfoque. Com a atual prática da Inclusão Educacional, é questionável a forma como a escola considera as singularidades da pessoa com deficiência intelectual em relação à construção da aprendizagem. É imprescindível investigar as estratégias usadas pelos educadores para que esses alunos sejam estimulados e desafiados a se desenvolverem em todas as etapas do processo educativo, especialmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem.

O movimento mundial pela Educação Inclusiva constitui uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando unidos, sem nenhum tipo de discriminação. Beyer (2010) afirma que a melhor proposta educativa é a Educação Inclusiva, apesar disso, é restrita a quantidade das pesquisas científicas que contemplam a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, no sistema regular de ensino, no Brasil.

Em um levantamento das pesquisas sobre avaliação da aprendizagem, no ano de 2014, foram encontrados 3.464 artigos, dissertações e teses. Entre eles, 57 abordam a avaliação da aprendizagem na Educação Inclusiva. Cabe ressaltar que em consulta *on-line*, no Google, utilizando o termo “avaliação da aprendizagem na Educação Inclusiva” foram detectadas seis dissertações com os títulos: “Avaliação da aprendizagem escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na Educação Inclusiva: desafios no cotidiano escolar” (2006); “Avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública” (2007); “A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais: entre a teoria e a prática docente” (2008); “Avaliação da aprendizagem na Educação Inclusiva: os discursos pedagógicos e clínicos” (2009); “Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará” (2011) e “Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar” (2011).

O conhecimento é uma rede de intersubjetividades e, enriquecido pela diversidade humana, impede um ponto de chegada comum aos alunos que compõem a escola. Acreditamos que a pesquisa é um dos métodos mais eficazes e importantes para a construção do conhecimento. Esteban (2001) apresenta uma perspectiva que encaminha a discussão da avaliação rumo a um movimento de resistência, em que a avaliação da aprendizagem, baseada em objetivos unificados para todos, é um caminho para a exclusão de muitos.

Falar de Inclusão, em nossa sociedade, é um desafio, pois a Inclusão deve romper com os estereótipos que sustentam o tradicionalismo das escolas, superando o sistema clássico de ensinar, questionando “modelos ideais” e a normalização de perfis específicos de alunos. Constatamos a ênfase no ensino que prioriza os conteúdos na maioria das escolas brasileiras pelo modelo adotado para avaliar e a forma como seus resultados são utilizados (MANTOAN, 1998, 2003).

Todas essas considerações conduziram à formulação do problema da presente pesquisa: como é feita a Inclusão da pessoa com deficiência, na perspectiva da avaliação da aprendizagem, da Escola Regular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental³ no município de Fortaleza? Ancorada na relevância social que representa para a Educação Inclusiva, o objetivo geral desta pesquisa foi 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). Especificamente, teve o propósito de: i) identificar o conceito dos professores sobre a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual; ii) pesquisar os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores junto aos alunos com deficiência intelectual; iii) conhecer as dificuldades no tocante à avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual através de professores, alunos e seus familiares ou responsáveis; iv) coletar sugestões do professor, e seus familiares ou responsáveis, para a melhoria de mudanças educacionais e de construção de práticas avaliativas de caráter sistemático e reflexivo.

O primeiro capítulo apresenta a trajetória histórica da Avaliação Educacional. Nesse percurso, são apresentados o histórico da Avaliação Educacional no Ocidente, assim como é realizada uma abordagem acerca da Psicometria e da Teoria das Inteligências

³ O Ensino Fundamental é dividido em nove anos e deve ser concluído até 14 anos de idade. Constitui as Etapas de Ensino: Anos iniciais - Faixa etária de 6 a 10 anos de idade, com duração de 5 anos e Anos finais, abrangendo a faixa etária de 11 a 14 anos de idade, com duração de 4 anos (BRASIL, 2006).

Múltiplas. Na sequência, são dispostas as gerações da Avaliação Educacional e o histórico da Avaliação Educacional no Brasil.

O segundo capítulo explora caminhos da Educação Inclusiva no Brasil e em Fortaleza, com enfoque na legislação e nos aspectos concernentes à avaliação, ressaltando, nessa trajetória, os marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil, assim como os aspectos legais de uma avaliação da aprendizagem inclusiva no Ensino Básico na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Neste capítulo, encontram-se elementos para uma reflexão acerca da avaliação formativa, contextualizando uma abordagem para ressignificar a avaliação.

O terceiro capítulo versa sobre a avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Nesse sentido, enfatiza relevantes considerações acerca do papel do professor na perspectiva da Educação Inclusiva, alerta para as diversas nuances da responsabilidade do educador no processo de inclusão da pessoa com deficiência. Neste capítulo, abordam-se os paradigmas da Educação Inclusiva, assinalando as implicações associadas à mudança da concepção avaliativa. Em seguida, apresentam-se as conexões possíveis para uma avaliação inclusiva, relacionando a aprendizagem e a deficiência intelectual. Destaca os avanços para a avaliação inclusiva da pessoa com deficiência intelectual.

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado na investigação. Aponta as características da pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, do estudo de caso e dos instrumentos de coleta de dados, tais como a entrevista semiestruturada e o questionário misto. Relata os procedimentos utilizados para a análise dos dados e descreve as amostras, em concordância com os objetivos do estudo, formadas por 16 familiares ou responsáveis pelos alunos com deficiência intelectual matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede regular de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, Secretaria Executiva Regional II e 7 professores que lecionam nas salas regulares dos alunos com deficiência intelectual, da rede regular de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, Secretaria Executiva Regional II, perfazendo um total de 23 sujeitos investigados.

O quinto capítulo é destinado à análise dos dados da pesquisa, que evidenciou as seguintes categorias na análise de conteúdo realizada: i) avaliação da aprendizagem; ii) dificuldades vivenciadas e iii) sugestões. São examinadas as narrativas dos familiares ou responsáveis pelos alunos com deficiência intelectual, obtidas mediante a entrevista semiestruturada, bem como as respostas apresentadas pelos professores a um questionário misto, com questões abertas e fechadas.

Dessa forma, o desenvolvimento desta investigação irá gerar conhecimento sobre a prática cotidiana da avaliação da aprendizagem para as pessoas com deficiência, promovendo reflexões que serão de fundamental importância para a análise e compreensão do processo de Inclusão no aspecto da aprendizagem, que garantam a qualidade que buscamos na Educação formal de todos os alunos.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A Avaliação Educacional pode ser considerada como um processo que retrata, em sua evolução, a dinâmica que a caracterizou ao longo dos tempos. Por meio de uma revisão histórica, é possível verificar o desenvolvimento do processo avaliativo em diversos momentos, assim como sua significação social em cada período. Desde a Antiguidade, foram utilizados procedimentos de ensino em que os professores avaliavam, sobretudo, a fim de diferenciar e selecionar os alunos. Na China imperial, por mais de três mil anos, com a função de eleger indivíduos para assumir determinados trabalhos, eram utilizadas condutas avaliativas, em moldes seletivos. A Grécia realizava exames mais formais, como os exames orais públicos na presença de um tribunal. Na Idade Média, apareceram os exames nas universidades, prevalecendo o método de concurso público oral, na presença do tribunal (mestres ou autoridades do saber). No Renascimento, foram utilizados os procedimentos seletivos de Huarte, de San Juan, que defendeu a observação como procedimento básico de avaliação (ESCUADERO, 2003; VIANNA, 2000).

Os exames já perduram por mais de 400 anos. Foram sistematizadas nos séculos XVI e XVII, com as configurações pedagógicas produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo protestante Jonh Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do séc. XVII). Essa situação demonstra uma dificuldade no que diz respeito à transição do ato de examinar para o ato de avaliar, além de ainda vivermos em um modelo social nos moldes burgueses, que reproduz, através dos exames, a exclusão da sociedade. Ademais, os educadores repetem, com os alunos, o padrão de conduta pautado no medo e na ansiedade, que imperou na condição desses professores quando também foram estudantes, cristalizando e reproduzindo um modelo educacional idêntico ao de suas vivências pessoais (FERNANDES, T. L. G., 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Os jesuítas, em um documento publicado em 1599, denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus), conhecido como *Ratio Studiorum*, formalizaram o modo de administrar a prática pedagógica⁴, impondo determinações disciplinares sobre os exames dos estudantes, bem como configurando a submissão dos professores e rivalidade entre os alunos. Comênio publicou, em 1632, um livro intitulado *Didática Magna*, no qual definiu muitos elementos

⁴ A prática pedagógica abrange uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. Compreende uma dimensão da prática social que pressupõe a relação entre teoria e prática, e a busca de condições necessárias à sua realização é objetivo dos educadores (VEIGA, 1992).

que ainda hoje estão presentes em nossas práticas profissionais. Propôs que seria possível ensinar tudo a todos e fazer com que todos aprendessem, no mesmo ritmo, o mesmo conteúdo. Convém assinalar que o medo constituía o elemento catalisador da avaliação em ambos os documentos (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Perrenoud (1999) ressalta que o sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os conhecimentos e as competências não são afinal valorizados a não ser que permitam levar a notas aceitáveis. Os instrumentos revelam a predominância da valorização do registro de notas, não coletam efetivamente informações sobre o aprendizado que levem a práticas para sedimentar a aprendizagem, ficando confinados aos resultados obtidos. Sobre a evolução constante da aprendizagem, Hadji (2001, p. 15) afirma: “[...] A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar”.

No século XVIII⁵, com aumento da demanda e do acesso à Educação, foi enfatizada a necessidade de verificar o mérito individual. Nessa época, foram estabelecidos os sistemas nacionais de Educação e a concessão de diplomas de graduação, após a aprovação dos exames pelo Estado. Despontou, então, um sistema de exames para verificar a formação específica e atender às necessidades de uma nova hierarquia social e burguesa. Em 1845, nos Estados Unidos da América (EUA), teve início o uso de técnicas de avaliação, tais como os testes escritos, e começou a forma mais objetiva de avaliar as habilidades específicas de leitura e escrita. Nesse período, obteve destaque o trabalho de Horace Mann (1796-1859), que criou um sistema de testagem, sendo um dos pioneiros na área (DEPRESBITERIS, 1989; ESCUDERO, 2003).

⁵ Em meados do século XVIII, a Revolução Industrial fomentou uma grande mudança tecnológica nos meios de produção da sociedade inglesa. Provocou impactos profundos nos meios de produção humanos até então conhecidos, afetando diretamente os modelos econômicos e sociais de sobrevivência humana. Correspondeu, também, a uma Revolução Educacional, pois colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de uma instituição de Educação (HOBSBAWM, 2010).

2.1 Histórico da avaliação educacional no Ocidente

2.1.1 A psicometria e a teoria das inteligências múltiplas

No final do século XIX, surgiram os primeiros testes psicométricos⁶, com interesse despertado pela intenção da mensuração científica da inteligência humana. Na Inglaterra, Francis Galton (1822-1911) pesquisava medidas de capacidade física e mental; presumia que os conhecimentos humanos se desenvolviam através dos sentidos, desse modo, os indivíduos agraciados com inteligência superior deveriam apresentar maiores habilidades de discriminação sensorial. Ele se baseou na Teoria da Evolução⁷ formulada por seu primo, Charles Darwin (1809-1882), e concluiu que a inteligência é uma característica hereditária. Com esse pressuposto, desenvolveu testes de discriminação sensorial e coordenação motora. James McKeen Cattell (1860-1944) foi um psicólogo norte-americano que apresentou questionamentos congruentes com Galton: acreditava que uma medida confiável das funções intelectuais poderia ser obtida através de testes de discriminação sensorial e tempo de reação (ANASTASI, 1977; ANASTASI; URBINA, 2000).

Alfred Binet (1857-1911), Victor Henri (1872-1940) e Theodore Simon (1897-1961) examinaram uma diversidade de funções mentais e julgaram que a chave para as medidas de inteligência se centralizava nos processos mentais superiores e não somente nas funções sensoriais. Publicaram, em 1905, a Escala de Inteligência Binet-Simon, considerada o primeiro teste de inteligência prática; a versão inicial abrangia os testes compilados por Binet, numa ordem crescente de dificuldade, para avaliar funções complexas do intelecto, com ênfase no emprego do julgamento, compreensão e raciocínio. O objetivo era identificar relações individuais entre os estudantes, comparando-as ao desempenho de crianças classificadas como normais em relação à sua faixa etária. A escala para medir a inteligência foi criada com o objetivo inicial de identificar as crianças com deficiência intelectual que não

⁶ Os testes psicométricos se fundamentam na teoria da medida, na Psicometria, ou seja, usam números para descrever os fenômenos psicológicos e fazem uso obrigatório da estatística. Os alunos eram supostamente “medidos” em seus testes de escolaridade através dos testes psicométricos de inteligência, pelo desempenho em habilidades de natureza lógica-matemática e linguística, recebendo classificações iguais, acima ou abaixo da média de desempenho correspondente a uma determinada faixa etária (HADJI, 2001).

⁷ Teoria da Evolução: A Teoria da Evolução Darwiniana se estrutura a partir da observação de variabilidade entre membros individuais de uma espécie. A seleção natural implica na sobrevivência dos organismos mais adaptados ao ambiente, bem como na eliminação daqueles que não se adaptam (SCHULTZ; SCHULTZ, 2012).

acompanhavam o Ensino Regular (ESCUDERO, 2003; GARDNER, 2001; MADER, 1996; VIANNA, 2000).

Binet considerou a deficiência intelectual como um atraso de desenvolvimento. Todas as crianças eram avaliadas com base em uma mesma escala, cujos níveis subiriam com velocidades variadas, apontando o retardo no desenvolvimento ao revelar um desempenho, no teste, inferior ao esperado para sua faixa etária. A segunda versão da escala, em 1908, trouxe como diferencial um número maior de testes, a eliminação de alguns outros testes da escala inicial considerados insatisfatórios e o agrupamento das questões (problemas) em níveis de idade. Esse último procedimento possibilitou que o escore da criança testada fosse expresso como um nível mental, correspondente à idade das crianças normais, obtidas como um desempenho padrão para comparação (ESCUDERO, 2003; GARDNER, 2001; MADER, 1996; VIANNA, 2000).

Em 1911, a terceira escala foi publicada e, com o falecimento de Binet nesse ano, ela se consolidou como versão definitiva do clássico teste Binet-Simon. Sua principal modificação em relação às escalas anteriores consiste na apresentação, que permite um cálculo mais rápido e preciso do nível mental. Foram feitas pequenas revisões e relocalizações de testes específicos, bem como acrescentados mais testes em vários níveis de idade. A escala foi adaptada para adultos. Cumpre mencionar que Binet trabalhou com o “nível mental”, mas não se utilizou dos conceitos de idade cronológica e idade mental, usados posteriormente no movimento de testagem psicológica. A idade cronológica consiste na idade equivalente ao tempo de vida de um indivíduo, desde o nascimento até o momento atual; já a idade mental constitui o nível de desenvolvimento mental, que pode ser inferior, igual ou superior à idade cronológica (ESCUDERO, 2003; GARDNER, 2001; MADER, 1996; VIANNA, 2000).

Fundamentado nos estudos de Binet, em 1912, sob a proposta do psicólogo alemão Wilhelm Stern (1871-1938), surgiu o Quociente de Inteligência (QI). O QI, com efeito, remete à expressão do nível de habilidade acadêmica de um indivíduo em um teste de inteligência, especialmente no que se refere a conteúdos de natureza verbal e lógico-matemática, num determinado momento, com relação às suas normas de idade, comparando-o, portanto, com pessoas de sua faixa etária. Não pode ser considerado, atualmente, um dado fixo e invariável, como fora compreendido no início, sendo suscetível a modificações por intervenções ambientais (ANASTASI; URBINA, 2000).

Contudo, foram o psicólogo norte-americano Lewis Terman (1877-1956), da Universidade de Stanford, e o professor da universidade de Harvard, Robert Yerkes (1876-

1956) que concretizaram instruções específicas e criaram normas que padronizaram os testes para sua ampla aplicação. Segundo uma distribuição normal, quando a idade mental equivale à idade cronológica, o quociente da divisão é igual a 1 e o QI igual a 100, demonstrando uma inteligência dentro da média como produto da aplicação dos testes. A normalidade ou desempenho conforme a média varia num intervalo de vinte e nove pontos em relação a esse valor para mais ou para menos: o indivíduo com QI entre 71 e 129 é relacionado nos parâmetros da inteligência normal. Os resultados observados abaixo ou acima desse intervalo identificam inteligências fora do valor mediano: QI igual ou menor a 70 indica deficiência intelectual e QI igual ou superior a 130, altas habilidades/superdotação⁸ (ANASTASI, 1977; ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001).

Sobre o uso e disseminação do QI, Patto (1984, p. 98) afirma:

A quantificação quase mágica realizava o sonho da sociedade industrial capitalista de poder basear-se num critério numérico, objetivo, para classificar seus membros. Ao lado da psicologia animal e da psicologia social, este foi o domínio em que a psicologia americana mais se distinguiu: não tardaram os testes verbais, os testes não-verbais ou de performance, os testes coletivos, todos eles visando aos mesmos fins práticos de classificar, selecionar, prever a adaptabilidade ou o potencial de desajustamento dos indivíduos às diversas funções (e, portanto, sua capacidade produtiva), explicar o insucesso escolar, profissional e social e garantir, assim, a crença no mito da igualdade de oportunidades.

Os testes de inteligência repercutiram extensamente na sociedade e propagaram o conceito de inteligência com um formato estagnado. A condição do fracasso escolar ficou centrada unicamente na figura do aluno, isentando-se, dessa maneira, a participação da família, escola e professores na responsabilidade da trajetória escolar do aprendiz. Os testes padronizados eram elementos que caracterizavam especialmente o cenário cultural norte-americano e foram usados de modo equivocado na determinação da eficiência de programas educacionais, currículos e sistemas educacionais, sendo fatores de decisão sobre o desempenho escolar dos indivíduos. O QI cristalizou uma cultura de preconceito e classificação dos indivíduos, gerando uma escala de valor social e oportunidades de desenvolvimento. Assim, os indivíduos com QI abaixo da média se restringiam a um futuro de insucesso escolar e profissional, enquanto aqueles com elevado QI eram valorizados e tinham as oportunidades de crescimento intelectual e social ampliadas (ESCUDERO, 2003; VIANNA, 2000).

⁸ Pessoas com altas habilidades/superdotação, de acordo com técnicos do Ministério da Educação (MEC), demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Howard Gardner (1943-), psicólogo da Universidade de Harvard, questionou a tradicional visão da inteligência, apresentando uma proposição oposta ao padrão de avaliação intelectual aferido pelos testes de QI. Elaborou a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), fundamentada na ideia de um potencial humano universal, concluindo que todos são capazes de uma determinada atuação em diferentes e independentes áreas intelectuais. A teoria das IM é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos um desempenho maior ou menor, em qualquer área de atuação. Essa teoria foi apresentada em 1983, na obra *Frames of Mind*⁹, por Howard Gardner. O autor enfatiza sua dúvida acerca da possibilidade de se medir a inteligência com instrumentos convencionais, como testes aplicados com lápis e papel; alega ser a inteligência uma habilidade usada na solução de problemas, como também necessária para criar produtos significativos em determinados ambientes culturais. Assinala ainda que, através dessa perspectiva de inteligência, o indivíduo possuirá maior capacidade de aprendizagem (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001).

Em seu percurso de elaboração da teoria das IM, Gardner estudou o desenvolvimento de diferentes habilidades em: crianças normais ou dotadas de altas habilidades/superdotação; adultos com lesões cerebrais com perda de apenas algumas capacidades, enquanto outras permaneciam intactas; além de pessoas com a denominada síndrome *savant*¹⁰.

Figura 1 – Desenho realista de Veneza de um desenhista *savant*

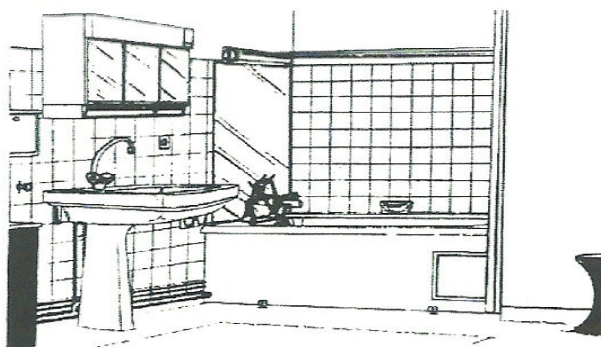


Fonte: Winner, 1998.

⁹ Publicado no Brasil sob o título “Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas”. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

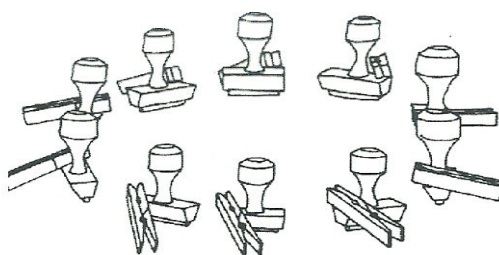
¹⁰ Pessoas com *síndrome savant* usualmente apresentam retardo, autismo ou ambos. Seu QI é estimado entre 40 e 70. A síndrome é seis vezes maior em homens do que em mulheres (WINNER, 1998).

Figura 2 – Desenho realista de um desenhista *savant*



Fonte: Winner, 1998.

Figura 3 – Desenho de um indivíduo *savant* feito após terem sido mostrados os dois objetos retratados e, então, solicitado a girá-los mentalmente e desenhá-los de ângulos diferentes



Fonte: Winner, 1998.

Inicialmente, Gardner (1994, p. 21) definiu que “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”.

Com o decorrer de sua pesquisa, sua aceção acerca da inteligência se modificou:

Agora conceitua inteligência como *um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura*. Essa modesta modificação do enunciado é importante porque sugere que as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais – neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros (GARDNER, 2001, p. 47).

A inquietude em relação às medidas de aspectos verbais e lógico-matemáticos, ao aspecto de hereditariedade e estabilidade originariamente conferido ao QI, assim como a

predição de desempenho acadêmico, conduziu Gardner a redefinir inteligência sob a ótica da capacidade de solucionar problemas, resultante da interação entre o potencial biológico e as condições ofertadas pelo meio físico e social. O autor identificou, até o momento, oito tipos de inteligência: i) linguística; ii) lógico-matemática; iii) musical; iv) corporal-cinestésica; v) espacial; vi) interpessoal; vii) intrapessoal; viii) natural (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001).

Gardner argumenta que cada indivíduo possui uma mistura singular ou perfil dos oito tipos de inteligência. A *inteligência linguística* retrata sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. A *inteligência lógico-matemática* demonstra uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. Constitui a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente, como fazem os matemáticos e os cientistas. A *inteligência musical* se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, percepção de temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001).

A teoria das IM indica ainda a *inteligência corporal-cinestésica* como o potencial de se usar o corpo para resolver problemas ou fabricar produtos. Os dançarinos, os atores e os atletas a utilizam para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. A *inteligência espacial* tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço amplo (usados, por exemplo, por navegadores e pilotos) bem como os padrões de áreas mais especificadas (como os que são importantes para escultores, cirurgiões, jogadores de xadrez). A *inteligência interpessoal* está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001).

A *inteligência intrapessoal* representa conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesma. A oitava inteligência é a *naturalista*, que se

reporta à habilidade humana de reconhecer objetos na natureza, à capacidade de distinguir a flora e a fauna, vital para a sobrevivência no ambiente natural. Gardner pondera que fatores imprescindíveis ao desenvolvimento de capacidades inatas são a Educação que os sujeitos recebem e as oportunidades que encontram. Desse modo, as condições adequadas de aprendizagem sempre suscitam alguma resposta positiva do aluno, contanto que despertem o prazer desse aprendizado. Nessa abordagem, compete à escola duas funções essenciais: modelar papéis sociais e transmitir valores (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001).

Os testes de QI foram determinantes para a consolidação do conceito de inteligência, relacionando-a, por longo tempo, às capacidades individuais e a um determinado valor numérico obtido nos resultados dos testes psicométricos. A avaliação intelectual através dos testes psicométricos de inteligência é pertinente para identificar dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, contudo a definição de inteligência evoluiu da concentração em testes de QI para a ênfase no processamento da informação, bem como a relevância do contexto cultural. Gardner assevera que os mais recentes estudos e pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo e Neuropsicologia sugerem e estabelecem que as capacidades e habilidades cognitivas sejam mais diferenciadas e específicas do que se acreditava no passado. Para o autor, que evidencia a inteligência como um processo plural, não é possível compensar uma eventual defasagem na herança genética, todavia, se o aluno for inserido em um ambiente estimulador com condições adequadas de aprendizado, pode-se suscitar um melhor desenvolvimento de suas capacidades, favorecendo uma visão integral do ser humano e a valorização da multiplicidade e da diversidade na sala de aula (ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001).

2.1.2 As gerações da avaliação educacional

A *Docimologia*¹¹ surgiu em 1922, na França, como crítica a inquietações relacionadas à validade e fidelidade das provas escritas, orais e com fins de seleção. Os testes docimológicos partiram do pressuposto de que o exame é uma medida, cujos resultados devem ser aferidos com critérios explícitos e preestabelecidos. Primava pelo rigor metodológico, exprimindo uma visão diferenciada entre o que era ensinado e o que era convencionalizado como meta educacional, assim como instigou críticas sobre o papel

¹¹O termo *Docimologia* vem do grego *dokimé*, que quer dizer nota, sendo compreendida como a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados (DEPRESBITERIS, 1989).

centralizador do professor na avaliação e a inexistência de critérios avaliativos. Foi considerada a primeira corrente a se aproximar de um modelo de Avaliação Educacional (ESCUDERO, 2003; VIANNA, 2000).

Surgiu, em meados do século XX, nos EUA e na Inglaterra, um movimento em torno da reformulação da Educação no que concerne especificamente à pesquisa, envolvendo instrumentos de medida e técnicas de análise quantitativa. O educador norte-americano Ralph W. Tyler (1902–1994) iniciou a consolidação da avaliação como uma área de estudos e pesquisas, sendo o termo “avaliação da aprendizagem” a ele atribuído a partir de 1930. A avaliação, segundo o pensamento de Tyler, é centrada no estabelecimento dos objetivos. Esses objetivos devem ser provenientes de três fontes: i) estudos sobre o aluno; ii) estudos sobre a sociedade e iii) sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo (VIANNA, 2000).

O primeiro modelo sistemático de avaliação foi proposto por Tyler, sendo caracterizado pelos seguintes elementos segundo Escudero (2003, p. 5):

- a) Proposta clara de objetivos.
- b) Determinação das situações nas quais se devem manifestar as condutas esperadas.
- c) Escolha de instrumentos claros de avaliação.
- d) Interpretação dos resultados das provas.
- e) Determinação da viabilidade e objetividade das medidas.

Dentre as obras de Tyler, destacou-se o ensaio sob o título de “*General Statement on Evaluation*”, em 1942, em que correlacionou a avaliação por objetivos de um programa educacional. Tyler percebeu a avaliação como um meio para se estabelecer comparações entre resultados e objetivos educacionais, transformando a avaliação em uma atividade prática de cooperação entre alunos e professores, capaz de interligar escola e sociedade. A avaliação da aprendizagem, na sua proposta, está integrada ao seu modelo de currículo, que possui a característica de um controle de planejamento. Foi sujeito a críticas pelo conflito entre os objetivos das Ciências Sociais e os das Ciências Físicas; foi questionado, em especial, o modo igualitário de estudar os fenômenos naturais e sociais a partir de uma unidade metodológica (VIANNA, 2000).

Nessa perspectiva, Escudero (2003, p. 15) esclarece que:

O objetivo do processo avaliativo é determinar a mudança nos alunos, mas o seu papel é mais amplo do que explicitar essa mudança aos próprios alunos, pais e professores; é também um meio para informar sobre a eficácia do programa de educação e também de educação continuada do professor.

A avaliação deve estabelecer a congruência entre as hipóteses que fundamentam o currículo e a realidade do meio social que ele procura refletir, conduzindo a informações acerca da atuação, crescimento e desenvolvimento do aluno, destacando todos os aspectos

realmente significantes do desempenho, possibilitando uma orientação precisa quanto ao seu progresso e às possíveis dificuldades pertinentes. Apesar do modelo de Tyler possuir limitações de natureza sociopolítica, como padrões de comportamento desejados e objetivos predefinidos, após suas ideias, sobreveio grande parte do desenvolvimento dos estudos sobre Avaliação Educacional (VIANNA, 2000).

Tyler desenvolveu um modelo de avaliação pautado em pilares que revelam sua concepção de Educação, como informa Viana (2000, p. 52-53):

- 1) A educação é um processo que visa a criar padrões de conduta, ou a modificar padrões anteriores, nos indivíduos.
- 2) Os padrões de conduta desenvolvidos na escola são, na realidade, os objetivos educacionais.
- 3) O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos.
- 4) A avaliação deve incidir sobre o aluno, como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em apenas elementos isolados, como na realidade acontece nos dias fluentes.
- 5) A avaliação pressupõe diversidade de instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo ficar restrita, apenas, a exames escritos, como geralmente ocorre.
- 6) A avaliação não se concentra apenas no estudante, como acentua Tyler (1942), não é um ato isolado, mas um trabalho solidário que deve envolver, além de alunos, claro, os professores, administradores e, sem sombra de dúvida, os próprios pais, que devem ter voz ativa no processo.

Tyler relaciona o aluno como indivíduo integral composto por diversas facetas e, nesse contexto, enfatiza a ideia da diversidade dos instrumentos avaliativos, introduzindo também a noção de eficácia a partir do alcance dos objetivos educacionais. Através de seu legado, Tyler, com objetividade e clareza, apresenta uma influência ainda contemporânea no panorama mundial da Educação.

Lee Joseph Cronbach (1916–2001) desenvolveu a sugestão de Ralph Tyler, associando o ato de avaliar e a tomada de decisões, entretanto, criticou o modelo de Tyler ao ressaltar que a avaliação não se deve aprisionar ao ato de mensuração. Apontou quatro aspectos: i) associação entre avaliação e o processo de tomada de decisões; ii) diferentes papéis da avaliação educacional; iii) desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos e iv) técnicas de medida à disposição do avaliador educacional. Relacionou o destaque de três tipos de decisão da avaliação, como a eficiência de métodos de ensino para aperfeiçoar currículo e material institucional, o julgamento do mérito do aluno e o julgamento da eficiência do sistema, que seriam as decisões administrativas (VIANNA, 2000).

Sobre a função da avaliação, Escudero (2003, p. 75) destaca:

Cronbach é de opinião de que a avaliação tem uma função política. Desse modo, as reações aos dados da avaliação têm uma motivação política. O planejamento de uma avaliação deve ter flexibilidade suficiente para atender à diversidade dos interesses

das suas audiências, com expectativas as mais diversas possíveis. A avaliação, acreditamos, afeta diferentes áreas de poder (política), devendo, pois, enfrentar desafios.

Cronbach não pretendeu criar um modelo de avaliação, mas destacou sua função política e o planejamento flexível nos propósitos e resultados, bem como o planejamento para promover o benefício social com enfoques avaliativos científicos e naturalistas holísticos. Para ele, todas as informações catalogadas influenciam na tomada de decisão dos sujeitos envolvidos; todos esses aspectos agem como facilitadores na compreensão do texto: linguagem adequada ao contexto e ao público.

O avaliador, na perspectiva de Cronbach, detém responsabilidade ampla para que a avaliação seja útil, por isso guarda autonomia dos agentes gestores da instituição avaliada. Nenhum indivíduo está plenamente qualificado para realizar a avaliação, sendo essencial a constituição de uma equipe de avaliação. Esse pressuposto incita multiplicidade de olhares e discussões entre os diversos profissionais e, assim, possibilita análise a partir de diferentes perspectivas (VIANNA, 2000).

Cronbach determinou as fases divergente e convergente do planejamento da avaliação. Na fase divergente, indagações são consideradas a respeito da avaliação; implicações políticas diante da relevância e inclusão de algumas questões são suscitadas pelo avaliador; são explorados os objetivos propostos, sejam desejáveis ou não diretamente desejáveis; bem como os efeitos colaterais da avaliação. Na fase convergente, é destacada a necessidade de propor as questões para uma diversidade de indivíduos e grupos, delimitando o que possui valor para ser avaliado, além da omissão de variáveis específicas. O avaliador, na condição de educador, deve assumir uma posição independente, apartidária, que informa as partes transmitindo conhecimento existente e ensina a pensar criticamente (ESCUADERO, 2003; VIANNA, 2000).

Michael Scriven (1928-) contribuiu para a lógica da Avaliação Educacional ao afirmar que os modelos de avaliação determinam o valor ou mérito de quem está sendo avaliado. O autor estabeleceu a diferença entre papel e objetivo. O primeiro se refere à maneira como as respostas são usadas e o segundo serve para dar uma resposta satisfatória aos problemas. Conceituou dois tipos de avaliação: *formativa* e *somativa*; a *formativa* tem enfoque nos procedimentos e concentra esforços ao longo de um processo e a *somativa* é feita ao final de um programa da avaliação. Scriven afirmou que usualmente é praticada a avaliação *somativa*, entretanto, com a prática da avaliação *formativa*, o avaliador estaria validando as aprendizagens durante o processo e colhendo subsídios para a melhoria de seus

resultados, pois seria possível realizar intervenções necessárias para otimizar os procedimentos e não apenas o produto final. Não considerou que as duas formas de avaliar fossem excludentes, mas complementares (VIANNA, 2000).

Scriven identificou seis visões ou abordagens alternativas na chamada fase "explosiva" de modelos aqui relacionadas:

Visão A. A visão forte para a tomada de decisões concebe o avaliador investigando com objetivo de obter conclusões avaliativas que lhe auxiliem a tomar decisões. Os que apoiam este enfoque se preocupam se o programa alcança seus objetivos, questionam se tais objetivos cobrem as necessidades que deveriam cobrir.

Visão B. O avaliador fornece informações relevantes para tomada de decisão, mas não é obrigado a emitir conclusões de avaliação ou críticas dos objetivos do programa.

Visão C. Mantém a distância das conclusões de avaliação, mas usando a estrutura de valores do cliente, sem julgamento pelo avaliador sobre esses títulos ou qualquer outra referência.

Visão D. A compreensão é a avaliação como tarefa etnográfica ou periodística, em que os relatórios dos avaliadores informam sobre o que se vê, sem avaliar as declarações ou fazer inferências de avaliação, nem mesmo no contexto dos valores do cliente como na visão relativista.

Visão E. Cristalizou um pouco mais de duas décadas sobre um grupo da Universidade de Stanford, dirigido por J. Lee Cronbach (1980), dá importância à orientação da avaliação somativa (decisões externas sobre programas e prestação de contas), enfatizando o planejamento, entendimento e melhoria dos programas sociais em que atua.

Visão F. A visão construtivista da quarta geração (Visão F) é a última das seis visões descritas por Scriven (1994), mantida por Guba e Lincoln (1989) e seguida por muitos avaliadores britânicos e americanos. Rejeita uma avaliação com vistas a encontrar qualidade, mérito, valor, etc., Promove a ideia de que é o resultado da construção por indivíduos e negociação de grupos. Isso significa, de acordo com Scriven, que o conhecimento científico de todos os tipos é suspeito, questionável e não objetivo (ESCUADERO, 2003, p. 25-27).

Ao analisar as seis visões, Scriven (1994) se mantém mais próximo da visão A. Sobre a tomada de decisões, é representada pelo modelo de Stufflebeam e seus planejamentos, que julga ser a mais relacionada, dentre todas, à visão do sentido comum, em que os avaliadores trabalham com seus programas, lapidando-os para a excelência de seus resultados.

Scriven questiona a importância da avaliação por objetivos baseada na proposta de Tyler, a qual nomeia *goal-free*. Defende que os objetivos articulados numa avaliação produzem objetivos colaterais que nem sempre são avaliados, pois existem simultaneamente no processo. Para ele, os objetivos de avaliação precisam ser analisados, por isso ressalta a necessidade de uma meta-avaliação (VIANNA, 2000).

Scriven reforça a importância do avaliador externo ao programa, assegurando que uma pessoa sem envolvimento tenha a necessária isenção para apontar tanto os aspectos positivos quanto os negativos do processo, imparcialidade relevante em uma avaliação, além

da indispensável capacitação que lhe possibilite emitir juízos de valor, para que, em sua complexidade, o sistema de avaliação não seja contaminado. Enquanto Scriven e Cronbach aumentam a diversidade da avaliação e sua abrangência, Stufflebeam ordena essa temática (ESCUADERO, 2003).

Para Daniel L. Stufflebeam (1958-), o mais importante da avaliação não é demonstrar, mas aperfeiçoar. Não há garantia de que as metas e objetivos sejam válidos se não forem confrontados com as necessidades daqueles que pretendem servir. Considera que o modelo de Tyler restringiu-se a um juízo do valor do produto, num momento conclusivo, pouco contribuindo para a melhoria da qualidade do processo educacional (VIANNA, 2000).

Sobre o modelo de Stufflebeam, Vianna (2000, p. 103) destaca a definição que o autor apresenta acerca da avaliação:

1. A avaliação é um processo sistemático, contínuo.
2. O processo de avaliação pressupõe três momentos da maior importância:
 - 2.1 - esboçar as questões a serem respondidas,
 - 2.2 - obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas;
 - 2.3 - proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias.
3. A avaliação serve para a tomada de decisões.

Stufflebeam desenvolveu o modelo de avaliação Contexto, Insumos, Processos e Produtos (CIPP) para a tomada de decisões (de natureza proativa, semelhante à formativa) e a *accountability*¹² (retroativa e com papel somativo). É uma avaliação voltada para a decisão, tendo como referência a qualidade do programa e não de sua classificação, observando para diagnosticar os problemas e julgando se os objetivos são coerentes com as necessidades avaliadas. Definiu padrões que julgou pertinentes a qualquer tipo de avaliação, os quatro fundamentais se referem à utilidade, praticabilidade, propriedade e precisão (VIANNA, 2000).

Robert E. Stake (1927-) defende a avaliação responsiva, que é pluralista, flexível, interativa, holística, voltada para o serviço e subjetiva, como também a avaliação naturalista, em que o avaliador observa os avaliados e seu contexto sem realizar qualquer interferência. Na avaliação responsiva, cada avaliador, em cada situação, deve decidir o que espera obter; não existe um formato melhor para avaliar programas, mas diferentes modelos de avaliação que devem ser escolhidos pela relevância que possuem para compreender o objeto avaliado. São pontos positivos da avaliação responsiva: a intenção de detectar e informar aos avaliados

¹² *Accountability*: palavra de língua inglesa, que significa responsabilidade para com o resultado (WORDREFERENCE, 2013).

sobre avanços e recuos, desenvolvendo um processo de comunicação no percurso do processo educativo; a metodologia bem delineada; a preferência pela técnica de estudo de caso (VIANNA, 2000).

Com enfoque no modelo de avaliação de Stake, Vianna (2000, p. 103) destaca:

Stake terá um papel sobremodo relevante na teorização da avaliação; inicialmente, ressalta que o homem em geral, independentemente das suas qualificações, acredita na educação, mas valoriza a a avaliação de diferentes maneiras. Os educadores, por seu lado, apresentam diferenças nos seus posicionamentos relativos à essência e ao valor dos programas educacionais, sendo poucos os que conseguem posições iguais em relação aos mesmos, tendo em vista a multiplicidade dos modelos de avaliação. [...] Stake (1967) destaca que a avaliação apresenta um lado formal e outro informal. A avaliação informal depende de observações casuais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo. Todas estas características traduzem o dia-a-dia educacional, não sofrendo, por isso, grandes contestações. A avaliação informal varia bastante de qualidade, algumas vezes bastante percuciente; mas outras, completamente superficial. A avaliação formal depende de outros elementos, inclusive de comparações controladas e do uso de testes padronizados. [...] Stake, ele acentua que, realmente, o que se faz é a avaliação informal, com base na opinião de professores sobre o programa, a sua lógica e/ou a reputação profissional dos responsáveis pela sua elaboração.

O cotidiano brasileiro demonstra a predominância da avaliação informal, devido ao óbice na obtenção de testes padronizados. Em conformidade com Stake, avaliação e pesquisa se complementam para a formulação de conhecimentos novos, partindo de um mesmo fenômeno visualizado por diferentes aspectos. Introduce os conceitos de comunalidade (número pequeno de variáveis comuns a uma grande quantidade de indivíduos) e singularidade (grande número de variáveis comuns a uma pequena quantidade de indivíduos). Sustenta o uso da singularidade como modo exclusivo de aprofundar o conhecimento proveniente de uma avaliação, em especial o estudo de caso (VIANNA, 2000).

Abordando as ideias básicas de Tyler, Cronbach, Scriven, Strufflebeam e Stake, Vianna (2000, p.161) pondera que:

[...] Sente-se, inicialmente, que a avaliação é um campo aberto à reflexão teórica e, ao mesmo tempo, que esse pensamento teórico é, necessariamente, a infra-estrutura que possibilita a prática da avaliação. Sem teoria não é possível uma prática conseqüente. As teorias refletem diferentes posicionamentos epistemológicos, o que valoriza a avaliação como prática da atividade intelectual. A avaliação, assim como a ação educacional, exige constante reflexão sobre o ente avaliado e as implicações do ato de avaliar.

A trajetória histórica da avaliação da aprendizagem ao longo dos tempos retrata as relações que emergem em cada contexto sócio-histórico específico, determina assim como o homem idealizou e vivenciou o processo de avaliação. Evidencia a importância dedicada a esse procedimento e o modo como avaliar influenciou a vida e contextualizou a história pessoal e social da humanidade. Diante desse relato sucinto acerca da trajetória histórica da avaliação, fica evidente o registro da avaliação realizada através de testes e outros

instrumentos similares, bem como a ênfase na mensuração do rendimento individual do aluno como meio de verificar a aprendizagem. O ato de avaliar é condicionado, por conseguinte, à contextualização política, social e histórica que permeia cada época distinta (ESCUDERO, 2003; VIANNA, 2000).

2.2 Histórico da avaliação educacional no Brasil

A história da avaliação da aprendizagem, no Brasil, é recente e encara profundos desafios, apesar do legado em torno dos avanços em outros locais do mundo, especialmente nos EUA, Inglaterra e alguns países da Europa. Face ao contraste em relação a esses locais, é perceptível o longo caminho que nos espera para obtermos avanços significativos nessa área.

Nesse sentido, Vianna (2000, p. 160) assinala que:

A história da avaliação no Brasil, com exceção da precária avaliação do rendimento escolar que há séculos vem sendo realizada, é bastante recente [...]. A partir da bibliografia, constatamos que a experiência brasileira está limitada no tempo, porque somente na década de 80 e, especialmente, no início dos anos 90 é que os estudos de avaliação começaram a ser realizados, mas de forma restrita, envolvendo, especialmente a avaliação de sistemas de ensino sob a ótica do seu produto.

Evoluiu, nos últimos anos, a divulgação em torno da Avaliação Educacional, através de esforços para mobilizar a sociedade em torno da relevância desse assunto para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, essencial para transpor as dificuldades próprias de um país em desenvolvimento como o Brasil.

Em nossa nação, a avaliação ficou restrita ao papel limitado da averiguação do rendimento escolar, sem a elaboração de um modelo ou de uma teoria mais consistente. Não foi pensada nem valorizada a formação da figura do avaliador. Existe pouco investimento nessa área vital para o desenvolvimento de uma sociedade escolarizada. A partir da década de 1990, eclodiu uma diversidade de temas inéditos no cenário brasileiro; de forma mínima, podemos considerar a evolução dos questionamentos em torno da avaliação da aprendizagem e da procura por estudos mais abrangentes realizados por autores internacionais. Pode-se observar que, como a Educação, a avaliação também tem uma função política, pois deve ser aliada a um processo docente crítico e construtivo, a serviço da aprendizagem dos alunos, no que diz respeito às suas capacidades cognitivas e sociais (VIANNA, 2000).

O panorama educacional brasileiro indica novos delineamentos em que a necessidade de reestruturação do sistema de ensino aponta para a especialização no que se refere ao processo avaliativo, como uma área de grande investimento em termos de pesquisas.

Os pressupostos de Tyler contribuíram para disseminar a terminologia “avaliação da aprendizagem” e utilizá-la inadequadamente no âmbito escolar, inclusive para designar a prática de exame com propósito seletivo, que ainda vigora em sala de aula (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

A legislação educacional brasileira veio a utilizar o termo “avaliação” em abrangência nacional na Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), (lei nº 9394/96). As leis anteriores foram redigidas com os termos “sistemas de exames”, em 1961 (lei nº 4.024/61), e “aferição do aproveitamento escolar” (lei nº 5.692/71) em 1972. Antes dessas duas leis, as demais delimitavam as modalidades e práticas dos exames e não faziam referência à avaliação (BRASIL, 1961, 1971, 1996; LUCKESI, 2011).

A avaliação contribui para criar as hierarquias sociais que consolidam a sociedade atual. A escola revela duas direções distintas ao denominar de avaliação o que se caracteriza, de fato, como a prática de exame. Pedagogicamente, as ações são direcionadas aos exames, que, dissociados da aprendizagem, desenvolvem, psicologicamente, personalidades submissas e, sociologicamente, conduzem à política da reprovação, útil à seletividade social. Dessa maneira, os exames contribuem para perpetuar o modelo de sociedade em que vivemos: autoritária, seletiva e excludente. Transitar do modelo dos exames escolares para o modelo da avaliação da aprendizagem significa democratizar o saber e, em consequência, a sociedade (BENEVIDES, 2011; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

Três razões dificultam o trânsito do ato de examinar para o ato de avaliar na escola. A primeira razão está em sua tradição histórica, registrada através das Pedagogias Jesuítica e Comeniana, atuantes nos séculos XVI e XVII, que são elementos basilares do nosso percurso educacional. A segunda razão é o fato de vivermos sob a égide do modelo burguês de sociedade¹³, onde a exclusão escolar exacerbada através dos exames reproduz esse modelo. A terceira razão consiste no processo psicológico pessoal pelo qual os educadores repetem com os alunos o padrão de conduta pautado no medo e na ansiedade. Os exames continuam a servir como recurso de controle disciplinar dos educandos (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

¹³ A revolução burguesa consistiu em um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicossociais e políticas que só se realizaram quando o desenvolvimento capitalista atingiu o clímax de sua evolução industrial, consolidando a dominação burguesa. No Brasil, é considerada fruto da sociedade de classes, mas sem assumir o papel de “salvar” a sociedade das forças que estavam no poder. O papel que ela se propôs a desempenhar era claramente o de tirar o máximo de vantagem possível das desiguais condições da sociedade brasileira (FERNANDES, F., 1976).

Concebendo a avaliação como um ato de *diagnóstico*, que serve de subsídio para uma tomada de decisão na perspectiva da construção do desenvolvimento do educando, podem ser utilizados os mais variados instrumentos disponíveis para observar as condutas aprendidas pelos alunos. A utilidade dos exames é aceitável em situações que exigem classificação e certificação; a avaliação, por sua vez, é proveitosa quando se exige construção de conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Na prática educativa, a avaliação terá as características da Pedagogia à qual ela serve. A Pedagogia Tradicional¹⁴ está fundamentada numa visão estática do ser humano, logo do educando. É enfatizado um contexto educacional com valorização do acúmulo de conteúdos e acirrada disputa pela excelência, simbolizada através de um sistema avaliativo centrado nos exames. A Pedagogia Construtivista¹⁵ tem por base o fato de que cada sujeito é um ser em desenvolvimento. As atividades pedagógicas possibilitarão a cada educando o seu próprio processo de autoconstrução. Nessa perspectiva, o educador é aquele dá suporte ao processo de aprendizado para que o aluno possa se desenvolver com segurança, na busca constante de sua independência e autonomia. A avaliação da aprendizagem é uma prática rigorosa de acompanhamento e reorientação do educando, tendo em vista sua aprendizagem e, desse modo, assegura o seu desenvolvimento (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Baptista (2006) diz que devemos conter o nosso pragmatismo, frear nossa tendência às respostas, explorar de maneira crítica nossa própria experiência, reconhecer nossa dolorosa e contínua implicação. A ação do educador é perceber sua funcionalidade na maneira particular de ser no mundo, de olhar o mundo e de interagir, no cotidiano, rumo à resignificação contínua da aprendizagem.

A prática escolar nacional aponta profundas desigualdades no cotidiano. As discussões que imperam convergem para o estabelecimento de prioridades, como alcance de metas, direcionando todos os elementos envolvidos em busca constante por objetivos, em relações de competitividade e em um processo de atribuição de notas que condiciona o processo educativo (ESCUADERO, 2003; VIANNA, 2000).

¹⁴ A Pedagogia Tradicional é classificada como enciclopédica, pois os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, configurando uma educação formal e acrítica. No relacionamento professor e aluno, predomina a autoridade do primeiro, que transmite o conteúdo de maneira unilateral e dogmática. Logo, todas as atenções devem estar voltadas ao professor. A aprendizagem é mecânica e receptiva. A transferência de aprendizagem depende do treino e a memorização é indispensável a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma similar às respostas dadas em situações anteriores (SAVIANI, 1988).

¹⁵ A Pedagogia Construtivista é uma concepção pedagógica que considera o ser humano em movimento, em construção, no sentido de que está atenta ao fato de que cada sujeito é um ser em desenvolvimento, o que implica que seus projetos de ação pedagógica e suas práticas compreendem e visam a esse ser em movimento, construindo-se a si mesmo (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Retratando um quadro panorâmico da avaliação, é possível compreender a temática na atualidade, caracterizando todas as implicações pertinentes ao ato de avaliar, além de evidenciar a importância desse resgate para mergulhar na discussão contemporânea sobre a avaliação da pessoa com deficiência intelectual, municiado de informações preciosas acerca das contradições, dos limites e impasses que revestem a temática.

A aprendizagem é um processo de construção do conhecimento e o papel da avaliação, conforme previsto na legislação brasileira, é contribuir positivamente, não apenas como forma de verificação desses conhecimentos. O foco está no conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos e não na elaboração de instrumentos ou estratégias preestabelecidas. Desse modo, o professor deve conhecer as normas avaliativas da sua instituição de ensino e usá-las para investigar como os alunos estão aprendendo e o que deve ser feito para melhorar sua aprendizagem. Igualmente, deve usar a observação individual para sanar dificuldades específicas enquanto os alunos perceberão o ato de avaliar como instrumento que favorece a aprendizagem e a significação da rotina escolar, trazendo oportunidade de desenvolver atividades que auxiliem no progresso de cada indivíduo e do coletivo estudantil (HOFFMANN, 2008; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM FORTALEZA: LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO

3.1 Marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil

A capacidade de aprender, vivenciar o mundo e interferir nele a ponto de revolucionar o conhecimento universal é inerente ao homem, desde que ele se aproprie de suas capacidades intelectuais e que o ambiente físico e social possibilite seu desenvolvimento. O cotidiano escolar reflete a diversidade de uma época, as divergências de sua sociedade, os emaranhados que ditam caminhos e descaminhos na elaboração social de um povo, na construção do retrato de um tempo. Questionar a escola atual implica desvendar anseios e projetos que a constroem, vidas que se multiplicam numa fuga voraz da realidade em aspiração frenética por mundos idealizados, tão irrealis quanto inatingíveis. O cidadão brasileiro é legalmente respaldado com a universalização do ensino, entretanto, o percurso é íngreme para os alunos que fortuitamente podem ser classificados dentro dos conceitos de normalidade, e mais árduo ainda, para as pessoas com deficiência (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; JANUZZI, 2004; MANTOAN, 1998, 2003; PERRENOUD, 1999).

O cenário nacional apresenta ampla abrangência na legislação referente à Educação Inclusiva. O atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil, teve origem com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Visando atender às pessoas com deficiência intelectual, foi fundado, em 1926, o Instituto Pestalozzi e, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1961, a LDB (lei nº 4.024/61), apontou o direito dos “excepcionais”¹⁶ à Educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº. 5.692/71, que alterou a LDB de 1961, estabeleceu “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade

¹⁶ A concepção de excepcional engloba os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade. Os termos aqui utilizados se encontram em desuso, sendo característicos da época da referida LDB de 1961 (JANUZZI, 2004).

regular de matrícula e os superdotados”¹⁷ (BRASIL, 1961, 1971; FERNANDES, T. L. G., 2010; MAGALHÃES, 2011).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) define, no artigo 205, a Educação como um direito de todos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), no artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999) - promulgada, no Brasil, pelo decreto nº. 3.956/2001 - influenciaram a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva (BRASIL, 2001a; UNESCO, 2001).

A atual LDB (lei nº 9394/96) apregoa que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica¹⁸ àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados¹⁹ para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da Educação Básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência²⁰ e define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, destacando a atuação complementar da Educação Especial ao Ensino Regular (BRASIL,

¹⁷ Terminologia em desuso, característica da época da LDB de 1971.

¹⁸ Segundo a LDB 9.394/96, Inciso II do Artigo 59, Resolução CNE/CEB 02/01, Artigo 16 e Parecer do Conselho Nacional de Educação 17/01, é prevista a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências. A terminalidade específica possibilita ao aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da LDB, terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Profissional. Cabe aos estados e municípios estabelecerem critérios para o gerenciamento desse dispositivo legal (BRASIL, 1996).

¹⁹ Terminologia em desuso, característica da época da LDB de 1996.

²⁰ O termo *portador* se encontra atualmente em desuso, visto que portar significa “trazer consigo (algo) enquanto se movimentar; levar, carregar, transportar”, remetendo à ideia de transporte, em que se pode desfazer da deficiência, portando-a durante um percurso e entregando-a em um local de chegada (HOUAISS, 2009).

1999). Em diversos trechos, a LDB (lei nº 9394/96) assegura aos alunos, em sua totalidade, padrões mínimos de qualidade de ensino.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) exprimem que a qualidade da Educação compreende um fenômeno complexo e vasto, engloba múltiplas dimensões, extra e intraescolares e, nessa vertente, é essencial considerar todos os elementos envolvidos, bem como a dinâmica pedagógica, compilando os processos de ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem e os diversificados fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001b).

Nesse contexto, a definição acerca da qualidade alcança contornos de um conceito polissêmico e suscita a seguinte abordagem:

É muito comum a gente ouvir dizer que o ensino público no Brasil é de má qualidade. Mas o que é qualidade? Será que uma escola considerada de qualidade há cem anos ainda hoje seria vista assim? Será que uma escola boa para uma população que vive no interior da floresta amazônica também é boa para quem mora num centro urbano? Como todos vivemos num mesmo país, num mesmo tempo histórico, é provável que compartilhem muitas noções gerais sobre o que é uma escola de qualidade. A maioria das pessoas certamente concorda com o fato de que uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo. Mas quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação (UNICEF et al., 2013, p. 6).

A Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determina que as Instituições de Ensino Superior (IES) considerem, na organização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), formação docente voltada para o acolhimento e o trato da diversidade e contemplem conhecimentos sobre “as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”²¹ (BRASIL, 2002).

²¹ O conceito de Necessidades Educacionais Especiais, conforme a Declaração de Salamanca (1994), não se reporta somente às pessoas com deficiência, mas a todos os indivíduos que necessitam de uma atenção educativa especial dirigindo o conceito para o âmbito educacional e focando o olhar para as necessidades individuais das pessoas e seu potencial de aprendizado. Terminologia em desuso, característica da época (UNESCO, 1994).

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004), com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a Inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do Ensino Regular.

A elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2007 - garantida pelo decreto nº. 6.571/08 - dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008a), entendido como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade²² e subsídios pedagógicos organizados institucionalmente, prestados, de forma complementar ou suplementar, à formação dos alunos no Ensino Regular. As escolas regulares, diante da obrigatoriedade de matricular pessoas com deficiência, tiveram que se organizar para disponibilizar o AEE e, assim, possibilitar o processo inclusivo. Por meio desse atendimento, o professor pode ter recursos compartilhados com o professor do AEE, que proporcionem as condições necessárias para a inclusão na Escola Regular.

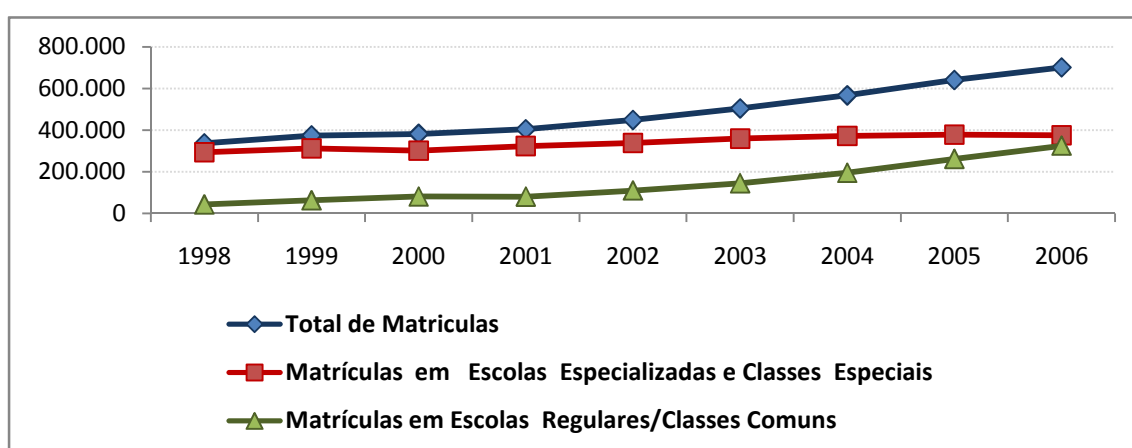
Stainback e Stainback (1999) afirmam que o educador pode desempenhar um importante papel na percepção de características dos alunos cujas potencialidades e limitações são diferentes e sugerem atividades que identifiquem as limitações e estimulem as habilidades dos educandos. Sendo assim, conforme as especificidades de cada deficiência, são necessárias articulações entre os docentes para elaborar recursos apropriados ao PPC e às peculiaridades de cada indivíduo, a fim de que prevaleça a ênfase em suas potencialidades, ao invés do destaque da deficiência que possui, seja de que natureza for. Relacionar situações específicas do cotidiano da inclusão em um novo momento implica redescobrir essa nova escola que se (re)organiza pautada em uma necessidade emergente, para além de seu passado, em busca de uma nova prática.

Os dados do Censo Escolar/2006, na Educação Especial (BRASIL, 2008b), registraram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, evidenciando

²² A acessibilidade deve seguir o paradigma do desenho universal, segundo o qual os ambientes, os meios de transporte e os utensílios sejam projetados para todos e, portanto, não apenas para pessoas com deficiência. Com a inclusão, hoje a acessibilidade não é apenas arquitetônica, pois existem barreiras de vários tipos também em outros contextos. São basicamente seis os contextos de acessibilidade: arquitetônica (sem barreiras físicas); comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas); metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação); instrumental (sem barreiras, instrumentos, ferramentas, utensílios); programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009).

um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do Ensino Regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998 para 325.316 alunos incluídos em 2006, como evidencia o gráfico a seguir:

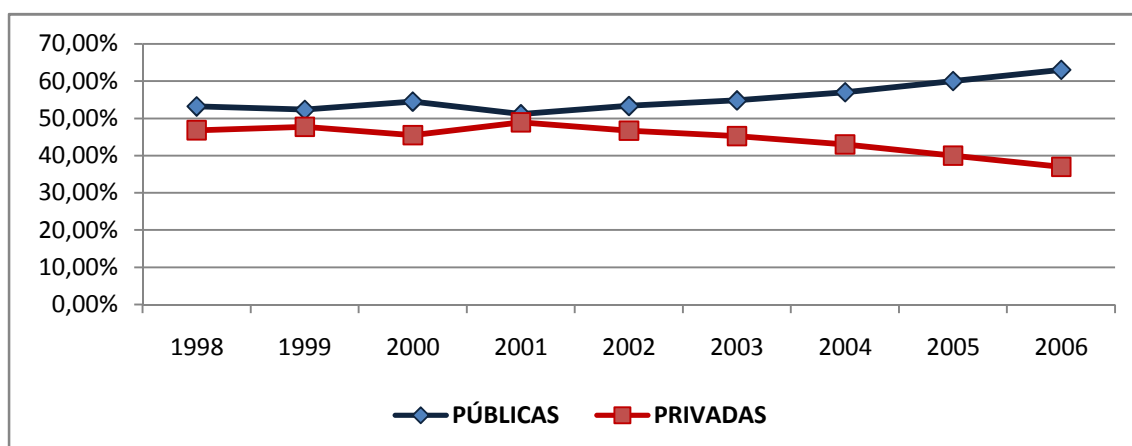
Gráfico 1 - Evolução das matrículas em escolas especializadas/classes especiais e em escolas regulares/classes comuns (1998-2006)



Fonte: MEC/INEP. Censo escolar (BRASIL, 2008b).

Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, 157.962 pessoas com deficiência (46,8%) foram matriculadas nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas (BRASIL, 2008b).

Gráfico 2 - Evolução das matrículas em escolas especializadas/classes especiais e em escolas regulares/classes comuns (1998-2006)



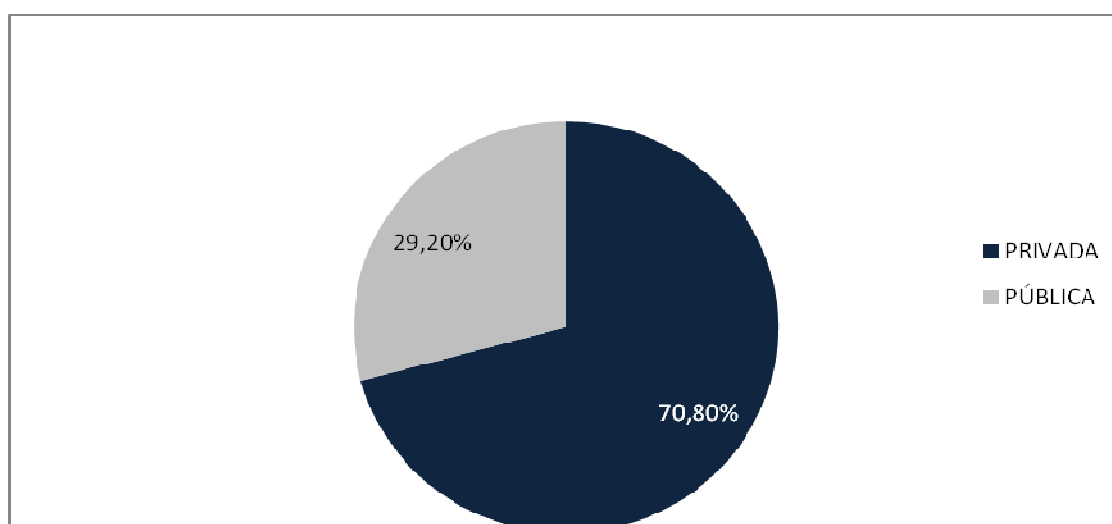
Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar (BRASIL, 2008b).

Com o progresso de políticas de Educação Inclusiva, destaca-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, panorama registrado no gráfico acima (BRASIL, 2008b).

Por meio do AEE e de um pensar apropriado para o novo público incluído, é possível produzir condições de acessibilidade física e estrutural a um ambiente designado para atender a todos os alunos com o mesmo padrão de qualidade. O Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011 (BRASIL, 2011), assinado pela Presidente Dilma Roussef e que veio revogar o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008a), garante a matrícula e a permanência das pessoas com deficiência na escola regular e seu atendimento especializado em contraturno.

O Art. 1º do Decreto nº 7.611 tem foco na Educação Especial e no seu público alvo (pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento²³ e altas habilidades/superdotação), assegurando a garantia do Estado em oferecer Ensino Fundamental gratuito e compulsório, baseado na igualdade de oportunidades. Mantém ainda o AEE, tal como na versão anterior, a ser oferecido tanto nas escolas regulares quanto nas escolas especiais. Cabe salientar que o referido decreto possibilitou a manutenção das escolas especiais sem, contudo, frear a ampliação de oferta de ensino nas escolas regulares.

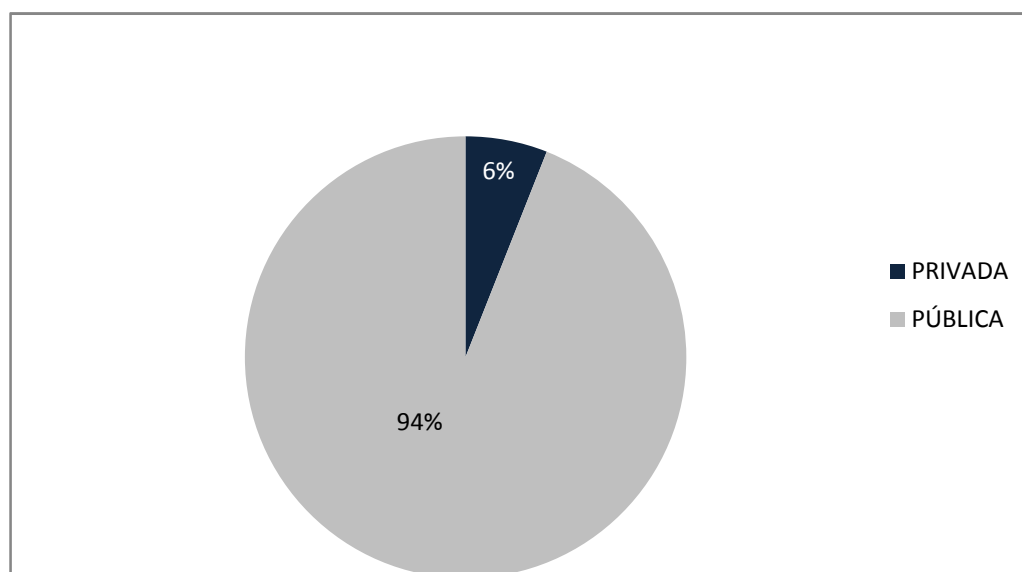
Gráfico 3 – Educação Especial Matrícula em Classes Especiais e Escolas Exclusivas – Brasil
2012



Fonte: MEC/Inep (BRASIL, 2013a).

²³ Alunos com transtornos globais do desenvolvimento apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se, nessa categoria, alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2008b).

Gráfico 4 – Educação Especial Matrícula em Classes Comuns (Alunos Incluídos) – Brasil
2012



Fonte: MEC/Inep (BRASIL, 2013a).

Em 2012, a inclusão da pessoa com deficiência, no Ensino Regular, obteve matrículas de 94,0% na rede pública, refletindo a efetivação de políticas públicas (BRASIL, 2013a), como exposto acima nos gráficos 3 e 4.

Os dados de 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assinalam que aproximadamente 485.965 das matrículas (80%) no Ensino Regular de alunos do público alvo da Educação Especial se agrupam no Ensino Fundamental, sendo que 377.237 (60%) se localizam nas redes municipais de ensino (BRASIL, 2013a). Dando prosseguimento à emergente demanda de matrículas, ocorreu um crescimento de 4,5% entre 2012 e 2013 do referido público, nas classes comuns (BRASIL, 2014).

A correlação dos dados oficiais acerca do Censo Escolar (BRASIL, 2008b, 2013a, 2014) aponta que a maior concentração da Educação Inclusiva se registra atualmente no Ensino Fundamental, ratificando sobremaneira a importância dessa pesquisa acerca da avaliação da pessoa com deficiência Intelectual, incluída no Ensino Regular, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar das adversidades da realidade educacional brasileira, os dados sinalizam uma significativa mudança na dinâmica progressiva das matrículas do público alvo da Educação Especial, o que comprova um novo perfil de aluno, que exige uma concepção diferenciada da escola e dos professores. Já se conhece o efeito socializador do meio das

classes comuns no desenvolvimento de pessoas com deficiência. Assim, para aumentar seu sucesso escolar e social, é preciso respeitar os educandos em sua individualidade, em sua capacidade de decisão e escolha, para não reservar a uma parte deles o fracasso e as categorias especiais de ensino. O estudo da avaliação do ensino e aprendizagem, nesse contexto, implica romper com as estruturas vigentes e vivenciar o ato de avaliar como uma cadeia de diagnóstico e renegociação permanente, na trilha para o desenvolvimento do educando e o comprometimento social com a qualidade de vida do aluno (FERNANDES; VIANA, 2009; JANUZZI, 2004; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003).

3.2 Aspectos legais de uma avaliação da aprendizagem inclusiva no ensino básico na Prefeitura Municipal de Fortaleza

Com a garantia de matrícula e permanência na rede regular de ensino, ampliam-se as possibilidades de escolha da modalidade educacional em que se pretende estudar. Emergem as obrigações das instituições de ensino em desmontar estruturas fixas, imutáveis e perpetuadas por um legado histórico fincado de certezas, até então notoriamente estáticas. Conduzir os novos rumos requer aceitação e reconhecimento da individualidade e, sobretudo, adequação processual, contínua e planejada em todos os âmbitos do cotidiano educacional. Romper paradigmas em busca de solucionar as questões que envolvem a trajetória de inclusão ganha impulso pela retomada de discussões relacionadas ao papel da Educação nesta nova era (FERNANDES; VIANA, 2009; HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003; PERRENOUD, 1999).

Consolidando o panorama geral, o município de Fortaleza-CE apresenta dados que denotam uma significativa mudança na dinâmica crescente das matrículas de pessoas com deficiência. No ano de 2013, os dados revelaram 922 alunos do 1º ao 5º ano e 212 alunos do 6º ao 9º ano. A Secretaria Executiva Regional II (SER II) apresentou 102 alunos com deficiência intelectual distribuídos em 21 escolas; dentre elas, apenas nove disponibilizavam o AEE (FORTALEZA, 2013a).

Sobre a Educação Especial e a organização escolar para a inclusão da pessoa com deficiência, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza sugerem avanços quando propõem que:

A inserção do estudante com deficiência no ensino regular delinea um quadro de grandes mudanças na educação e constitui uma trajetória educacional favorável ao princípio fundamental da educação inclusiva que consiste na diversidade social, na

qual todos aprendem juntos, partilhando de um ambiente comum e compartilhando experiências de aprendizagem. As escolas inclusivas devem considerar que cada pessoa aprende de modo peculiar, de tal modo que ela precisa ser reconhecida no seu modo individual, para que se possa estabelecer estratégias e recursos apropriados de acordo com suas necessidades, no intuito de garantir sua plena participação em um ambiente plural como a sala de aula. Nessa perspectiva inclusiva de forma irrestrita, o Município de Fortaleza estabelece parcerias com centros especializados na formação de professores, bem como recomenda a realização de uma avaliação inicial para encaminhamento dos estudantes às salas de aula comum e para o atendimento educacional especializado (FORTALEZA, 2011, p. 97).

No que se refere a esse aspecto, Mittler (2003) considera que a inclusão possui uma amplitude maior do que apenas matricular a pessoa com deficiência na escola. Deve-se construir um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e se tornar membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza consideram a avaliação da aprendizagem uma etapa basilar que envolve a comunidade escolar em momentos de reflexão crítica sobre práticas e aprendizagens desenvolvidas. Nessa perspectiva, o processo de avaliação integra o caráter diagnóstico, formativo e somativo (FORTALEZA, 2011).

Refletindo sobre o desafio da escola diante da inclusão, Oliveira (2008, p. 16) assegura que:

A entrada do aluno com deficiência intelectual na escola regular, numa perspectiva inclusiva, proporciona um momento diferenciado para a educação brasileira, na medida em que possibilita um processo de criação pedagógica, na busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de atingirem o potencial de cada um dos alunos, respeitando suas diferenças e ao mesmo tempo levando-os à inserção no mundo da cultura e na vivência histórica enquanto homem presente e atuante em seu tempo. A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem frequentar desde cedo a escola, a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades.

Cada um possui seu registro individual de forma a caracterizar historicamente o papel da escola na sua história de vida pessoal. Quando se possui discernimento para avaliar o funcionamento da escola, é possível fazer escolhas, relevar certas imposições e compreender que ela faz parte de um modelo social com exigências que podem ser inacessíveis para alguns, sem que isto diminua o valor ou minimize as qualificações inerentes à condição humana. Essa tarefa pode ser impraticável para determinados alunos, com maior relevância entre aqueles que possuem limitações intelectuais e comprometimentos psicológicos, que foram inseridos no sistema regular de ensino (FERNANDES; VIANA, 2009; FREIRE, 1987; HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003; PERRENOUD, 1999).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino definem para o Ensino Fundamental – 3º ao 9º anos e Educação de Jovens e Adultos (EJA) III, IV e V:

[...] e) a avaliação de aprendizagem para o estudante com deficiência apresenta características específicas. Os procedimentos de avaliação devem produzir situações apropriadas para a evolução da aprendizagem e elevação da autoestima do estudante, colaborando, assim, para um histórico escolar satisfatório. A finalidade principal da avaliação deve consistir em analisar as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, ponderando acerca dos recursos educacionais necessários em benefício de sua aprendizagem. Neste sentido, são sugeridos os seguintes procedimentos e instrumentos de avaliação: i) observação e registros das atividades diárias do estudante, podendo ser de forma individual e/ou coletiva, sistemática ou ocasional. Devem envolver outros espaços de aprendizagem além da sala de aula; ii) portfólios contendo atividades no caderno, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos realizados em sala de aula, sem perder de vista a necessidade de contextualizá-los; iii) entrevistas sob a forma de relações dialógicas entre avaliador e avaliado, compartilhando informações para o mesmo objetivo; iv) registros no diário de classe, relatórios, fichas ou similares contendo indicadores onde os avaliadores registrem suas observações; v) utilizar a autoavaliação de maneira que o estudante considere-se valorizado, e que seu desenvolvimento individual seja reconhecido, contribuindo sobremaneira para sua autoestima;

f) os alunos com deficiência apresentam níveis de aprendizagens amplamente diversificados. Assim, a avaliação do desempenho escolar evidencia a necessidade de variadas opções para diagnosticar os avanços alcançados, considerando e estimulando suas capacidades, a fim de se efetivar a inclusão escolar;

g) o registro da avaliação dos alunos com deficiência deverá ocorrer por meio de notas e/ou relatórios; [...]

m) o sistema de ensino e a escola devem garantir condições para efetivar o processo de avaliação (FORTALEZA, 2011, p. 4-5).

O ingresso obrigatório implica um processo em que se apregoa a inclusão ao mesmo tempo em que a vivência mostra uma sociedade em crescente processo de exclusão social diante dos mais diversos aspectos. O propagado conceito de inclusão está relacionado ao pertencimento, à capacidade de estabelecer relações que propiciem uma interação positiva no âmbito escolar. Criar uma identidade com o modelo de escola vigente é tarefa árdua, na qual parcela expressiva não obtém êxito, conforme ressaltam os indicadores de avaliação do sistema de ensino, que identificaram índices de 10,5% (reprovação) e 3,8% de abandono, em 2012, no Ensino Fundamental Municipal de Fortaleza, (FERNANDES; VIANA, 2009; FORTALEZA, 2012; HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003; PERRENOUD, 1999).

Diante das diretrizes arroladas e reconhecendo que a Educação Inclusiva despontou como realidade, vem à tona uma questão de grandeza emergente e prática. Como resgatar a avaliação na atual conjuntura? No que diz respeito ao público alvo da Educação Especial, é pertinente questionar o modo que a avaliação de pessoas com deficiência

intelectual é planejada e executada por todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem, nas escolas da rede municipal regular de Fortaleza. Incluir a pessoa com deficiência na escola regular é hoje praticamente senso comum, reflete um projeto de políticas públicas que parte da premissa que incluir é receber todos os alunos em uma escola livre de barreiras no que concerne à aceitação das diversidades, com o alicerce no discurso da garantia da igualdade de direitos. No âmbito desse aspecto inclusivo, as exposições legais apontam a avaliação formativa como elemento essencial, centrada sobre a gestão de aprendizagem dos alunos. Direciona-se rumo aos procedimentos, compilando esforços contínuos na análise de objetivos iniciais, seus pressupostos, suas metas, sua metodologia, bem como propondo reorientações, ao longo do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2005; FERNANDES; VIANA, 2009; HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003; PERRENOUD, 1999).

3.3 Avaliação formativa: abordagens para ressignificar a avaliação

O sistema de ensino está edificado na promoção do aluno, no predomínio da conduta obstinada que venera a nota. A avaliação surge como o vínculo mais constante entre escola e família. Pais, escola e o sistema social convergem para os resultados das provas e exames, que permeiam e direcionam o fluxo das relações sociais, e, mais adiante, da mobilidade social. Para a prática da inclusão escolar, é preciso compreender a forma como a escola considera as singularidades das pessoas com deficiência em relação à construção da aprendizagem e investigar as estratégias usadas pelos educadores para que esse aluno seja estimulado e desafiado a se desenvolver em todas as etapas do processo educativo (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Na perspectiva de constituir uma apreciação sobre a figura do educador em sintonia com a aprendizagem, Hoffmann (2012, p. 50) enfatiza:

Revitaliza-se o compromisso do professor diante da criança e do jovem de todos os níveis socioculturais. Porque, se concebermos a aprendizagem como a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhe oferece, assumimos o compromisso diante das diferenças individuais dos alunos. Compreenderemos, igualmente que não depende exclusivamente da explicação clara do professor o entendimento do aluno sobre uma ou outra questão. Que tal entendimento ocorre diferentemente de acordo com sua vivência anterior, sua compreensão própria das situações.

A escola é direcionada por uma Pedagogia do Exame, uma praxe que exacerba o valor imputado às notas, no que concerne à avaliação da aprendizagem, desvendando uma

atuação em que prevalece o caminho para a seleção, na conseqüente promoção escolar, em detrimento do processo significativo e transformador da efetiva aprendizagem (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Nessa perspectiva, Luckesi (2005, p. 26-27) pondera sobre o exercício da avaliação:

[...] A prática dos exames, através das provas, manifesta-se, tanto na história da educação quanto na prática escolar do presente, como um recurso muito especial de administração do poder na relação pedagógica. A prática dos exames reproduz o modelo de administração do poder na sociedade; modelo centralizador, bonapartista. É uma prática hierárquica: o educador, na situação escolar como representante do sistema, decide o que vai examinar, o conteúdo, a forma de examinar, as questões, corrige o que o estudante escreveu, atribui notas, aprova ou reprova o educando. Através desses mecanismos, inclui ou exclui os educandos. Usualmente, mais exclui do que inclui [...].

Luckesi (2011, p. 264) esclarece a avaliação como: “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Segundo o próprio autor, a visão pode ser ampliada quando se assume uma ótica operacional: “[...] uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2011, p. 264).

Avaliar o processo de ensino e aprendizagem não é uma conduta destituída de imparcialidade, é uma atividade imbuída de intenções compreendidas em uma esfera política e epistemológica, na qual está inserida a prática pedagógica. Destarte, precisa refletir uma dimensão de modelo social e concepção do mundo. Não se pode perceber a avaliação apenas como ação meramente técnica. Perrenoud (1999) menciona que a avaliação tradicional cria julgamentos de excelência, de êxito ou de fracasso. Fica evidente, assim, sua concepção histórica, denotando a função que ela assume no sistema escolar, sendo usada com o intuito de certificação. Nessa vertente, a avaliação precede o processo classificatório dos aprendentes, com a finalidade de limitar e também de oferecer possibilidades no âmbito da aprendizagem.

A avaliação *diagnóstica* desempenha papel similar na engrenagem no funcionamento didático, não constituindo um fim em si mesma, porém servindo para controlar o trabalho discente e gerenciar os fluxos, sendo inútil caso não promova uma ação pedagógica apropriada. É possível identificar duas lógicas na avaliação: a *lógica formativa* e a *lógica somativa ou certificativa*. A avaliação, na *lógica formativa*, compreendida como fonte de regulação dos processos de aprendizagem, contribui para as aprendizagens, pois permite a intervenção deliberada do professor, induzindo a uma regulação da aprendizagem em curso; e, na *lógica somativa ou certificativa*, sua função é fazer um balanço das aquisições do estudante

e decidir por sua aprovação ou não para etapas subsequentes do programa de ensino (PERRENOUD, 1999).

A proposta da avaliação formativa prevê que o professor acompanhe a aprendizagem dos alunos; é fundamentada na dialogicidade, com objetivo de intervenções e reajustes no percurso do processo de ensino e aprendizagem. Depresbiteris (2005, p. 67) exprime três funções para a avaliação formativa:

A função da avaliação formativa numa perspectiva mais restrita seria: (1) recolher informações nos objetivos, utilizando instrumentos válidos e precisos; (2) interpretar as informações recolhidas com base em critérios preestabelecidos, identificando objetivos atingidos e não atingidos; (3) planejar atividades de recuperação para os alunos que não atingiram os critérios estabelecidos.

Diante do exposto, conceituar avaliação do ensino e aprendizagem requisita uma visão metodológica no intuito de considerar as capacidades do indivíduo e possibilitar sua aprendizagem, a partir de uma proposta democrática de ensino, contemplando diferenças. A avaliação formativa abrange uma faceta que se empenha em compreender o funcionamento cognitivo do educando, ancorada na tarefa proposta. Além disso, os “erros” do aluno constituem objeto de estudo peculiar, uma vez que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas por cada indivíduo (DEPRESBITERIS, 2005; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

Luckesi (2001, 2005, 2011) afirma, com muita propriedade, que a exclusão fragmenta, a inclusão ordena, liberta e constrói. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem não é um ato isolado e separado do ato pedagógico, mas um componente deste. Esclarece, ainda, que é imprescindível conhecer o significado da avaliação da aprendizagem como um ato de investigação da qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário, intervir no processo de aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados almejados.

Assim, investigação e intervenção percebem o ato de avaliar como processo de elucidação da realidade, trazendo os fatos à luz, para que possam ser transformados com o objetivo de obter bons rendimentos para a ação pedagógica global. Avaliar é um processo que se encaminha do presente gerenciando direcionamentos futuros, devendo, entretanto, possuir flexibilidade para sanar situações, em que é necessário retornar para garantir a abrangência e assegurar a aprendizagem (LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

Luckesi (2011) determina que a forma como compreendemos a avaliação se relaciona com a forma como compreendemos a ciência, sendo que ciência e avaliação investigam objetos diferentes – uma investiga a realidade, a outra, a qualidade das coisas. A

interpretação e descrição que a ciência faz da realidade consegue estabelecer uma compreensão mais coerente, enquanto a avaliação descreve e qualifica, intervindo quando necessário. Compreender o que é o conhecimento possibilita uma visão de como a realidade se processa, propiciando, através da investigação, uma compreensão abrangente, porém limitada da realidade.

Nesse contexto, Luckesi (2011) aponta que temos duas modalidades de avaliação: a avaliação de certificação, que se concentra na qualificação do objeto com o qual trabalha e a avaliação de acompanhamento ou operacional, que acompanha uma atividade em sua dinâmica construtiva, tendo em vista a busca dos resultados desejados.

A avaliação da aprendizagem como investigação e intervenção propõe clareza no que se deseja (projeto pedagógico), investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução), buscando intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado. A realidade possui uma complexidade que impede a atribuição da responsabilidade do ensino e aprendizagem apenas aos educandos. Avaliar para melhorar o resultado do processo se opõe à finalidade classificatória. Isso justifica também que a intervenção, quando necessária, ocorra não apenas no tocante aos alunos, mas aos demais componentes do sistema escolar, identificados como causadores de interferência no processo (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Essa posição avalia o papel inclusivo da avaliação, visando ao desenvolvimento progressivo de todos os alunos, acreditando em uma escola que equipara seus componentes, ao invés de vivenciar uma prática cotidiana excludente. Nesse contexto, insere-se a avaliação formativa, que, de acordo com Vianna (2000), é um conceito de Michael Scriven, que mostrou a importância da avaliação formativa ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, a fim de propiciar informações úteis ao aprimoramento durante a execução. Possui foco no procedimento e faz referência à ideia de Lee Joseph Cronbach (1916 – 2001) sobre usar a avaliação para aprimorar o curso enquanto ele está fluindo.

Esteban (2001) adverte que avaliar não significa julgar a aprendizagem, deve ser um momento que revela o processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe ainda, suas possibilidades de avanço e superação. Nesse sentido, o professor trabalha na condição de perceber o processo de construção da aprendizagem e interferir na perspectiva de conduzir o grupo a uma ação educacional. A interação entre os atores envolvidos nesse processo em torno dos saberes se torna elemento central da avaliação.

A avaliação formativa não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens, na perspectiva de Perrenoud (1999). Assim, essa forma de avaliação não produz tantas desigualdades; desenvolve alternativas para redimensionar as dificuldades constatadas nos discentes, priorizando a aprendizagem. A figura do professor na avaliação formativa exige disposição, uma postura que não se encerra na instrumentalidade, mas um comportamento ativo e o planejamento de uma metodologia de ensino rica de intencionalidade para as aprendizagens.

Perrenoud (1999) ressalta que o importante, na democratização do ensino, não é fazer como se todos tivessem aprendido, mas permitir a cada um aprender. É essencial centralizar o processo de ensino no aluno, desenvolvendo atividades diversificadas conforme o nível de cada educando, com o propósito de um movimento permanente a fim de alcançar a aprendizagem. É preciso conceber como essa escola real vai se modelar para incluir as pessoas com deficiência, quais espaços elas irão ocupar no processo de aprendizagem em vigor, com excelência em promover desigualdades e perpetuar estratificações sociais, mesmo para quem não apresenta deficiências que limitem o desenvolvimento de suas capacidades.

Desse modo, a inclusão escolar, cuja gênese histórica está vinculada a um movimento internacional, passa a pertencer ao cotidiano escolar. Por isso, é uma realidade que não pode se restringir exclusivamente ao âmbito legislativo. Ademais, é tema gerador de expectativas que extrapolam a escola para atingir a participação social dos sujeitos incorporados e precisa ser refletido em todas as suas nuances. É preciso redimensionar a cultura avaliativa para viabilizar a concretização do conteúdo das leis de ensino. A escola inclusiva deve se adequar às exigências legais, mantendo foco na autonomia e no processo de evolução condizente com a Educação inerente ao mundo atual e suas implicações (LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

Dessa maneira, o caminho para retirar a legislação inclusiva das letras inertes está calcado na redefinição dos papéis da escola, seus objetivos, sua proposta de formação do indivíduo. Assim sendo, sobressalta a transposição de barreiras reais e imaginárias na construção de uma escola de qualidade para todos. O movimento inclusivo, que permeia a contemporaneidade dos bancos escolares, reflete uma era em que a humanidade resgata posicionamentos significativos rumo a uma legislação igualitária e diversa para abranger e aplacar qualquer espécie de desigualdade que impeça a expressão individual em sua plenitude. Urge que a implementação das mudanças esteja condicionada ao desmoronamento de rótulos e estigmas. É fato que o mundo atual precisa ressignificar os valores pertinentes ao processo

educacional para então reconfigurar a avaliação, só assim é possível estabelecer uma nova dimensão sobre sua importância, reconhecer quais os aspectos essenciais para a formação do aluno e estabelecer novos conceitos envolvendo todos os atores envolvidos na prática pedagógica (LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

A escola, imbuída da função social de formar o cidadão contemporâneo, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, precisa converter paradigmas e preconceitos históricos em uma concepção holística de seus discentes, que determine o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Nesse percurso, é condição essencial superar a avaliação tradicional rumo a uma trajetória ascendente da avaliação formativa, orientada pela constante preocupação em propiciar ao aluno aprender sempre mais e melhor, valorizando, sobretudo, a diversidade humana. Reconhecer o potencial imensurável do crescimento individual e a importância ímpar da convivência de todos os alunos, especialmente daqueles que se sobressaem às deficiências que os nomeiam, significa calçar os caminhos da avaliação em passos de superação e resiliência na edificação de uma sociedade inclusiva (BEYER, 2010, LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

4.1 O professor na perspectiva da Educação Inclusiva

A Inclusão Educacional é uma jornada que implica a construção de um novo modelo de sociedade, através de transformações que contemplem desde mudanças físicas no ambiente até a concepção e vivência de uma nova prática pedagógica. As interações sociais constituem fator precípua para o desenvolvimento humano, manifestam-se como premissa básica para cada indivíduo, cumpre-se, assim, a missão de acolhimento e de educar as pessoas com deficiência mediando a sua aprendizagem através da adequação às peculiaridades individuais, em detrimento do foco centrado em suas limitações. O sistema educacional contemporâneo inspira um questionamento recorrente em torno da formação de docentes²⁴ para construir uma escola na perspectiva inclusiva. A figura do educador possui responsabilidade inquestionável sobre o sucesso ou fracasso do processo de inclusão da pessoa com deficiência, e, apesar disso, pesam consideráveis defasagens em seu processo de formação, dentre outras questões imperiosas para o aprimoramento de suas funções, que vislumbram desde condições materiais de trabalho, até a histórica depreciação que assola suas remunerações salariais (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; MAZZOTTA, 2003; OMOTE, 2004; SASSAKI, 1997; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Com muita propriedade, Beyer (2010, p. 28) observa que:

A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

²⁴ O processo de formação docente envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Essa formação identitária é epistemológica reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grupos distintos: i) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; ii) conteúdos didáticos-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; iii) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais abrangentes do campo teórico da prática educacional; iv) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Essa formação identitária é também profissional, desse modo, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (PIMENTA; LIMA, 2008).

A Educação Especial se organizou, tradicionalmente, como uma forma de atendimento educacional diferenciado substitutivo do ensino comum, evidenciando distintas compreensões, terminologias e modalidades, que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada na perspectiva de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. No Brasil, atingiu seu auge em 1973, quando foi criado, no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Com o advento da Educação Inclusiva, a Educação Especial começa a ocupar um novo lugar e a estabelecer novas relações com o Ensino Regular. Ancorado nessa atual estrutura, o professor do AEE institui articulação com o professor da sala de aula comum a fim de reconhecer as novas demandas e desafios que o aluno enfrenta na escola para a definição e a disponibilização de recursos que favoreçam o acesso do aluno ao currículo comum, sua interação em grupo, participação em todos os projetos e atividades pedagógicas e acesso físico aos espaços da escola (BRASIL, 2008a).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece um marco na Educação, com as diretrizes da nova política que visam:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b, p. 14).

A Educação Especial adquire novos contornos ao se unir com o Ensino Regular para o atendimento de pessoas com deficiência. A configuração inédita da Educação emerge significativamente através de garantias legais que pautam a nova dinâmica de ensino, em que a legislação gradualmente avança para assegurar coesão aos princípios norteadores que preconizam os sustentáculos da escola inclusiva (MAGALHÃES, 2011).

Condizente com a perspectiva inédita, surge uma problemática crucial no tocante à formação do professor. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008b, p. 17-18).

Apesar dessa garantia legal, Mittler (2003) ressalta que os professores precisam de oportunidades para refletir acerca das propostas de mudança que modificam seus valores e convicções, bem como aquelas que alteram suas ações pedagógicas²⁵ cotidianas. Os docentes já estiveram submetidos a uma avalanche de modificações no ensino, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É essencial que a inclusão não seja vista como outra inovação.

Com efeito, Carvalho (2007, p. 81) adverte que:

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação... são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos [...] a educação inclusiva pode ser considerada como um processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas. Todas.

Novas atitudes e renovadas formas de interação caracterizam o perfil do professor na perspectiva inclusiva, que deve ter como base para sua atuação estratégias de ensino e aprendizagem que se preocupem em incorporar a inclusão e suas exigências peculiares. Para Libâneo (2001), a escola precisa assumir que também é seu papel ensinar valores e atitudes, sob o ponto de vista de um comportamento ético, no que se refere à vida, ao ambiente e às relações humanas. É primordial ao educador estabelecer sua prática de maneira condizente com uma sociedade sem preconceitos.

Nessa perspectiva, Pimenta (2002) alerta que os professores, ao participarem de cursos que fomentam uma coerente base teórica articulada à experiência educacional e ao

²⁵ Entende-se por ações pedagógicas aquelas realizadas pelos professores no âmbito escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. A finalidade dessas atividades se constitui na efetivação do ensino e da aprendizagem por parte de professores e alunos, considerando esse processo de ensino e aprendizagem composto por conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, utilizando-se, para o fim proposto, de mediações pedagógicas específicas (PIMENTA; LIMA, 2008).

contexto histórico, social e cultural em que está inserido, incluindo propostas que estejam atreladas às reflexões do conhecimento teórico e da atuação pedagógica, possibilitam a promoção de mudanças na qualidade da Educação.

Sobre a formação inicial do professor, González (2002, p.245) destaca que:

A ansiedade e rejeição que muitos professores manifestam diante da integração, em sala de aulas de alunos com necessidades educativas especiais, estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes, com falta de preparo e informação e com a inexistência da experiência. Qualquer aluno que sendo formado para ser professor deveria receber uma adequada preparação básica, que lhe proporcionasse algumas estratégias para desenvolver seu trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas de modo a poder oferecer-lhes respostas adequadas em situações cotidianas. Os objetivos da formação inicial deverão incluir dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos.

A integração, assim como a inclusão, constituem formas de inserção. A integração, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, estava baseada no modelo médico da deficiência, que preconizava modificar (habilitar, reabilitar) a pessoa com deficiência para torná-la apta a satisfazer aos padrões sociais. A integração escolar caracterizou um processo de educar alunos com deficiência e alunos sem deficiência em tempo parcial ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Nesse modelo, a sociedade praticamente cruza os braços, aceitando receber pessoas com deficiência desde que estas sejam capazes de se moldarem aos procedimentos educativos tradicionais, contornando os obstáculos existentes no meio físico e convivendo com as atitudes discriminatórias, resultado de estereótipos, preconceitos e estigmas. Na prática da inclusão, consolidada na década de 1990, o termo integração é abandonado, uma vez que o princípio inclusivo aponta para uma pedagogia equilibrada, entendendo que as diferenças humanas normais e que a aprendizagem deve se ajustar às necessidades de cada aluno, e não o oposto, os educandos se adaptarem ao ritmo imposto pelo processo escolar (MANTOAN, 1998, 2003; SASSAKI, 1997).

A formação de docentes do Ensino Regular não disponibiliza um cabedal de conhecimentos a serem universalizados em prol da solução de questões múltiplas que pairam sobre o segmento da Educação de pessoas com deficiência. Existe, sim, uma necessidade eminente de conhecer, conceber e propagar toda a tecnologia que facilita o rompimento de barreiras entre o socialmente considerado normal e o que não obtém essa consideração social. Porém, não se trata de apenas transmitir informação e recursos aos professores, é preciso empregar esse conhecimento para atuar na realidade e ser um agente transformador dentro das condições específicas de cada educador e sua comunidade escolar (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; DENARI, 2006).

Na perspectiva da inclusão escolar, a formação de professores do Ensino Regular deve contribuir para o esboço de uma nova arquitetura pedagógica edificada em diversificadas práticas educacionais, ressignificando, sobretudo a organização curricular, metodologias de ensino, o conceito de aprendizagem e a avaliação, de forma a garantir uma concepção e execução de ensino condizente com a proposta legislativa e social de inclusão da pessoa com deficiência. É um momento propício para as escolas regulares romperem com o discurso homogêneo que valoriza e cultua o aluno com excelência acadêmica, nos moldes dos propagados testes psicométricos, em detrimento à Educação que, além de aceitar, celebra as diferenças, compreendendo que o olhar inclusivo deve se estender a todo o seu público escolar (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; DENARI, 2006).

Diante do exposto, os princípios inclusivos devem nortear todo o processo de formação inicial e continuada de professores do Ensino Regular. Com a universalização do acesso à escola e outros espaços de educação não formal trazendo para a sociedade o desafio da efetiva incorporação dos direitos dos cidadãos historicamente excluídos, impõe-se ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visem à construção de uma melhor qualidade de vida, desencadeando novas atitudes. O docente é incumbido de desempenhar responsável e satisfatoriamente seu papel de agente transformador da Educação, no sentido proposto por Teixeira e Nunes (2010, p. 70):

Cabe pensar a ação do professor com todos os termos subscritos e designados em muitas instâncias para sua atuação. O professor defendido aqui é o líder construtivo, dialógico e democrático e que cuida e dialoga com seus alunos, sem discriminar ou descartar nenhum deles. É um professor voltado efetivamente para ação educativa e uma formação consciente e crítica do indivíduo. A inclusão escolar requer um olhar para questões pedagógicas, assim como para parte administrativa e educacional, o que a interliga mais especificamente à filosofia escolar. Em dados momentos quando a inclusão se distancia do corpo pedagógico, não interagindo e intervindo de modo eficiente e criador, faz com que o papel inclusivo perca sua especificidade concomitante com sua identidade. Por isso, a inclusão escolar não deve perder o seu papel qualitativo que é o elo integrante entre as ações educativas e o corpo escolar, incorporando em todas as etapas do trabalho educativo, assim como a transformação da prática em práxis com fundamentação e objetividade.

A esse respeito, Luckesi (1995) se reporta às relações entre Filosofia e Educação, advertindo que as mesmas parecem naturais. Enquanto a Educação trabalha o desenvolvimento das novas gerações de uma sociedade, a Filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou se desenvolver as gerações e a sociedade. É a Filosofia que exige postura do educador. Nas relações entre Filosofia e Educação, só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e fica opaco o existente na cultura da vida cotidiana, viabilizando,

desse modo, uma ação educativa de baixo nível de consciência. Filosofia e Educação estão, pois, vinculadas no tempo e no espaço. Na Educação, constituída como prática humana, direcionada por uma concepção teórica, denominada Filosofia, a Pedagogia se traduz como uma concepção filosófica do papel da Educação, em relação à sociedade e ao homem que vive nessa sociedade.

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, redimensiona novos posicionamentos da instituição escolar e proporciona que o ensino se modifique e os docentes aperfeiçoem suas práticas, gerando mobilização em torno de atualização e reestruturação das condições atuais do ensino básico no Brasil (MANTOAN, 1998, 2003; MAZZOTTA, 2003; SASSAKI, 1997).

Nessa vertente, Stainback e Stainback (1999, p. 21) afirmam que “[...] a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural”.

A inclusão não almeja modificar o aluno para que ele possa apenas frequentar a escola regular, mas ao contrário, torna emergente uma trajetória que pontue modificações do modelo escolar vigente pautado em ideais de uniformidade. Cumpre enfatizar a necessidade de transpor barreiras culturais, históricas, estruturais e arquitetônicas. Cabe um posicionamento de todos os envolvidos no processo educacional e, sobretudo, um professor em consonância com essa nova escola (BEYER; CARVALHO, 2007; MANTOAN, 1998, 2003; MAZZOTTA, 2003; SASSAKI, 1997).

A formação docente deve constituir-se em esforço intelectual na apropriação de conhecimentos teóricos e estratégias práticas a serem implementados e (re)avaliados na prática inclusiva, sendo a intervenção do professor fundamental no processo de inclusão da pessoa com deficiência. Nessa proposta, é primordial a ênfase em novas condutas referentes às práticas pedagógicas. A capacitação docente, em sua formação inicial e continuada, consolida-se elemento basilar para o cumprimento das políticas educacionais inclusivas. É papel intrínseco do professor considerar as especificidades pedagógicas do aluno, não dispondo de sua diversidade como um fator de impedimento para a apropriação do ensino de qualidade, conforme preconiza a legislação brasileira (BRASIL, 1988; NÓVOA, 1997; TARDIF, 2002).

Desenvolver as potencialidades dos alunos implica reestruturar conceitos atitudinais na transformação da esfera escolar em ambiente inclusivo. Além disso, é preciso disponibilizar uma política permanente de reconhecimento e valorização da diversidade, novo

desafio que se revela acrescentado aos outros tantos dilemas da escola. Nesse contexto, a avaliação da pessoa com deficiência intelectual deve se revestir da função de ampliar a visibilidade sobre o desenvolvimento das potencialidades, redimensionando a capacidade de extrair o significado das vivências escolares e nortear uma ação educacional em que os aprendentes sejam instigados ao crescimento individual de modo holístico. Não existe modelo eficiente e incontestável de escola, professor ou aluno, existem abordagens, experiências e construções que conseguem superar as barreiras do fracasso ao executar ações contextualizadas com o compromisso permanente da qualidade, aceitando e valorizando a diversidade humana (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; MAZZOTTA, 2003; OMOTE, 2004; SASSAKI, 1997; VYGOTSKY, 1989, 1997).

4.2 Paradigmas da Educação Inclusiva

O ato de avaliar não é um ato seletivo, mas se destina ao diagnóstico e, por isso, à inclusão e à melhoria da qualidade de vida. Sendo assim, é pertinente uma revisão nos critérios institucionais para o peso atribuído às avaliações da escola no cenário atual. É essencial transformar a avaliação em ação responsiva, que promova o desenvolvimento do aluno, refletir sobre os objetivos do modelo avaliativo e repensar as modalidades dessa prática no âmbito geral, e especificamente no que se refere aos aspectos individuais da avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual (BENEVIDES; VIANA, 2014; BEYER, 2010; HADJI, 2001; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

A mudança da concepção avaliativa implica uma impreterível alteração de valores e de preceitos, além do aprimoramento de procedimentos e de instrumentos de avaliação, caminhando para uma ação reflexiva e desafiadora. É indispensável uma revisão dos princípios em que se alicerçam as práticas educativas, discutindo-as além de suas dimensões técnicas, teóricas e ideológicas. Deve-se, assim, abordar o aluno real, que protagoniza um papel condizente com sua condição, sendo ele um cidadão, independente de especificidades, competências ou deficiências de qualquer natureza. A avaliação deve romper seus vínculos com a histórica conotação de ameaça, classificação e exclusão. A LBD (9394/96) assegura liberdade às escolas para avaliar, especialmente no que se refere às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1996; FERNANDES, 2010; HOFFMANN, 2012).

Beyer (2010) propõe uma análise sobre cinco paradigmas que permeiam a avaliação da pessoa com deficiência: i) clínico-médico, ii) sistêmico, iii) sociológico; iv)

crítico-materialista e v) inclusivo. Cada concepção preconiza um modelo específico de avaliação e constitui formas sociais e culturais de representação das pessoas com deficiência.

O *paradigma clínico-médico* enfoca a deficiência de modo extremamente individualizado. A prática da avaliação destaca os aspectos clínicos da deficiência, considerando o acompanhamento médico-terapêutico que ocasiona um conseqüente enfraquecimento da ação pedagógica através de encaminhamento para a escola especial. Constitui um dos paradigmas que mais perdura na história da Educação Inclusiva. Essa concepção tem como alicerce a ideia que a Educação tem pouco ou quase nada a contribuir para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Nesse pressuposto, acredita-se que o modelo ideal é o da normalidade, assim é essa representação que se almeja (BEYER, 2010).

No *paradigma sistêmico*, a avaliação é considerada exclusivamente nos aspectos do ambiente escolar, direcionada aos parâmetros curriculares que normatizam o ensino. Assim, conforme Beyer (2010, p. 92): “[...] Historicamente, as escolas e classes especiais foram estabelecidas para aliviar as situações de fracasso e oferecer um programa curricular adequado [...]” Conforme o desempenho avaliativo do aluno, visa ao encaminhamento para a escola regular ou especial.

No *paradigma sociológico*, a deficiência é definida através da atribuição conferida pela sociedade, interpretada em consonância com as reações do grupo social, podendo agravar (pelo preconceito ou incompreensão) ou aliviar (pela empatia ou compreensão) a situação do indivíduo. Essas posturas desenvolvem rótulos e padrões e são refletidas na expectativa que os professores têm a respeito da aprendizagem, influenciando o processo de avaliação escolar.

No *paradigma crítico-materialista*, a avaliação é tratada conforme a perspectiva de inaptidão produtiva do indivíduo como fator intrínseco ao seu desempenho no mercado de trabalho, consolidando, de forma fatalista, sua exclusão numa sociedade de classes. A deficiência lhe confere, nesse sentido, o pesado estigma de improdutivo ou incapaz.

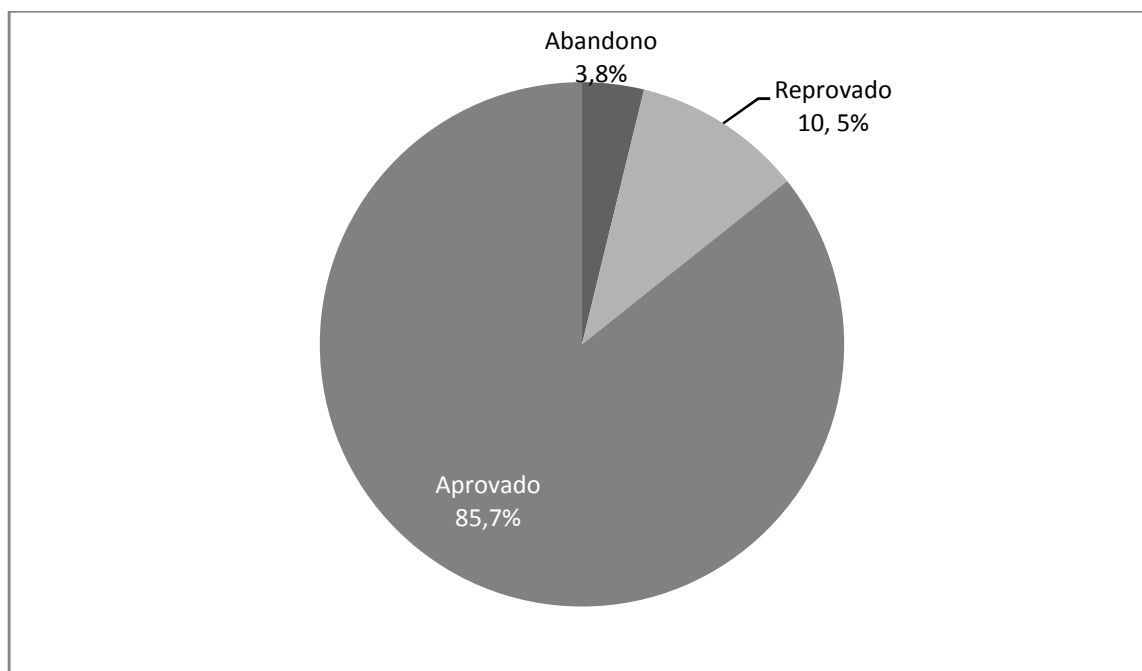
O *paradigma inclusivo* pretende transpor preconceitos através da Inclusão Social como meio de possibilitar a superação de barreiras atitudinais. A avaliação da aprendizagem transfere o foco do diagnóstico e encaminhamento às escolas especiais para o atendimento de pessoas com deficiência nas escolas regulares, considerando métodos qualitativos e o contexto social em que o indivíduo está inserido (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009).

Ainda em relação ao uso dos paradigmas, Beyer (2010, p. 92-93) reforça que:

Os paradigmas constituem formas sociais e culturais de representar ou entender a pessoa que apresenta limitações funcionais. Podem acontecer isoladamente ou de maneira sobreposta. Por exemplo, uma pessoa com determinada deficiência pode ser socialmente discriminada através da atribuição social (paradigma c). Porém, alguns entendem que apenas procedimentos terapêuticos possam aliviar ou dar condições de funcionalidade a tal pessoa (paradigma a).

Desse modo, é perceptível a utilidade específica de cada paradigma e sua influência no modo de avaliação utilizado para a pessoa com deficiência. Cada um possui seu registro individual de forma a caracterizar historicamente o papel da escola na sua trajetória de vida. Quando se possui discernimento para avaliar o funcionamento do sistema de ensino, é possível fazer escolhas, relevar certas imposições e compreender que elas fazem parte de um arquétipo social com exigências que podem ser inalcançáveis para alguns, sem, contudo minimizar as qualificações do indivíduo. Essa tarefa pode ser inatingível para determinados alunos, com maior relevância entre aqueles que possuem limitações intelectuais e foram inseridos no Ensino Regular. O ingresso obrigatório implica adentrar em um universo onde se apregoa a inclusão ao mesmo tempo em que a vivência mostra uma sociedade em crescente processo de exclusão social diante dos mais diversos aspectos. O propagado conceito de inclusão está relacionado ao pertencimento, à capacidade de estabelecer relações que propiciem uma interação positiva na esfera educacional. Criar uma identidade com o modelo de escola vigente é tarefa árdua e que muitos não alcançam pelos mais variados motivos, conforme mostram os indicadores de avaliação do sistema de ensino, traduzindo em números de evasão e repetência (BEYER, 2010; HADJI, 2001; BENEVIDES; VIANA, 2014; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; OMOTE, 2004).

O gráfico seguinte apresenta os dados do município de Fortaleza, referentes ao índice de aprovação, reprovação e evasão, em 2012:

Gráfico 5 – Rendimento escolar 2012 – Ensino Fundamental

Fonte: SME/ Coordenadoria de Planejamento (COPLAN)

Em vista disso, pode-se concluir que a deficiência intelectual não é preceito para estabelecer o limite de desenvolvimento mental do ser humano. Cabe, ao sistema educacional, transformar sua prática historicamente excludente a fim de subsidiar as condições necessárias para cumprir a legislação vigente que preconiza os direitos acerca da Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, é imprescindível vislumbrar as potencialidades de cada aluno e transformá-las em possibilidades reais de aprendizagem, reconhecendo, na avaliação, um componente mediador desse processo (BENEVIDES; VIANA, 2014; BEYER, 2010; HADJI, 2001; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; OMOTE, 2004).

4.3 Aprendizagem e deficiência intelectual: conexões possíveis para uma avaliação inclusiva

As interações sociais em seu grupo (família, escola, dentre outros) são condições essenciais para que a criança seja capaz de desenvolver as funções mentais tipicamente humanas do pensamento e da linguagem. Os processos de aprendizagem não se limitam à associação de estímulos e respostas ou de acumulação mecânica de conhecimentos: são mudanças mentais qualitativas de complexidade crescente. Nessa apreciação, a criança com

deficiência que vivencia o isolamento social na família, na escola ou mesmo na sociedade, está suscetível a prejuízos expressivos em seu desenvolvimento psicológico, associado, com efeito, a um grave problema social e ético. Essa vulnerabilidade se deve à importância da dinâmica social para um desenvolvimento infantil sadio; quanto mais assertivas forem as trocas psicossociais, maior será o progresso e mais abrangentes as possibilidades para, através de estimulação adequada, compensar as limitações e promover as capacidades (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Vygotsky (1896-1934) defende os alicerces do pensamento inclusivo apoiado na sua *Teoria Histórico-Cultural*²⁶, na qual, para o desenvolvimento humano, torna-se fundamental o convívio em sociedade para a gênese e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pensamento e linguagem, dotadas de controle e intencionalidade, típicas da espécie humana. Logo, enfatiza a importância qualitativa das interações interpsicológicas para o processo de aquisição da linguagem e do pensamento. É relevante a convivência propiciada pela Educação Inclusiva no intuito de possibilitar trocas e mediações psicossociais, ampliando, dessa maneira, a convivência escolar heterogênea, marcada pela riqueza da diversidade. Essas ideias o levaram a criticar os que afirmavam serem as propriedades intelectuais do homem o resultado exclusivo da maturação do organismo e seu desenvolvimento, uma questão de tempo; bem como a buscar as origens sociais dessas capacidades. Interessando-se por compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados, como o controle consciente do comportamento, a ação intencional e as relações do indivíduo com o contexto em que vive, concluiu que esses mecanismos típicos da espécie humana não estão presentes desde o nascimento da criança, mas vão se formando a partir de suas interações com o meio físico e sociocultural (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Salientando que as leis gerais de desenvolvimento, segundo Vygotsky, são idênticas para crianças com e sem deficiência, é imperioso que todas possuam as mesmas condições de escolarização, com a convivência em grupos sociais heterogêneos. Convém

²⁶ A Teoria Histórico-Cultural tem suas origens nos estudos de Vygotsky, que se empenhou em compreender a estagnação em que a Psicologia se encontrava no início do século XX. O autor desenvolveu estudos que demonstravam a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Oliveira (1997) considera que três são os pilares dessa nova abordagem: i) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; ii) o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico e iii) a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

assinalar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, constituído por funções mentais já consolidadas pelo sujeito, que lhe permitem realizar tarefas com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pelas funções que se encontram em estágio embrionário e não estão ainda amadurecidas (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Nesse sentido:

A abordagem vygotskiana, através do bem conhecido conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), estabelece uma demarcação paradigmática de avaliação em que se busquem as condições cognitivas emergentes. O conceito de ZDP pode ser ilustrado como a metáfora do *iceberg*. Não raramente, os educadores e psicólogos detêm-se em indicadores de desempenho escolar e intelectual superficiais. Assim, é comum a afirmação de que determinada criança é portadora de uma deficiência, e que, portanto, apresenta limitação funcional e uma fraca condição de aprendizagem. A avaliação que se detém no *déficit* operacional do aluno provocará evidentemente um prognóstico negativo. A partir da concepção vygotskiana, a avaliação deve se pautar pela possibilidade da superação (BEYER, 2010, p. 96).

Por compreender que as funções psíquicas são construídas à proporção em que são utilizadas e dependem do objetivo a partir do qual se constroem, Vygotsky afirma que a criança, sob a orientação de pessoas mais experientes, vai amadurecendo à medida em que se apropria do conhecimento elaborado pelas gerações que a precederam. Sendo assim, o ensino não precisa aguardar um nível de desenvolvimento considerado indispensável para apreensão, mas produzir esse desenvolvimento por meio da experiência partilhada e das situações de diálogo e colaboração. Esse aspecto de solidariedade e permuta de conhecimentos ocorre na escola em situações inerentes ao seu contexto: no processo de alfabetização, no aprendizado de outra língua, na tentativa de solucionar problemas matemáticos, dentre outros exemplos significativos. Em momentos diversos do cotidiano escolar, os educandos auxiliam uns aos outros, sendo assim, a figura do professor não centraliza o papel de único mediador do processo educacional e da construção de conceitos (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

A partir da ZDP, psicólogos e educadores podem entender o curso interno do desenvolvimento e atuar sobre as possibilidades que devem progredir na criança, explorando as condições potenciais de desenvolvimento por meio do ensino sistemático. As capacidades vislumbradas com a ZDP conduzem o educador a nortear seu trabalho no sentido de explorar as habilidades do educando, estimulando o contato com os demais alunos, com os adultos e com o mundo exterior, pois, quanto mais diversificadas se constituírem as interações, mais

amplas serão as oportunidades de aprendizagem, visto que as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Vygotsky considera que a ZPD coopera para que se desenvolva a autonomia das pessoas na solução de seus problemas. O autor entende que uma ação realizada no presente com o auxílio de outra pessoa, pode ser realizada isoladamente no futuro. Destarte, as interações sociais são significativas, uma vez que promovem novas ações. Todavia, não configura a apropriação do conhecimento pela criança da mesma maneira que ele é concebido na mente de seu mediador. Reproduzindo o comportamento do outro, ela simplifica e exhibe sua própria interpretação do que foi compreendido, formando, assim, conceitos novos. Portanto, o aprendente interage e cria um mundo fundamentado no modelo que seus pares a apresentaram, exprimindo interações que retratam as ações na sociedade, não se limitando a determinados nichos, mas aos comportamentos praticados na comunidade onde a criança está inserida (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

A afirmação de que o desenvolvimento do indivíduo deve ser olhado para além do momento em que se encontra e valorizado pelo potencial que tem de se consolidar sugere a transformação do homem, ideia de que a Educação não pode prescindir. As premissas de que a aprendizagem promove o desenvolvimento e somente ocorre através da mediação entre os membros do grupo social também são fundamentais na medida em que viabilizam o desmoronamento de preconceitos que historicamente justificaram as práticas educacionais segregadoras. Essas pressuposições são primordiais para relacionar a importância do ensino inclusivo e o contexto no qual está sendo inserida através da mobilização legal da sociedade, a pessoa com deficiência intelectual (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, Vygotsky frisa que:

Para la educación del niño mentalmente retrasado es importante conocer cómo se desarrolla, no es importante la insuficiencia en sí, la carencia, el déficit, el defecto en sí, sino la reacción que nace en la personalidad del niño, durante el proceso de desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y que deriva de esa insuficiencia. El niño mentalmente retrasado no está constituido sólo de defectos y carencias, su organismo se reestructura como un todo único. Su personalidad va siendo equilibrada como un todo, va siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño (VYGOTSKY, 1997, p. 134)²⁷.

²⁷ “Para a educação de uma criança mentalmente retardada é importante conhecer como ela se desenvolve, não é importante a deficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com que se depara e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não é constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança” (Tradução nossa).

A partir da concepção de que não há aprendizagem que não gere desenvolvimento, nenhum aluno poderá ser visto como alguém incapaz de aprender, pois aprender é estar em contato com o outro e a escola pode tornar-se um terreno fértil para o fortalecimento desse contato. Vygotsky afirma que, em relação à pessoa com deficiência, é uma ação danosa sua inserção em grupos homogêneos, como ocorre em classes e escolas especiais, privando assim o aluno da possibilidade de beneficiar-se das competências cognitivas de outras crianças, que possivelmente representariam o papel de mediadoras junto a sua ZPD (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Conduzir os novos rumos requer aceitação e reconhecimento da individualidade e, sobretudo, adequação processual, contínua e planejada em todos os âmbitos do cotidiano educacional. Romper paradigmas em busca de solucionar as questões que envolvem a trajetória da Inclusão, que ganha impulso pela retomada de discussões relacionadas ao papel da Educação nesta nova era, está vinculado ao investimento cotidiano na aprendizagem. Exige, do professor, a crença nas possibilidades do educando; para isso, é premissa básica a desconstrução de um modelo idealizado de aluno. O ensino de pessoas com deficiência intelectual deve abordar o desenvolvimento de suas potencialidades, investindo em sua preparação para uma inclusão mais abrangente do que a inclusão escolar, a perspectiva da Educação deve ser sua inclusão no mundo e seu preparo para o exercício da cidadania, contemplando todas as vertentes imbuídas no ser social. Nessa concepção, avaliar pode se distanciar de privilegiar um modo de ser e estar na sociedade, de valorizar hierarquias e normas de excelência, consequência e herança do ato de examinar ao invés de avaliar (LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999; VYGOTSKY, 1989, 1997).

4.3.1 Avanços para a avaliação inclusiva da pessoa com deficiência intelectual

A totalidade de questões alusivas à avaliação concerne aos alunos em contexto generalizado e não apenas às pessoas com deficiência. Cabe enfatizar que a avaliação escolar deve ser verdadeiramente inclusiva e ter a finalidade de desenvolver o conhecimento que todos os alunos possuem, no seu tempo, visando a excelência do processo de avaliação do ensino e aprendizagem. Assim, é imprescindível a criação de uma nova cultura que elimine a segregação advinda da seleção que prima exclusivamente pela aquisição e acúmulo de conteúdos, como estabelece a Pedagogia Tradicional. Considerando que a inteligência da

pessoa com deficiência intelectual evolui conforme a interação com o meio é imprescindível organizar o ambiente escolar para atender a essa finalidade. É imperioso assegurar ao educando uma prática concomitante de apoio da construção de sua estrutura mental e no amplo e adequado uso de seu funcionamento intelectual. Desse modo, estabelecer estratégias de ação que estimulem a autonomia constitui uma ação elementar para que as aprendizagens escolares possam se revestir de significado para o aluno e sua evolução (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Sobre a relevância de uma prática avaliativa inclusiva, em que se empreguem diferentes ferramentas avaliativas com uma perspectiva formativa, Teixeira e Nunes (2010, p. 96-98) discorrem sobre os princípios que sustentam os instrumentos de uma avaliação inclusiva:

Envolvimento na definição dos procedimentos – Todos os alunos devem estar envolvidos e familiarizados com os procedimentos de avaliação que farão parte, de forma que contribua para a promoção da aprendizagem de cada um.

Legitimidade, validade e adaptação – Um processo é legitimado quando tem a participação de todos os envolvidos dando validade às ações que promoverão a aprendizagem. Neste sentido, deve ser adaptada à necessidade de cada um, para que todos possam aprender e responder adequadamente a cada tipo de avaliação de acordo com sua especificidade.

Desenho universal – Todas as técnicas de avaliação devem respeitar os princípios dos desempenhos universalmente aceitos. Não se trata de pôr em risco a confiança e a credibilidade de uma avaliação formativa. Trata-se de conscientizar o educando sobre as possibilidades e as limitações que enfrentará ao se deparar com as determinações sociais. Uma educação formativa e inclusiva educa para a vida. Mais uma vez, repito: não podemos falsear uma realidade para fingirmos que estamos incluindo, temos de incluir diante da realidade que nós é imposta a ponto de modificá-la cotidianamente. Dessa forma, permitiremos que todos tenham a oportunidade de demonstrar suas competências, as habilidades e os conhecimentos obtidos ao longo do processo.

Diversidade (valorizar os progressos e os resultados alcançados) – Trabalhar com a afetividade e a valorização da autoestima do aluno faz parte de um processo que respeita as diferenças, identificando e incentivando os progressos que os alunos vêm alcançando no decorrer do percurso.

Coerência, orientação e apoio – A avaliação deve ser um processo coerente com o que se espera que o aluno aprenda, tendo princípios e éticas com o que se fala e com o que se faz. Outro fator importante da coerência de uma avaliação é o fato de ela ser significativa e ter sentido na e para a vida, ser contextualizada e operativa. Cabe ao professor orientar o aluno de modo que ele se sinta confiante e familiarizado ao realizar a avaliação, pois, dessa forma, ele saberá que tipo de desafio ele tem pela frente e o que basicamente cada tipo de avaliação dele. Por exemplo: prova objetiva espera que ele marque X e prova dissertativa espera que ele responda de modo discursivo. A orientação deve servir para apoiar o processo ensino-aprendizagem.

Prevenir a segregação (rótulos) – Todo e qualquer tipo de avaliação inclusiva tem como finalidade prevenir qualquer ato ou forma de manifestação de exclusão, evitando segregação, preferências e rotulação. O aluno deve ser enxergado como a pessoa que ele é e não rotulado por meio de sua patologia ou sua necessidade específica, nem mesmo rotulado como aquele que não sabe nada. Como dizia Paulo Freire, ninguém é tão ruim a ponto de não saber nada, ninguém é tão bom, a ponto de saber tudo.

Programa educativo individual – O programa educativo individual deve ser entendido como uma prática de aprendizagem que promova a inclusão envolvendo todos os alunos, de modo que faça com que todos participem e se organizem diante de sua própria aprendizagem, descobrindo sua metacognição e sua maneira de consolidar o próprio aprendizado.

Qualquer instrumento ou procedimento de avaliação deve envolver indicadores que possibilitem a análise do ambiente em que as pessoas se desenvolvem e não apenas o conhecimento de suas características para posterior comparação e seleção entre os educandos. A avaliação do aluno é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, assumindo caráter dinâmico, direcionada para as oportunidades de aprendizagem, de modo a ser capaz de oferecer elementos que subsidiem a prática pedagógica, revelando o potencial das pessoas com deficiência intelectual, direcionando uma sistematização de intervenções práticas que impulsionem o processo de ensino e aprendizagem (BEYER, 2010; BRASIL, 2013b, LUCKESI, 2001, 2005, 2011; VALENTIM, 2011).

A Educação Inclusiva, ao contrário de determinadas práticas vigentes no sistema educacional, não aponta para uma conduta pedagógica que negue o direito da pessoa com deficiência intelectual de ser avaliada. Quando é subtraído do aluno o direito de avaliação, como um modo compensatório e errôneo de compreender a inclusão, é negado o direito a um componente básico da aprendizagem. Desse modo, com tal comportamento omissivo, o professor restringe seu conhecimento sobre o educando, impedindo que sejam favorecidas, de modo igualitário, condições básicas de desenvolvimento à totalidade do corpo discente; limita-se o campo perceptivo que o docente precisa ter de seus aprendentes para enxergar a diversidade e individualidade do outro como uma contribuição à riqueza de oportunidades para o aprendizado coletivo (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

A avaliação de pessoas com deficiência intelectual está intimamente enlaçada a obstáculos que se materializam em reprovação, evasão e, sobretudo no fracasso escolar. Charlot (2000) traz a lume algumas inferências sobre o fracasso escolar, ressalta a singularidade do aluno, os significados que lhe são atribuídos, suas práticas e a especificidade de suas atividades em relação aos saberes. Destaca que fracasso escolar não existe, o que vem à tona são alunos em situação de fracasso escolar ou trajetórias escolares que terminaram mal, sendo o uso do termo uma maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Essa situação requer, portanto, uma análise da realidade do aluno.

A avaliação inclusiva deve ser orientada pelo princípio da acessibilidade, sempre compelindo o processo de ensino e aprendizagem para a interação social, adequando formas de avaliação, o que significa diversificá-las, mantendo, para tanto, o equilíbrio ético, moral e afetivo que deve respaldar a ação docente. Compete ao foco avaliativo ampliar e superar gradativamente os níveis de rendimento alcançados pelos alunos, propiciando, ao professor, a adoção de decisões fundamentadas em uma reflexão voltada para o diagnóstico e a ação, o que demanda mudanças gradativas, contínuas e projetadas para uma escola concebida sob um olhar globalizado, que rejeita práticas excludentes (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

Esteban (2001, p. 16) se refere a esse momento:

A avaliação que impede determinadas vozes é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola. A análise da prática pedagógica mostra claramente que a avaliação, como prática construída a partir da classificação das respostas do aluno e alunas em erros ou acertos, impede que o processo ensino-aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e do processo de sua construção e socialização. A avaliação funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações (alunos/professores) no contexto escolar.

A totalidade de questões alusivas à avaliação compete aos alunos em contexto generalizado e não apenas às pessoas com deficiência. Os ideais normativos e padronizados cedem espaço para a divulgação e assimilação de uma postura discriminatória e seletiva, com o intuito de modelar e uniformizar comportamentos e conceitos, manipulando e docilizando o modelo ideal de aluno, submetendo a pessoa com deficiência a uma condição de resignação, encaixotando o ser humano em uma deficiência que possivelmente o caracteriza, mas de modo algum o delimita, uma vez que o universo é o limite para a expansão da expressão humana, a despeito de qualquer condição física, intelectual ou socioeconômica que aparentemente o encarcere. Nem mesmo os recônditos das salas de aula, ou os resultados ainda desastrosos de uma avaliação, que caminhe na contramão do processo de ensino e aprendizagem, podem frear os caminhos rasgados que se direcionam aos novos tempos, a uma realidade que edifica o ser humano e uma escola que não deteriora sonhos, pelo contrário, constrói possibilidades infinitas (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Diante das reflexões abordadas, referentes ao processo avaliativo da pessoa com deficiência intelectual nas escolas municipais de Fortaleza, o capítulo seguinte apresenta a metodologia selecionada para a pesquisa.

5 METODOLOGIA

O percurso metodológico contempla uma pesquisa que se distingue através de uma abordagem com a integração de componentes quantitativos e qualitativos, na forma de um estudo de caso, a fim de concretizar os objetivos dessa proposta investigativa (GATTI, 2004, 2006; MINAYO, 1994).

O processo de delimitação do problema de pesquisa não constitui um aspecto que se pode solucionar pela intuição, pela tradição, pelo senso comum ou através de ingênua especulação. Elencar um problema de pesquisa supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para a sua resolução, de modo que sua compreensão forneça novos conhecimentos para o tratamento de questões a ele relacionadas (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Ancorada na relevância social que representa para a Educação Inclusiva, a pesquisa problematiza como é realizada a prática da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculadas nas escolas regulares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza-CE, na Secretaria Executiva Regional II (SER II).

5.1 A pesquisa quantitativa e qualitativa

A proposta metodológica concilia aspectos qualitativos e quantitativos, acentuando que a diferença entre eles é apenas de natureza. Desse modo, o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe, ao contrário, se complementa, pois a realidade abarcada por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 1994).

Nessa vertente:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí (GATTI, 2006, p. 28).

Na pesquisa quantitativa, é primordial enfatizar dois aspectos iniciais: primeiro, que os números, frequências, medidas apresentam algumas propriedades que delimitam as

operações que se podem fazer com eles e deixam nítido seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de perguntas pertinentes, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais orientam as análises e as interpretações. Sem considerar estes preceitos elementares, os tratamentos estatísticos podem ser aplicados inadequadamente, não gerando interpretações qualitativamente significativas a partir das análises numéricas. Os métodos de análise de dados representados por números podem ser produtivos na compreensão de diversos problemas educacionais (GATTI, 2004).

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar das Ciências Humanas e Sociais, que preconiza uma abordagem multimetodológica, uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da natureza humana. É considerada como uma pesquisa que visa à compreensão dos significados que os indivíduos dão à sua própria vida e às suas experiências. Esse campo é essencialmente constituído por diversificadas posições éticas e políticas. Esse tipo de pesquisa, que possui raízes históricas e sólidos fundamentos teóricos e metodológicos, consolidou a sua dimensão epistemológica e a sua legitimidade científica (ANÁDON, 2005).

Conceituando a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam cinco características peculiares: i) o ambiente natural constitui a fonte direta de dados, assim como o investigador é o instrumento principal; ii) a pesquisa qualitativa é descritiva, coletando dados representados por palavras e imagens; iii) o foco de interesse dos investigadores qualitativos é centrado sobretudo no processo, em relação aos resultados obtidos; iv) as análises de dados adquirem contornos de modo indutivo e v) o significado é de mérito vital na abordagem qualitativa.

Alguns pontos específicos sintetizam a pesquisa qualitativa. Ela dispõe de flexibilidade na construção progressiva do objeto de estudo e ajusta-se à complexidade dos fenômenos humanos e sociais; além de valorizar a subjetividade de pesquisadores e sujeitos de pesquisa. Aliada a tais fatores, está a combinação de variadas técnicas de coleta e análise de dados, bem como a valorização da exploração que estabelece uma proposição geral, baseada na informação de dados singulares e elaboração de um conhecimento holístico da realidade (ANÁDON, 2005).

A opção pelo cunho qualitativo está em consonância com suas especificidades: a fonte de dados é o ambiente natural; possui caráter descritivo; tem como interesse o processo em detrimento dos resultados; busca analisar os dados de forma indutiva e, sobretudo, reconhece a importância do significado da perspectiva dos participantes para dar luz sobre a dinâmica do objeto de estudo. O objetivo principal do investigador é o de construir

conhecimento e não o de expressar opiniões sobre o contexto. Nessa abordagem, sustenta-se o enfoque de construção do conhecimento sobre um tema contemporâneo, como a avaliação da pessoa com deficiência intelectual na rede regular de Ensino Fundamental, objeto de estudo proeminente para a sociedade e com escassos estudos científicos a esse respeito (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Cumpra mencionar que a investigação qualitativa é classificada, quanto aos fins, como descritiva e explicativa, em conformidade com Severino (2007). Considerando o enfoque apresentado, a pesquisa ressalta que é essencial investigar o modo natural do que acontece no tocante à avaliação, através das atividades, procedimentos e interações diárias em busca da garantia de uma Educação de qualidade para todos.

5.2 O estudo de caso

A temática abordada pela pesquisa possui importância potencial na trajetória da avaliação e da Inclusão Educacional, no entanto, disponibiliza pesquisas restritas, sendo pouco considerada como objeto de estudo. Dessa forma, é feita a opção pelo método de investigação na forma de um estudo de caso, que, segundo Gil (1999), permite o conhecimento amplo e detalhado sobre o objeto, possibilitando o registro e coleta de dados relevantes, no caso específico, sobre a avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

Caracterizando o estudo de caso, Lüdke e André (1986) arrolam determinados pontos essenciais. Ele tem foco na descoberta, na medida em que podem surgir novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; enfatiza a interpretação em contexto, visto que o estudo dessa natureza tem que salientar as especificidades da escola, o âmbito, os recursos materiais e humanos. Retrata, ainda, a realidade de forma completa e profunda; faz uso de uma variedade de fontes de informação; procura representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social e aplica uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

O estudo de caso é uma investigação baseada primordialmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando, para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefatos. O principal

interesse desse tipo de pesquisa incide naquilo que o fenômeno tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. É um estudo indicado quando queremos pesquisar algo singular, que tenha um valor em si mesmo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2001).

Yin (2001) discute que a adoção do estudo de caso é adequada quando são propostas questões de pesquisa do tipo “como” e “por que”, e nas quais o pesquisador exerça baixo controle de uma situação que, por sua natureza, esteja inserida em contextos sociais. Bogdan e Biklen (1994), por sua vez, referem que o estudo de caso pode ser representado como um funil, em que o início do estudo é sempre a parte mais larga e constitui a melhor técnica de recolha de dados; consiste na observação sendo o foco de estudo uma organização particular (escola, centro de reabilitação). Usualmente, o pesquisador seleciona uma organização, como a escola, concentrando-se em determinado aspecto distintivo da mesma.

Ante os fatos apontados, o estudo de caso é a opção que oferece condições mais adequadas para a realização dessa pesquisa e o alcance dos objetivos propostos.

5.3 Instrumentos

A revisão literária proporciona referencial teórico para justificar e fundamentar a pesquisa. Para coletar as informações necessárias, serão empregados, nessa pesquisa, a entrevista semiestruturada e o questionário formulado com questões mistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIL, 1999, 2010; LAVILLE; DIONNE, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2001).

5.3.1 Entrevista

A entrevista é o melhor instrumento de abordagem para o estudo de pessoas que partilham uma característica específica, sendo uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso. Suas falas tendem a revelar, de forma mais explícita, os dados enfatizados na pesquisa. É fundamental ressaltar a entrevista como produção de linguagem e seu caráter dialógico. Ela pode variar quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até as entrevistas não estruturadas. A opção dessa investigação é por

entrevistas semiestruturadas, a serem realizadas junto aos alunos, familiares ou responsáveis pelos alunos com deficiência intelectual (BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2001).

É imperioso destacar o caráter de interação que se estabelece com a entrevista, evocando, sobretudo nas entrevistas semiestruturadas, uma fluidez mais ampla nas falas dos entrevistados durante o discurso sobre o tema proposto. O fato de a entrevista dar margem à captação instantânea da informação desejada revela uma vantagem dessa técnica de coleta de dados em relação a outras opções (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista, em relação ao nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas, pode ser classificada como: i) estruturada, quando estabelece questões formalmente elaboradas, seguindo uma ordem padronizada, com linguagem sistematizada e de preferência fechada, direcionada para a obtenção de informações, centradas em respostas curtas e concisas, exigindo que os entrevistados sejam objetivos; ii) semiestruturada, descrita pela formulação de questões que permitam ao entrevistado discorrer e verbalizar seus pensamentos, tendências e reflexões sobre o tema explanado, disponibiliza aprofundamento nos questionamentos, bem como a impressão de um teor mais subjetivo, estabelecendo relação de confiabilidade entre entrevistador e entrevistado; iii) livre, são citadas como as entrevistas que não possuem uma lista de perguntas abertas para serem feitas a todos os entrevistados, são realizadas por intermédio de um relato oral que coleta informações em que o interlocutor desenvolve suas ideias, quase sem interferência do entrevistados (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Enfatizando os aspectos relevantes da entrevista, foi utilizado o tipo semiestruturada, e sua elaboração teve como foco a apropriação das questões inerentes ao tema do estudo, para obtenção dos objetivos da investigação, junto a uma amostra de 16 familiares ou responsáveis pelas pessoas com deficiência intelectual. As entrevistas foram gravadas em aparelho de áudio digital com o objetivo de captar todas as informações orais, sendo posteriormente transcritas, a fim de traduzir de maneira fidedigna a fala dos entrevistados.

5.3.2 Questionário

O uso do questionário, na pesquisa científica, encontra alicerce no objetivo da compreensão dos dados, tendo por finalidade disponibilizar informações acerca dos pontos que delineiam o objeto de estudo. Possibilita a confirmação ou não de pressupostos da

investigação, respondendo às interrogações formuladas, ampliando o domínio do entendimento sobre a temática (GIL, 1999, 2010; LAVILLE; DIONNE, 1999).

Em relação aos instrumentos utilizados, temos a definição de questionário, na perspectiva de Chizzotti (2005, p. 55):

[...] um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

Desse modo, o questionário consiste em uma técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, dentre outros. A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas (GIL, 1999, 2010).

Os questionários podem ser classificados como: i) fechado, quando o pesquisador elabora as respostas e cabe ao indivíduo pesquisado selecionar a resposta que melhor representa sua opinião; ii) aberto, que permite à pessoa construir a resposta expondo o seu parecer; iii) misto, quando utiliza perguntas abertas e fechadas, conferindo maior estabilidade aos resultados (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Nesse contexto, foram aplicados questionários com perguntas mistas aos docentes, o que favoreceu a abordagem quantitativa da pesquisa, através de questões fechadas, o que “[...] permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184), e questões abertas, o que permite “[...] exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184).

Com efeito, foi desenvolvido um questionário dispendo de 13 questões fechadas e 6 questões abertas, possibilitando, diante de um conjunto de alternativas de respostas, a oportunidade de escolha mais adequada para o entrevistado, aplicado a fim de traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas, aos 7 professores nessa pesquisa (GIL, 1999, 2010).

5.4 Amostra

As amostras são intencionais, em concordância com os objetivos do estudo, formadas por: i) 16 familiares ou responsáveis pelos alunos com deficiência intelectual

matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede regular de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, Secretaria Executiva Regional II e ii) o universo de 7 professores que lecionam nas salas regulares dos alunos com deficiência intelectual, da rede regular de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, Secretaria Executiva Regional II.

A escola foi definida após consulta ao número de matrículas existentes na rede de ensino público municipal de Fortaleza, conforme os objetivos estipulados para essa pesquisa, considerando, como critério de escolha, o estabelecimento com maior número de alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental, que ultrapassa o percentual de 10% do total de alunos.

5.4.1 Caracterização da amostra

Na tabela adiante, relacionamos o quadro de matrículas da rede municipal de Fortaleza, onde se pode observar o valor representativo da inclusão em relação ao panorama geral.

Tabela 1 – Painel de matrículas da Educação Básica segmentadas por turno, sexo, inclusão e número de turmas. Referência: 25 de fevereiro 2014.

(Continua)

DISTRITO		I	II	III	IV	V	VI	TOTAL
MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	AEE- CONV.	0	460	0	98	0	0	558
	CRECHE	2.079	2.563	1.908	2.703	2.708	2.523	14.484
	PRÉ- ESCOLAR	3.180	3.822	2.716	3.338	4.539	4.229	21.824
	TOTAL INF.	5.259	6.385	4.624	6.041	7.247	6.752	36.308
	1.º ao 5.º	13.813	14.968	11.523	13.397	19.428	18.072	91.201
	6.º ao 9.º	9.862	7.726	6.197	8.889	10.093	13.094	55.861
	TOTAL FUNDAMENTAL	23.675	22.694	17.720	22.286	29.521	31.166	147.062
	EJA	1.881	2.585	1.892	1.813	2.290	3.542	14.003
	TOTAL	30.815	32.124	24.236	30.238	39.058	41.460	197.931

Tabela 1 – Painel de matrículas da Educação Básica segmentadas por turno, sexo, inclusão e número de turmas. Referência: 25 de fevereiro 2014.

(Conclusão)

DISTRITO		I	II	III	IV	V	VI	TOTAL
SEXO	MAS	16.153	16.426	12.489	15.811	20.463	21.470	102.812
	FEM	14.662	15.698	11.747	14.427	18.595	19.990	95.119
MATRÍCULA POR TURNOS	INTEGRAL ED. INFANTIL	1.037	1.183	1.108	1.591	1.309	1.234	7.462
	INTEGRAL FUNDAMENTAL	355	393	356	371	398	358	2.231
	MANHÃ	14.016	14.371	10.782	13.487	17.729	18.322	88.707
	TARDE	13.562	13.605	10.098	12.976	17.332	18.050	85.623
	NOITE	1.845	2.572	1.892	1.813	2.290	3.496	13.908
	MATRÍCULA	465	757	350	553	451	512	3.088
INCLUSÃO	FATOR RAZÃO	66,3	42,4	69,2	54,7	86,6	81	64,1
	N.º DE TURMAS (*)	1.115	1.276	929	1.189	1.505	1.513	7.527
	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA	27,6	25,2	26,1	25,4	26	27,4	26,3

Fonte: SME/COPLAN

(*) Total de Turmas: apenas turmas da escolarização.

Fator Razão na Inclusão: indica a relação entre cada aluno matriculado na rede em relação a matrícula de Inclusão.

Nota: A cada 64,1 alunos da Rede Municipal temos 1 em inclusão.

É exposto que o maior segmento de matrículas se concentra nos Anos Iniciais do Ensino fundamental, como corrobora o gráfico seguinte, ao estabelecer uma comparação de matrículas entre níveis de ensino do ano 2014.

Os índices da Inclusão justificam a realização da pesquisa na Secretaria Executiva Regional II (SER II), ao relacionar a quantidade de pessoas com deficiência e enfatizando que o mesmo é o Distrito com maior número de matrículas no município de Fortaleza.

Gráfico 6 – Matrículas dos alunos por nível de ensino ano 2014

Fonte: SME/COPLAN

A tabela seguinte demonstra a predominância de pessoas com deficiência intelectual matriculadas na rede municipal de Fortaleza, enfatizando a relevância da importância do objeto de estudo dessa pesquisa.

Tabela 2 – Matrículas por regional segundo tipos de deficiências nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental – 2014

(Continua)

TIPO DE DEFICIÊNCIA	1.º ao 5.º ano	6.º ao 9.º ano	TOTAL
ALTAS			
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	1	7	8
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	45	25	70
DEFICIÊNCIA FÍSICA	184	49	233
DEFICIÊNCIA FÍSICA – CADEIRANTE	9	1	10
PARALISIA CEREBRAL	50	4	54
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	922	212	1134
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	93	30	123
DEFICIÊNCIA BAIXA VISÃO	41	35	76
DEFICIÊNCIA – CEGUEIRA	6	1	7
SURDEZ	18	13	31
SURDO/CEGUEIRA	2		2
T.D.I (PSICOSE INFANTIL)	33	4	37
AUTISMO	110	24	134
AUTISMO INFANTIL	12		12

Tabela 2 – Matrículas por regional segundo tipos de deficiências nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental – 2014

(Conclusão)

TIPO DE DEFICIÊNCIA	1.º ao 5.º ano	6.º ao 9.º ano	TOTAL
SÍNDROME ASPERGER	7		7
SÍNDROME DE WILLIAMS		2	2
SÍNDROME RETT	3		3
TOTAL GERAL	1.536	407	1.943

Fonte: SME/COPLAN

Considerando as escolas da SER II que possuem pessoas com deficiência intelectual matriculadas, a tabela subsequente esclarece a escolha do local de pesquisa, demonstra que a opção acerca da escola está condicionada ao número superior de alunos em relação aos demais estabelecimentos de ensino.

Tabela 3 – Unidades escolares da SER II com alunos matriculados com deficiência intelectual - 2014

(Continua)

UNIDADE ESCOLAR	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL
ESCOLA MUNICIPAL ALBA FROTA	3
ESCOLA MUNICIPAL ALMERINDA DE ALBUQUERQUE	9
ESCOLA MUNICIPAL DOM ALOISIO LORSCHIEDER	3
ESCOLA MUNICIPAL ELEAZAR DE CARVALHO	1
ESCOLA MUNICIPAL FREI TITO DE ALENCAR LIMA	5
ESCOLA MUNICIPAL GODOFREDO DE CASTRO FILHO	2
ESCOLA MUNICIPAL JOSE CARLOS DE PINHO	1
ESCOLA MUNICIPAL JOSE RAMOS TORRES DE MELO	16
ESCOLA MUNICIPAL JOSE RAMOS TORRES DE MELO – ANEXO	3
ESCOLA MUNICIPAL MARIA ALICE	6
ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO SAGRADO CORACAO	1
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ALVARO COSTA	8
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LUIS COSTA	6
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ADELIA MARIA BRAGA COSTA	6
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA AIDA SANTOS E SILVA	4

Tabela 3 – Unidades escolares da SER II com alunos matriculados com deficiência intelectual - 2014

(Conclusão)	
UNIDADE ESCOLAR	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ANTONIETA CALS	3
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA CONSUELO AMORA	4
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA GONDIM DOS SANTOS	9
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA ODNILRA CRUZ MOREIRA	15
ESCOLA MUNICIPAL SAO RAFAEL	2
ESCOLA MUNICIPAL SAO VICENTE DE PAULO	1
TOTAL	108

Fonte: SME/COPLAN.

5.5 Caracterização da escola

O cenário da pesquisa, pertence à rede municipal de Ensino, subordinado à Secretaria Municipal de Educação e sob a jurisdição da Secretaria Executiva Regional II. Atende a uma clientela de 1.182 alunos que procedem na maioria, dos bairros: Mucuripe, Castelo Encantado, Varjota e Meireles, oferecendo-lhes, em 45 turmas, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (343 alunos) e Anos Finais do Ensino Fundamental (706 alunos), no turno da manhã e da tarde, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1º e 2º segmentos (133 alunos), no turno da noite.

A escola possui um Projeto Pedagógico, elaborado coletivamente com o envolvimento e a participação efetiva de toda a comunidade educativa e que é sistematicamente avaliado e atualizado; dispõe também de um Conselho Escolar, com funções e atribuições definidas, funcionando de maneira permanente; sua prática pedagógica tem seus objetivos baseados nos quatro pilares da Educação: i) aprender a aprender; ii) aprender a fazer; iii) aprender a conviver e iv) aprender a ser, acentuando o compromisso com a construção da cidadania, através da compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política.

Vários programas e projetos são vivenciados na escola, todos pretendem contribuir no processo de socialização, afetividade e aprendizagem dos alunos. São desenvolvidos de forma coletiva e democrática, visando à interdisciplinaridade das ações

pedagógicas; são planejados com o objetivo de integrar as áreas de conhecimento, garantindo que os conteúdos tenham relação direta com a realidade do aluno.

O turno da manhã funciona de 7:00h às 11:00h, e o período da tarde tem início às 13:00h e término às 17:00h. O horário noturno, em relação ao diurno, possui características peculiares, funcionando de 19:00h às 21:00h. Esse fato se justifica por razões de infraestrutura; como a área da escola enfrenta altos índices de violência urbana, o período noturno reduz seu período de aulas a fim de viabilizar o fluxo da comunidade escolar, visando reprimir a evasão de alunos pelo efeito das condições precárias de segurança pública.

A escola apresenta em seu quadro o total de 70 professores distribuídos nos três turnos, além de trinta funcionários. O núcleo gestor é composto de diretor, vice-diretor, secretário escolar, supervisor escolar e quatro coordenadores. Disponibiliza os seguintes espaços físicos: vinte salas de aula, seis banheiros, uma quadra, biblioteca, sala de AEE, sala de reunião, sala de professores, cozinha e refeitório. Possui um andar térreo com acessibilidade física, entretanto o mesmo não ocorre em relação ao primeiro e segundo andar, onde existe acesso exclusivo por meio de escadas. Os ambientes são separados por grades que permanecem constantemente fechadas, ficando a chave sob os cuidados dos porteiros, limitando o trânsito dos alunos entre os setores. Sua estrutura física é ampla, entretanto a conservação e manutenção funcionam de modo precário.

5.6 Procedimentos

No início de 2014, durante os procedimentos preliminares, foi apresentado o projeto de pesquisa à diretora da escola, com o intuito de explicar a problemática a ser investigada.

Para dar prosseguimento, ocorreu à elaboração e aplicação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que informa e esclarece aos sujeitos da investigação de modo que possam autorizar sua participação no projeto de pesquisa, conferindo uma proteção legal e moral ao pesquisador e aos pesquisados. Os três modelos distintos de TCLE podem ser vistos nos APÊNDICES A, B e C, referentes ao diretor, professor e familiares ou responsáveis, respectivamente. Somente após a assinatura do referido termo pelos sujeitos da pesquisa foram efetuadas as entrevistas e questionários.

Durante os meses de junho, julho e agosto foram coletados os dados de pesquisa e realizadas as transcrições das entrevistas, em conformidade com os objetivos da investigação. Os dados obtidos foram analisados durante o mês de setembro.

Cabe informar, ainda, que foram observados os preceitos da resolução 466, de 12 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012), do Ministério da Saúde, que orienta aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, representando a orientação no compromisso ético dessa investigação. O presente estudo não ofereceu nenhum risco à saúde física ou mental dos que participaram dele, bem como, não existiu, em seu contexto, nada que pudesse causar danos de ordem moral.

5.7 Análise dos dados

Os dados obtidos devem ser analisados e categorizados. A proposta desse estudo encontra respaldo em Godoy (1995), quando enfatiza que esse tipo de pesquisa tem se tornado a estratégia preferida ao se buscar estudar fenômenos atuais que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real, o que se aplica à inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular.

Analisar os dados significa buscar o sentido mais explicativo dos resultados de uma pesquisa; é uma leitura que permeia o universo do estudo, com ênfase na abordagem metodológica qualitativa. Interpretar se refere à análise que permite sintetizar os dados, relacionando-os aos demais estudos já realizados na mesma área. Constituem processos que se complementam e acontecem unificados, numa totalidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Yin (2001) propõe duas estratégias para a categorização e a classificação dos dados: i) basear a análise em proposições teóricas, organizando-se o conjunto de dados com base nas mesmas e buscando evidência das relações causais propostas na teoria; ii) desenvolver uma estrutura descritiva que ajude a identificar a existência de padrões de relacionamento entre os dados.

Em consonância com a abordagem quantitativa e qualitativa utilizada nessa pesquisa, foram estabelecidos para os dados quantitativos os resultados obtidos no instrumental, empregados com os professores, com origem na estatística descritiva, através de

análise das informações obtidas a partir dos questionários, com aplicação do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 15.0 Windows.

Diante do exposto, é importante observar o contexto no qual se dá o processo de avaliação, objeto desta pesquisa, bem como os personagens envolvidos (familiares e professores), fontes dos dados primários.

6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas realizadas com familiares ou responsáveis pelos alunos com deficiência intelectual matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede regular de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, Secretaria Executiva Regional II e os questionários mistos aplicados aos professores que lecionam nas salas regulares dos alunos com deficiência intelectual, da rede regular de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, Secretaria Executiva Regional II, evidenciaram as seguintes categorias em comum: i) avaliação da aprendizagem; ii) dificuldades vivenciadas e iii) sugestões. A literatura utilizada nos capítulos anteriores oferecerá subsídios para a análise dos dados coletados.

As categorias utilizadas na pesquisa contemplam conceitos inerentes ao processo avaliativo. Nas discussões das categorias, encontram-se os dados que permitem delimitar os perfis dos entrevistados; a avaliação da aprendizagem na perspectiva dos investigados; dificuldades vivenciadas por docentes e discentes, finalizando com as sugestões para uma prática avaliativa inclusiva, citadas pelos participantes da pesquisa, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa através da prática pedagógica que contempla a avaliação inclusiva para a pessoa com deficiência intelectual.

Os tópicos seguintes foram organizados por categorias manifestadas através dos discursos apontados pelos dois grupos de entrevistados: professores e familiares ou responsáveis pelos alunos com deficiência intelectual. Sete sujeitos responderam o questionário direcionado ao professor e dezesseis sujeitos responderam as perguntas do roteiro de entrevista para os familiares ou responsáveis, perfazendo um total de 23 sujeitos pesquisados.

Caracterizando a amostra dos docentes pesquisados, tem-se uma nomeação aleatória, que compreende P1, P2... P7. Do mesmo modo, os familiares ou responsáveis foram citados aleatoriamente por F1, F2... F16; ademais, suas entrevistas foram gravadas e transcritas pela própria pesquisadora, conferindo a veracidade das informações que serão apresentadas. A professora do AEE da escola pesquisada, exposta nas entrevistas, foi mencionada como X, enquanto a escola especial referida por alguns participantes foi apresentada como Y, garantindo assim, a privacidade dos investigados, embora a totalidade tenha autorizado sua participação na pesquisa, por meio do TCLE (APÊNDICES A, B e C).

6.1 Perfil dos docentes e familiares ou responsáveis

6.1.1 Perfil docente

A amostra, composta por sete professores que lecionam para pessoas com deficiência intelectual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede regular de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, Secretaria Executiva Regional II, na escola selecionada para a pesquisa, apresenta, em sua totalidade, sete docentes do sexo feminino (100%), conforme demonstra a tabela 4.

TABELA 4 – Gênero dos professores

	Frequência	Percentual
Feminino	7	100,00
Total	7	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

Com idades variando entre 34 e 63 anos, na amostra de 7 professores, observa-se uma média de 49,3 anos, como indica a tabela 5.

TABELA 5 – Idade dos professores

Variável	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	34	63	49,3	11,3

Fonte: Pesquisa aplicada

Sobre o nível de instrução dos docentes, o total (100%) apresenta curso de especialização, como demonstra a tabela 6.

TABELA 6 – Nível máximo de formação dos professores

	Frequência	Percentual
Especialização	7	100,00
Total	7	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

Observa-se tempo de magistério médio de 23,3 anos, sendo que o tempo médio de trabalho com Educação Inclusiva é de aproximadamente 10 anos (9,78 anos), como revelam as tabelas 7 e 8.

TABELA 7 – Tempo de magistério

Variável	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tempo de Magistério	12	38	23,3	10,3

Fonte: Pesquisa aplicada

TABELA 8 – Tempo de Educação Inclusiva

Variável	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tempo de Educação Inclusiva	0,5	26	9,8	8,2

Fonte: Pesquisa aplicada

De acordo com a pesquisa, 4 professores (57,1%) responderam não possuir formação específica visando lecionar para alunos com deficiência intelectual, enquanto 3 docentes (42,9%) declararam ter conhecimento superficial, direcionado para essa demanda, como mostra a tabela 9.

TABELA 9 – Formação docente a fim de lecionar para alunos com deficiência intelectual

	Frequência	Percentual
Não	4	57,1
Superficial	3	42,9
Total	7	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

A amostra investigada informou que 4 professores (57,1%) não obtiveram formação para avaliar alunos com deficiência intelectual, contudo 3 docentes (42,9%) declararam ter instrução superficial, direcionada para essa demanda, como aponta a tabela 10.

TABELA 10 – Formação para avaliar alunos com deficiência

	Frequência	Percentual
Não	4	57,1
Superficial	3	42,9
Total	7	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

O perfil docente revela uma lacuna na formação de professores, apesar do tempo médio de docência na Educação Inclusiva ser de aproximadamente 10 anos, desse modo um conhecimento restrito sobre a concepção de deficiência intelectual e da prática pedagógica que envolve todo o processo de ensino e aprendizagem é incompatível com a relevância do

papel docente na Educação Inclusiva, como assegura a legislação brasileira (BRASIL, 1988, MITTLER, 2003).

Com o exercício singular da formação docente, é possível comprovar efetivos e eficazes encaminhamentos rumo a uma aprendizagem significativa. Sendo assim, é imperioso assegurar, ao educador, acesso ao conhecimento das peculiaridades que envolvem a aprendizagem da pessoa com deficiência, a fim de assegurar a existência de uma realidade onde prevaleça, nas escolas, a ênfase ao desenvolvimento das potencialidades individuais de cada aluno (NÓVOA, 1997; TARDIF, 2002).

6.1.2 Perfil de familiares ou responsáveis

Caracterizando a amostra total de 16 familiares ou responsáveis pelos alunos com deficiência intelectual, observa-se a idade média de 41,9 anos, entre os investigados, como registra a tabela 11.

TABELA 11 – Idade de familiares ou responsáveis

Variável	Frequência	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	16	16	57	41,9	11,4

Fonte: Pesquisa aplicada

A tabela 12 expõe o grau de parentesco dos familiares ou responsáveis entrevistados, evidenciando que 9 (56, 3%) integrantes da amostra correspondem às mães das pessoas com deficiência intelectual.

TABELA 12 – Grau de parentesco dos familiares ou responsáveis

	Frequência	Percentual
Mãe	9	56,3
Pai	3	18,8
Avó	2	12,5
Tio	1	6,3
Irmão	1	6,3
Total	16	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

O nível de instrução dos entrevistados é exposto na tabela a seguir, indicando um maior percentual (37,5%) entre aqueles que cursaram até o Ensino Fundamental incompleto.

TABELA 13 – Nível de instrução dos familiares ou responsáveis

	Frequência	Percentual
Analfabeto	1	6,3
Fundamental Incompleto	6	37,5
Fundamental Completo	3	18,8
Médio Completo	5	31,3
Pós-graduação	1	6,3
Total	16	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

O público da amostra corresponde a familiares ou responsáveis de pessoas com deficiência intelectual, cujo diagnóstico é demonstrado na tabela 14.

TABELA 14 – Diagnóstico do aluno

	Frequência	Percentual
Síndrome de Down ²⁸	5	31,3
Intelectual	10	62,5
Intelectual e bipolar	1	6,3
Total	16	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

A idade dos alunos com deficiência varia entre 8 e 25 anos, conforme a tabela 15.

TABELA 15 – Idade do aluno com deficiência

Variável	Frequência	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	16	8	25	13,5	4,6

Fonte: Pesquisa aplicada

Entre os pesquisados, 12 (75%) revelaram que a deficiência do aluno é congênita, como ilustra a tabela 16.

²⁸ A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do cromossomo do 21 foi descrita em 1866, por John Landon Down. É caracterizada por dificuldades que se apresentam desde o nascimento, envolvendo o comprometimento neuromuscular (hipotonia, tempo de reação lento, etc.), doença cardíaca congênita em 40% dos portadores da SD, hipoplasia pulmonar) a habilidade cognitiva abaixo da média – retardo mental de leve a moderado, em sua maioria (BERTOTI, 2002).

TABELA 16 – Deficiência congênita

	Frequência	Percentual
Não	4	25
Sim	12	75
Total	16	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

Acerca da reação da família, dois relatos mencionaram que o comportamento inicial foi no intuito de proporcionar condições mais adequadas à situação da criança:

Foi procurar de tudo pra melhorar ele, *né?* Cuidar dele, ir atrás das coisas pra ele, pra dar uma melhorada na vida dele (F5).

A gente fica surpreso, *né?* Mas depois aprende a lidar, tem que tratar e fazer o melhor que a gente pode (F8).

Acharam inicialmente difícil, depois aceitaram a deficiência, os entrevistados (F1, F3, F6, F7, F9, F10, F11, F12, F13, F14, F15 e F16), como exemplificam os depoimentos:

É difícil, *né?* Sempre é difícil, nunca é fácil, a gente não quer aceitar, quer que o nosso filho nasça normal, perfeito, com saúde. Principalmente a minha, eu não queria aceitar de jeito nenhum. Muito difícil. Eu fui me acostumando mesmo com o tempo, que você tem que aceitar, *né?* Mas é difícil no começo, não é fácil não, pra acho que pra ninguém é fácil, pra nenhuma mãe (F6).

Minha família foi normal, aceitaram, agora eu não, eu não queria, *né?* Mas eu levei um tempo. Mas, hoje em dia, graças a Deus todo mundo gosta dele, minha família toda, ninguém discrimina ele, eu só tinha medo das pessoas, *né?* Porque foi um baque quando eu descobri ter um filho assim como ele, especial, e só tinha medo, medo dos outros, *né?* Mas graças a Deus que acabou, hoje ele é tudo pra mim (F7).

Depois que ele saiu da UTI, a médica falou que talvez ele e o irmão [gêmeo] *poderia* ficar com *a* seqüela, eu sai no lucro levando *eles* pra casa (F11).

Fiquei chateada, chorei por seis meses (F12).

Ai, pra mim, foi muito triste e pra mãe dele também, mas depois a gente se acostuma (F14).

Apenas o pesquisado F2, irmão da pessoa com deficiência, reagiu de modo positivo:

Sentiu feliz, *né?* Do mesmo jeito (F2).

Destarte, infere-se, mediante os resultados, que a aceitação da diversidade é uma atitude que sobressai entre as pessoas que não se apropriaram de estigmas, medos e preconceitos, considerando que este é o participante de 16 anos, aluno da mesma escola que o irmão com Síndrome de Down, proveniente da Educação Inclusiva, vivenciando experiências educacionais que promovem o encontro da heterogeneidade, uma aceitação em detrimento a um comportamento que normatiza os cidadãos, valorizando as possibilidades de desenvolvimento através da interação social (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; MAZZOTA, 2003; OMOTE, 2004; SASSAKI 1997; VYGOTSKY, 1989, 1997).

6.2 Avaliação na perspectiva docente

6.2.1 Diretrizes legais para avaliar

Foi pesquisado, entre os docentes, o conhecimento sobre as diretrizes legais sobre avaliação e a tabela 17 informa que nenhum dos educadores declarou conhecer as referidas diretrizes, enquanto 6 professores (85,7%) as conhecem de modo superficial.

TABELA 17 – Conhecimento das diretrizes para avaliação de pessoas com deficiência intelectual

	Frequência	Percentual
Não	1	14,3
Superficial	6	85,7
Total	7	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

As orientações da avaliação da rede regular municipal de Fortaleza preconizam que a avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência apresente caráter processual, formativo e participativo, conforme a legislação federal. Cabe, aos professores, exercer o papel intrínseco à sua profissão, e, apesar das dificuldades próprias da docência, é imprescindível que se eduquem no objetivo de uma qualificação e excelência profissional, que impreterivelmente perpassa pelo acesso ao conhecimento formal de todas as nuances relacionadas à sua proposta laboral, entre elas, as diretrizes que orientam o ensino, na totalidade de suas especificidades, sobretudo a Educação Inclusiva, pois a prática pedagógica exige intencionalidade e envolvimento anterior à ação (FORTALEZA, 2011).

6.2.2 Tipos de instrumentos avaliativos

As quatro questões pesquisadas a seguir se referem aos instrumentos de avaliação descritos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino (FORTALEZA, 2011).

De acordo com a tabela 18, 4 professores (57,1%) dos pesquisados, utilizam, às vezes, observação e registros das atividades diárias do estudante, podendo ser de forma individual e/ou coletiva, sistemática ou ocasional.

TABELA 18 – Observação e registro das atividades diárias do estudante

	Frequência	Percentual
Às vezes	4	57,1
Sempre	3	42,9
Total	7	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

Como apresenta a tabela 19, 4 professores (57,1%) dos pesquisados, fazem uso, às vezes, de portfólios contendo atividades no caderno, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos realizados em sala de aula, sem minimizar a importância de contextualizá-los.

TABELA 19 – Portfólio

	Frequência	Percentual
Às vezes	4	57,1
Sempre	3	42,9
Total	7	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

A tabela 20 evidencia que 5 professores (71,4%) sempre utilizam registros no diário de classe, relatórios, fichas ou similares contendo indicadores onde os docentes registram suas observações.

TABELA 20 – Registros no diário de classe, relatórios ou similares

	Frequência	Percentual
Nunca	1	14,3
Às vezes	1	14,3
Sempre	5	71,4
Total	7	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

A tabela 21 informa que apenas 1 professor (14,3%) da amostra declarou nunca fazer uso de trabalhos individuais e coletivos, exercícios, provas escritas e questionários para avaliar o aluno com deficiência intelectual. O dado se refere ao professor P3 e, conforme a pesquisa, ele declara empregar às vezes: observação e registros das atividades diárias do estudante, podendo ser de forma individual e/ou coletiva, sistemática ou ocasional, portfólios contendo atividades no caderno, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos realizados em sala de aula, assim como registros no diário de classe, relatórios, fichas ou similares.

TABELA 21 – Trabalhos individuais e coletivos, exercícios, provas escritas e questionários

	Frequência	Percentual
Nunca	1	14,3
Às vezes	3	42,9
Sempre	3	42,9
Total	7	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

A avaliação de aprendizagem para o estudante com deficiência apresenta características específicas. Os procedimentos de avaliação devem produzir situações apropriadas para a evolução da aprendizagem e elevação da autoestima do estudante, colaborando, assim, para um histórico escolar satisfatório (FORTALEZA, 2011).

Os dados da amostra condizem com uma variedade de instrumentos avaliativos, evidenciando que os docentes optaram com maior incidência por realizar registros no diário de classe, relatórios ou similares, traduzindo uma preocupação em produzir uma indicação documental da avaliação. Nesse contexto, deve-se observar que todos os instrumentos de coleta de dados, se forem elaborados com adequação, podem ser satisfatórios tanto para uma prática avaliativa quanto para a prática do exame. O uso de instrumentos de coleta de dados inadequados pode incidir em um incoerente julgamento de incompetência do educando. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática avaliativa que respalde um ensino de qualidade (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003; PERRENOUD, 1999).

6.2.3 Quantidade de instrumentos avaliativos

Os alunos com deficiência apresentam níveis de aprendizagens amplamente diversificados. Assim, a avaliação do desempenho escolar evidencia a necessidade de variadas opções para diagnosticar os avanços alcançados, considerando e estimulando suas capacidades, a fim de se efetivar a inclusão escolar (FORTALEZA, 2011).

A tabela 22 ilustra a quantidade de instrumentos usados pelo docente para avaliar a pessoa com deficiência intelectual.

TABELA 22 – Número de instrumentos

	Frequência	Percentual
Um	1	14,3
Dois	1	14,3
Três	2	28,6
Mais de três	2	28,6
Não sabe responder	1	14,3
Total	7	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

Os dados obtidos apontam que, entre os docentes, 2 (28,6%) usam três instrumentos para avaliar e 2 (28,6%) alegam utilizar mais de três instrumentos no processo avaliativo do aluno com deficiência. Ao realizar o planejamento dos instrumentos avaliativos, Luckesi (2011) assevera sobre a relevância em optar por tipos de atividades que possibilitem criar condições para o desempenho da aprendizagem. O nível de dificuldade das questões deve estar em consonância com o nível de dificuldade dos conteúdos ensinados.

A avaliação da aprendizagem é de natureza complexa, principalmente em se tratando de estudantes com deficiência, que apresentam níveis de desenvolvimento e aprendizagem amplamente diversificados. A avaliação do desempenho escolar desses estudantes evidencia a necessidade de variadas opções para avaliar, considerando e estimulando suas capacidades, a fim de se efetivar a inclusão escolar (FORTALEZA, 2011).

6.2.4 Objetivos da avaliação

A avaliação de estudantes com deficiência intelectual visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, considerando seu ritmo de aprendizagem, como já é previsto para os demais estudantes (FORTALEZA, 2011). Nesse sentido, as tabelas 23, 24 e 25 contribuem para a pesquisa, oferecendo informações sobre o objetivo da avaliação, na prática dos docentes.

TABELA 23 – Avaliar para observar e registrar

	Frequência	Percentual
Às vezes	5	71,4
Sempre	2	28,6
Total	7	100,00

Fonte: Pesquisa aplicada

TABELA 24 – Avaliar para arquivar em portfólio

	Frequência	Percentual
Às vezes	4	57,1
Sempre	3	42,9
Total	7	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada

TABELA 25 – Avaliar para registros no diário de classe, relatórios e similares

	Frequência	Percentual
Nunca	1	14,3
Às vezes	3	42,9
Sempre	3	42,9
Total	7	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada

De acordo com as informações colhidas, 5 professores (71,4%) usaram as avaliações para observar e registrar as atividades dos alunos, de modo individual ou coletivo. Os dados demonstram que 4 docentes (57,1%) usam, às vezes, as avaliações para construir portfólios através de atividades nos cadernos, folhas de exercícios, desenhos e demais trabalhos realizados em sala de aula. Visando avaliar para registrar no diário de classe, em relatórios, fichas ou similares, 3 docentes (42,9%) indicaram às vezes e 3 docentes (42,9%) sempre possuem esse objetivo em relação ao processo avaliativo.

Portanto, sobressai o objetivo da avaliação compreendido como o registro dos resultados da aprendizagem do aluno. Eles expressam o testemunho do educador de que foi realizado o acompanhamento e refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor. Entende-se que, nesse contexto, o registro é necessário. Registros de avaliação exigem exercício do professor, uma prática de dispensar atenção à manifestação dos alunos (orais e escritas), com o intento de descrever e refletir teoricamente sobre tais exposições. Desse modo, se os registros tiverem por objetivo observar o processo de aprendizagem de cada aluno e sua reorientação, eles subsidiam uma avaliação formativa (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

6.2.5 Adaptação da avaliação

A tabela 26 elucida sobre as adaptações da avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

TABELA 26 – Adaptação da avaliação

	Frequência	Percentual
Não	4	57,1
Sim, instrumentos idênticos com adaptações	2	28,6
Sim, instrumentos diferentes	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada

Acerca da adaptação específica para a avaliação do aluno com deficiência intelectual (item 22 do questionário):

Alguns com adaptações e outros diferenciados (P2).
A criança com deficiência participa apenas socialmente das atividades pedagógicas (P7).

Os dados obtidos denotam que a maioria dos professores (57,1%) utiliza instrumentos idênticos para avaliar alunos com deficiência e alunos sem deficiência, um procedimento que contradiz a finalidade principal da avaliação, que deve consistir em analisar as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, ponderando os recursos educacionais necessários em benefício de sua aprendizagem (FORTALEZA, 2011).

6.3 Avaliação na perspectiva de familiares ou responsáveis

6.3.1 Educação Inclusiva

Convém ressaltar que, para sondar a realidade da amostra pesquisada sobre a temática da inclusão escolar, foram relacionadas questões evidenciando o cotidiano do referido público em relação à sua trajetória na escola especial e o exercício do direito estabelecido pela legislação brasileira ao Ensino Regular.

A respeito da frequência da pessoa com deficiência em escola especial, os dados da tabela 27 informam que apenas 1 aluno (6,3%) não frequenta ou frequentou essa

modalidade de ensino. Os pesquisados F10 e F11 são atendidos em uma instituição com cunho de reabilitação motora, enquanto os demais entrevistados frequentam a escola Y, localizada em bairro adjacente à escola pesquisada.

TABELA 27 – Frequência à escola especial

	Frequência	Percentual
Não	1	6,3
Sim	15	93,8
Total	16	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada

Sobre o tempo de frequência à escola especial, a tabela 28 disponibiliza essas informações:

TABELA 28 – Frequência à escola especial

	Frequência	Percentual
1,0	1	6,3
3,0	1	6,3
4,0	2	12,5
5,0	4	25,0
6,0	1	6,3
7,0	3	18,8
8,0	1	6,3
9,0	1	6,3
10,0	1	6,3
Não sabe responder	1	6,3
Total	16	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada

Como a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, exerce atuação complementar ao Ensino Regular. Compreende-se, assim, a incidência de 15 alunos (93,8%) matriculados regularmente nos dois segmentos (BRASIL, 1999).

Constatou-se que a idade média de ingresso no Ensino Regular é de 5,1 anos, como informa a tabela 29.

TABELA 29 – Idade de ingresso do aluno no Ensino Regular

Variável	Frequência	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	16	2	8	5,1	1,9

Fonte: Pesquisa aplicada

Sobre o direito de inclusão no Ensino Regular, os familiares ou responsáveis expressaram seu parecer. Entre os pesquisados, 12 mostraram-se favoráveis:

É bom pra ela, né? O desenvolvimento [...] quando ela entrou lá, ela não aceitava nem assim, se comunicar com outra pessoa, se juntar com outra pessoa. Ela não aceitava o atendimento se fosse com outra menina, e agora não. Ela aceita o grupo, tudo. Tá bem adaptada. Ela já fala muita coisa que ela não falava (F1).

Fica feliz, de ele poder estudar, né? (F2).

Todo mundo adorou, que ele tem mais desempenho. Porque assim, ele chorava, sabe (F4)?

Sim, ele tem que vir pra escola regular (F5).

A família acha que tem que frequentar a escola regular porque aí permite a criança desenvolva, sabe, o seu potencial. Porque se ela não frequentar a [escola] regular, na verdade, você já está limitando a criança só por suas ideias. Na verdade, ela pode surpreender, ela pode superar as suas deficiências (F8).

Eu acho muito correto [...] Ela é muito importante, né? Pra mim, como sou mãe, e pra sociedade. Ela TEM que ser, ela é importante (F9).

Olha, no início, eu sofri muito, porque eu levava eles [ele e o irmão gêmeo] pra [...] uma escola particular [...]. Às vezes, eu voltava pra dar um recado, uma coisa. E ele, do cantinho que ele chegava, na porta, que ele ficava assim num cantinho, quando eu voltava, ele tava parado, em pé. A tia não acolhia ele. Diferente da escola pública, que ele tá com dois anos aqui e o acolhimento é totalmente diferenciado e lá, nessa escola particular, tinha psicopedagoga, tinha não sei o quê, mas não tinha aquele, aquele acolhimento da criança. Lá eles queriam deixar ele SEMPRE na mesma série [...] (F10).

Acho bom, é um direito dele (F11).

Acho que ele desenvolveu mais, aqui [na escola regular] é melhor (F12).

Eu [...] logo quando eu [...] eles quiseram que eu botasse ele, eu não queria, *nera*? Porque ele era AGITADO, não parava um instante, mas, depois, agora ele tá bem. Mas, aí eu tô aceitando mais (F13).

Pra mim, eu prefiro que ele venha (F14).

Antes, era pra gente ter trazido há muito tempo, já e a gente não, achando que só lá na clínica resolvia, né? Só que ele precisava de [...] ele precisava de vir pro colégio normal pra ele aprender, né? A ler e escrever (F16).

Entre os entrevistados, 4 foram desfavoráveis ao ingresso na escola regular, comunicando:

EU, pra mim, pra mim, se eu fosse [...] eu não deixava aqui, porque eu, eu acho que não influi em nada, não ajuda em nada. Por mim, ele não vinha, mas ela [a mãe do aluno] quer que ele venha, porque ela acha que aqui é melhor ele poder vir pra cá. Pra mim, ele não vinha, porque do jeito que eu vejo esses *menino* aqui, se ele já é do jeito que é, se ele vê isso aqui, aí ele vai pegar mais o *embalo* ainda (F3).

Eu não queria botar não. Botei porque eles foram lá em casa, né? Disseram que eu tinha que colocar, foi o pessoal da prefeitura, né? Aí ficou aqui, mas eu não queria colocar não. Ela não aprende (F6).

É muito discriminado ainda, né? Eu preferia [...] EU [...] que fosse lá no Y com eles, *tudo* eles lá, aprendendo lá. EU, né? Tá muito difícil aqui, porque assim, a gente tá conhecendo agora, né? Que você sabe que aqui não tem [...] como se diz [...] deixa

eu te falar [...] ele, não é adequado aqui pra eles, que eles não têm como cuidar deles (F7).

Eu vejo mais, eu vejo mais evolução nele quando ele *tá* aqui nessa sala de AEE e quando eu morava na casa da minha mãe, tinha uma [...] fonoaudióloga que a gente pagava por fora pra ela, ele aprendeu MUITO com ela [...] (F15).

O discurso dos pesquisados que realçaram os aspectos negativos evidencia questionamentos em relação ao preconceito, dificuldade de aprendizagem e socialização. Dentre os 16 pesquisados, apenas 4 consideram que a escola regular não possui as adequações necessárias, em oposição ao ensino da escola especial, onde o segmento é articulado para corresponder às demandas inerentes a pessoa com deficiência.

Omote (2004) destaca que a inserção do aluno deficiente na escola regular, sem a modificação do contexto e das práticas pedagógicas, muitas vezes tem sido compreendida como inclusão escolar, e que isso se constitui num grande equívoco.

Indagados a respeito da opinião dos alunos com deficiência, sobre a inclusão na escola regular, os entrevistados observaram que 12 discentes são favoráveis:

Assim, aqui na escola regular, ela gosta de vir (F1).

Ele gosta (F2).

Antes ele chorava muito pra estudar. Para estudar foi até opinião dele. Ele chorava, ele que pedia pra vir para a escola regular (F4).

Ele gosta, muito. Ele acorda cedo pra vir pro colégio. Ele pega a bolsa, quer pegar o ônibus, ele é doido pra pegar o ônibus. Ele gosta, eu trago ele porque realmente ele gosta (F5).

Ele só vem pra brincar. Ele vem mais pra brincar (F7).

Ela adora (F8).

Ah [...] ela então nem se fala, porque ela se *acha, né?* Ela diz assim, não [...] ela se [...] eu sempre fiz com que ela fosse uma pessoa assim [...] MUITO importante (F9).

[...] ele não quer ser diferente, ele quer acompanhar os outros *menino*. Ele acha ótimo ficar na escola regular e ele, ele não quer ficar atrás (F10).

Ele gosta, ele aprende. Só que não consegue ler, ele fala e troca as palavras (F11).

Ele acha melhor, que ele não se relaciona bem com os meninos especiais (F12).

Ele gosta, ele gosta muito. Por ele, ele quer vir todo dia, não quer faltar um dia (F13).

Ele gosta (F16).

Entre os pesquisados, 3 disseram que os alunos com deficiência são indiferentes:

[...] eu não sei te dizer o que ela pensa não, do que ela não gosta. Ela não fala, mas ela não diz assim. Mas tem dia que ela não quer vir não, ela vem mesmo porque eu tento trazer, mas tem dia que ela não quer vir não (F6).

[...] eu nem sei. Porque, lá em casa, ele nem fala. Aí, na hora, eu digo pra *gente ir* pra escola. Aí ele olha, aí a gente vai, arruma e traz. Ele não diz se é ruim, não diz que é bom, ele só vem (F14).

Ele não tem [...] *a gente* não sente interesse nele quando *a gente* diz que vai pra escola, pra sala de aula regular (F15).

No tocante à inclusão na escola regular, apenas 1 pesquisado, da amostra total, revelou que o aluno reage de forma negativa ao Ensino Regular, dependendo do efeito da medicação psiquiátrica de uso contínuo que ele utiliza:

[...] quando ele tá tomando o remediozinho dele normal, ele vem, acha bom. Agora, quando ele não tá, pra vir, ele só levanta da cama brigando, só vem *na marra* mesmo (F3).

As respostas dessa questão evidenciaram que os familiares e alunos com deficiência intelectual possuem, em sua maioria, disponibilidade para inclusão na Educação Regular, eles são motivados e receptivos ao sistema regular de ensino. Os familiares ou responsáveis (F3, F6, F7 e F15) mencionaram uma atitude negativa à inclusão no sistema regular de ensino, nessa questão coincidiram 3 opiniões onde os alunos com deficiência (F3, F6 e F15) apontaram indiferença ou insatisfação com a inclusão escolar. O resultado corrobora o enfoque vygotskiano, no qual as interações sociais são de extrema importância para a construção de estruturas cognitivas e linguísticas em crescente complexidade. Desse modo, ao restringir a interação social em escola regular, devido ao preconceito social, está se alimentando a exclusão e reduzindo as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo através da diversidade encontrada nas trocas que enriquecem e constituem a modalidade regular de ensino (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

6.3.2 Repetência

Ressaltando que a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual deve ser desenvolvida para as suas possibilidades de aprendizagem, de modo a ser capaz de oferecer elementos que subsidiem a prática pedagógica, conforme preconizam as diretrizes para avaliação desse público, as tabelas 30, 31 e 32 informam sobre a repetência da pessoa com deficiência intelectual.

TABELA 30 – Alunos que repetiram

	Frequência	Percentual
Não	3	18,8
Sim	11	68,8
Não sabe responder	2	12,5
Total	16	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada

TABELA 31 – Ano de repetência

	Frequência	Percentual
Pré-escola	1	6,3
1º	5	31,3
2º	1	6,3
4º	1	6,3
5º	1	6,3
Não sabe responder	7	43,8
Total	16	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada

TABELA 32 – Idade da repetência do aluno

Variável	Frequência	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	9	4	13	8,1	3,4

Fonte: Pesquisa aplicada

De acordo com as informações sobre a repetência, pode-se constatar que, do total da amostra, 11 participantes repetiram (68, 8%), em idade média de 8,1 anos, desde a pré-escola, até o quinto ano do Ensino Fundamental. Os dados expostos remetem à indagação de Perrenoud (1999) sobre que tipo de serviço se presta a avaliação, se é para a seleção ou para as aprendizagens? A reprovação é um fenômeno que, historicamente, tem a ver com a ideologia de responsabilizar exclusivamente o estudante por não ter alcançado o aprendizado estipulado pela escola. A frequência significativa da repetência revela que o sistema de ensino tradicionalmente faz uso da avaliação para criar julgamentos de fracasso, uma vez que não sinaliza para uma verdadeira avaliação formativa, direcionada a uma prática de intervenção diferenciada na sala regular. Desse modo, as competências valorizadas pertencem à dimensão cognitiva, e não ao desenvolvimento das possibilidades de cada educando; tal fato sobressai em relação à avaliação da pessoa com deficiência intelectual (FERNANDES; VIANA, 2009; FORTALEZA, 2012; HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MANTOAN, 1998, 2003; PERRENOUD, 1999).

6.3.3 Interação professor – alunos – aluno com deficiência intelectual

No que se refere à interação entre docentes a alunos com deficiência intelectual, o relato de 10 familiares ou responsáveis classificou o relacionamento como bom:

Com a professora é bom [...] (F1).

Com a professora é normal [...] (F2).

Assim, a professora gosta muito dele, ele gosta muito da professora [...] A professora faz o que ele gosta de fazer. É de pintar, montar os *quebra-cabeça*, essas coisinhas, né? O que ele gosta de fazer ela dá, ela já tem lá na sala dele. Pra ele ficar lá sentado, junto com os *menino*, ela dá *os coisa* pra ele encaixar, fazer pintura, aí ele faz (F5).

Assim, eu acho bom. A professora da sala de aula dela do ano passado, ela gostava muito da professora, sabe? Agora, eu acho que também depende muito do professor. Aí, esse ano, também ela gosta [da professora]. Porque é assim, quando ela pega um que fica o ano todinho, sem *tá* mudando, aí tudo bem; mas *teve* um ano aqui que *teve* muita mudança de professor, *tava* horrível. Ela não queria ficar na sala, *tava* assim. Mas esse ano e ano passado, que foi só uma professora mesmo, aí tudo bem. Mas, quando fica mudando, aí não presta não (F6).

Eu gosto. A professora é legal. Atende da maneira dela, que pode atender (F7).

Ah, eu acho muito bom, eu, na verdade, eu só tenho a elogiar a professora. Pelo menos a que trabalha com ela hoje, porque eu acho que ela é bastante preparada para trabalhar com o aluno especial e eu acho que ela faz a inclusão mesmo (F8).

O primeiro ano que ele fez aqui e agora o segundo ano que ele tá, as *tias* [professoras] são ótimas (F10).

Com a professora é ótimo, às vezes. A *tia* [professora] do terceiro ano, às vezes, chama *ele* de lento, usa certas palavrinhas que deveria colocar melhor. Ela quer entregar a turma lendo, só que ela se expressa de um modo que deveria ser melhor [...] (F11).

É bom com as professoras (F12).

Mulher, eu acho que *tá* bem, porque é que nem eu te digo, ele não fala nada. Quando ele chega em casa, calado *tá*, calado fica, não fala nada (F14).

Constatou-se que, entre os 16 pesquisados, 4 descreveram o relacionamento como ruim, cabe acentuar ainda, a exposição de uma postura desfavorável à inclusão escolar, pelos investigados (F3 e F15):

Com a professora, do jeito que ele *tá* aí não é legal, não. Quando ela fala com ele, ele não quer fazer as coisas, não faz e pronto. Sai da cadeira dele e vai andar, bota a mochila nas costas. Assim, é, quando eu venho buscar ele, eu recebo as informações. Agora mesmo eu acabei de receber as informações disso aí, que ele não quis fazer nada hoje, NADA (F3).

[...] com a professora o que acontece, ela, ela parece assim que [...] que não, não [...] que tem uma coisinha pequenininha que não tá encaixando entre ela e a professora. Eu fui pra uma reunião de pais e ela disse assim, a professora, que ela é um pouco preguiçosa, eu [...] eu sei, eu sei que ela é preguiçosa, mas você sabe que pra você ouvir do professor certas colocações, né? Você tem que ter um certo cuidado e eu achei que não houve esse cuidado. Gosto muito da professora dela, mas acho que teria que haver assim um pouco mais de incentivo no caso da Educação, né? Porque são crianças, que elas são especiais. Então o nome já está dizendo: especial. Ela requer uma atenção especial. Não que eu diga assim que tem que olhar só pra ela, entendeu? Não. É pra todos (F9).

Assim, as duas professoras que entraram agora, elas ficavam reclamando, né? Muito, que ele ficava bagunçando dentro da sala de aula, ficava gritando, se elas não *impor* limite assim mesmo no dia que elas *chegar*, aí ele ficava bagunçando mesmo dentro da sala de aula. Aí, quando era a outra, né? Era mais difícil ela me reclamar,

só quando ele *tava* muito impossível mesmo, aí ela me pedia pra conversar com ele (F13).

[...] Na sala regular, eu não vejo aproveitamento, não. Tanto na parte educativa como na parte de socialização, até pelo jeito dele, *né?* Pelo, pelo problema dele, eu não vejo ele se interagir muito com esses alunos e nem com a professora, no caso. Afinal, a professora já tem quarenta alunos pra cuidar, aí eu vejo por esse lado, que ela não vai dar muita atenção pra um, dois alunos que *tejam* lá (F15).

Foram obtidos ainda, 2 depoimentos que não souberam responder sobre a interação entre professores e alunos com deficiência:

Eu não sei nem te dizer. Pra começar, eu não sei nem quem é a professora dele, porque eu pergunto e ele diz que nunca fica na sala, só fica no atendimento da X (F4).

Eu não sei, não sei dizer não. Só sei que ele, ele gosta (F16).

A docência requer uma formação profissional que habilite o educador a exercer uma postura cooperativa, incentivadora e dialógica. É condizente com uma abordagem inclusiva que o docente demonstre acessibilidade e interação, de modo que disponibilize maior acolhimento para a construção de novos conhecimentos, salientando que a intensidade na relação entre professor e aluno com deficiência intelectual, bem como a dinâmica desse relacionamento na escola, são elementos que interferem nos aspectos afetivos, emocionais e cognitivos, constituindo elemento primordial na Educação Inclusiva (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

Nos relatos abaixo, 9 entrevistados discorrem sobre a interação entre o aluno com deficiência e os demais alunos, considerada como positiva:

Com os outros alunos [...] eu pergunto se ele *tá se dando* com os amiguinhos, ele diz que *tá, tá*. São *tudo* legal. Ele diz assim (F4).

Os meninos gostam muito dele (F5).

Se os outros alunos não perturbarem ela, aí é normal, porque você sabe, *né?* Esses *menino mexe* mesmo, tem menino *vêi* que arenga, *né?* Menino *vêi* chato, mal educado (F6).

Com os outros alunos agora *tá* bem melhor, porque essa turminha que ele pegou ajuda ele, não tira sarro com ele, *tá* gostando (F7).

Com os alunos [...] antes não, antes os *menino mangava*, chamava ele de bailarina. Ele caía da escada porque ele ia descer, *né?* Ele não se apoiava direito. Agora não, porque ele fez a cirurgia, fez o alongamento de tendão, ele agora *tá* praticamente normal (F10).

[...] com os alunos é ótimo. Só que os meninos grandes são muito agressivos. Ele se incomoda um pouco porque eles empurram (F11).

Bom com os alunos (F12).

Com os outros alunos, eu acho que *tá* bem também, porque tem um menino aqui que, quando ele vê, vai logo pro braço dele, vai logo pra mão dele, dá logo a mão. É um gordinho que tem, só que é *mais pequeno* do que ele (F14).

Com os outros alunos, eu quase não vejo essa parte. Mas ele não tem reclamado nada (F16).

Entre os entrevistados, 7 declararam que a interação entre o aluno com deficiência e os demais alunos possui conotação negativa:

[...] com os alunos é mais difícil, eles são *arengueiros* com ela (F1).
 Com os alunos é ruim, *né?* Porque ele *arenga*, aí os *menino* bate nele e aí ele bate também (F2).
 Com os outros alunos, diz que mexe com um, mexe com outro também (F3).
 Com os outros alunos é mais difícil. Ela, na verdade, tem bastante dificuldade no relacionamento com as outras crianças, *né?* Tanto da classe dela como das outras classes. Ela se relaciona mais com crianças menores ou com adultos assim (F8).
 [...] dentro da sala de aula eu percebo assim que, esse ano, ela *tá* assim um pouco [...] não *tá* querendo ficar. Não *tá* querendo ficar, porque, porque ela tem uns colegas que ficam dizendo gorda, não sei o quê [...] (F9).
 Com os outros alunos, tem vez que ele se *dá*, tem vez que ele pega rixa com os *menino*. Aí, ele fica implicando com os *menino*. Aí, os *menino* vêm me dizer que ele quer bater neles (F13).
 EU, EU não vejo interação com os outros alunos, porque, até porque o meu menino, no caso, ele é muito retraído, ele [...] eu não sei se é do problema dele, ele se retrai muito. E fala, ele fala, mas fala pouco, fala só mesmo com quem ele convive mais, no caso [...] (F15).

Os dados convergem para uma apreciação negativa de 43,75% dos familiares ou responsáveis, no sentido da interação social entre os alunos na escola regular. Revelam uma contradição do princípio da construção de relações positivas para todos os alunos, sobretudo, para o benefício do desenvolvimento intelectual, social e afetivo das pessoas com deficiência intelectual, as quais irão se beneficiar das interações com os discentes “ditos normais”, em condições cognitivas e socioafetivas diferenciadas. A qualificação profissional dos educadores é imprescindível para semear, na Educação Inclusiva, a edificação dos valores, das atitudes sociais que sejam capazes de gerar estruturas humanas fundamentais para a vigência de relações solidárias e tolerantes em relação a todos os aspectos da diversidade humana (BEYER, 2010; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

A escola, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, precisa reconhecer o aluno com deficiência sob o prisma de um olhar holístico acerca de suas possibilidades, edificar uma relação que caminhe na contramão do trajeto histórico escolar, onde foram construídas atitudes que valorizavam a fragmentação advinda da exclusão, enquanto não se vislumbrava uma possibilidade de educar para incluir, libertar. As interações sociais fomentam a elaboração da Educação Inclusiva, retrato de uma sociedade com emergente legislação que assegura direitos iguais, mas precisa semear e implementar essas mudanças a partir de um novo conceito de relacionamento pautado na desconstrução de preconceitos e hierarquias (BEYER, 2010, LUCKESI, 2001, 2005, 2011; VYGOTSKY, 1989, 1997).

6.3.4 Aprendizagem

Acerca da evolução da aprendizagem do aluno, o depoimento de 8 investigados destacou aspectos positivos:

Indo boa, *né?* Que ele tá aprendendo aí (F2).
 Mulher, eu tô achando melhor, sabe, que ele evoluiu muito, mas foi no AEE (F4).
 Da aprendizagem? Se ele aprende? Se ele aprende? Ele aprende, agora ele é lento. A evolução dele tá ótima, ele melhorou bastante, depois que ele entrou na escola regular, na inclusão, ele melhorou bastante mesmo (F5).
 Ó, eu acho que, de um determinado tempo pra cá, ela evoluiu bem, graças a Deus (F9).
 Ele evoluiu muito. Se eu deixasse ele em casa, sem fazer nada, sem estudar, só jogando, essas coisas assim, aí ele num [...] (F10).
 Evoluiu muito, aprendeu (F11).
 A evolução? Ele melhorou um pouquinho, que ele não sabia fazer o nome dele. Assim, a letra dele ainda é muito assim, saindo do lugar, mas ele melhorou que, quando ele chegou aqui, ele não sabia fazer nada, nem rabisco e nem pintar. Ele escreve o nome dele, faz alguns rabiscozinhos, ele melhorou (F13).
 Ah, bom, ele tá aprendendo cada vez mais e eu quero que ele aprenda mais (F16).

A narrativa de 8 pesquisados abordou uma perspectiva negativa, em relação à evolução da aprendizagem:

Pouca evolução, *né?* Porque ela ainda não sabe fazer o nome. Porque não conhece nenhuma letra (F1).
 [...] a evolução praticamente NADA. Pouca coisa, pouca coisa mesmo (F3).
 Assim, aprendizagem mesmo assim, na prática, assim, aprender a escrever e ler, ela não aprendeu não [...] (F6).
 Tá lento, *né?* Eles dizem que *tá* bem, mas eu acho que é lento (F7).
 Olha, eu acho que eu diria assim: é uma aprendizagem lenta, gradativa e que a escola faz uma parte e a família outra (F8).
 Na pré-escola, foi fácil aprender as coisas. Ele sabia pintar igual *os* outros. Desde a terceira, quarta série, que ele não avançou muito (F12).
 Eu acredito que [...] que bem, *a gente* vai porque, ele só faz mais é pintar, essas coisas (F14).
 Eu, eu não vejo evolução; na parte da escola regular, eu não vejo evolução. Ele aprendeu a fazer, ele aprendeu a fazer o *nomezinho* dele muito *ruinzinho* assim, mas faz o nome dele, do jeito dele. Mas ele aprendeu aqui [sala do AEE], aprendeu com aquela, com essa fonoaudióloga que *teve* lá em casa. Sinceridade, na sala regular, NADA (F15).

Uma parcela de 50% dos investigados estima que a evolução da aprendizagem, através do processo de inclusão escolar, registra melhoras significativas, ampliando o horizonte da escolarização. Na mesma proporção, metade dos pesquisados enfatizou que as defasagens na aprendizagem e na progressão escolar do aluno são consideradas como inevitáveis. Evidencia-se um comportamento que repercute a ideia do atraso escolar necessário e de uma fraca condição de aprendizagem, no que se refere ao aluno com deficiência intelectual (BEYER, 2010).

Para elucidar a expectativa dos familiares ou responsáveis, no tocante à expectativa da aprendizagem do aluno com deficiência, foram coletados os seguintes relatos:

[...] Eu espero assim, que ela se comunique, tudo. A professora, eu pergunto se ela nunca vai aprender, ela diz que nunca diga isso, que ela vai aprender. Mas esse tempo *todinho*, a menina já *tá* com vinte anos e não aprende (F1).

Espero ele aprender coisas que ele não sabe, *né?* Agora, o próximo passo é aprender a ler e escrever (F2).

Eu espero assim, *ó*, melhorar assim: ver se esses *médico consiga* dar um remédio pra ele, que ele venha pra cá, e continue, melhore mais o que ele era em relação à escola e, com o tempo, que ele consiga, pelo menos, fazer o nome dele direitinho, ler alguma coisa, senão tem que ter paciência (F3).

[...] Espero que ele melhore cem por cento, *né* (F4)?

Assim, eu espero que ele evolua mais e mais, porque o que puder fazer por ele eu faço, eu espero. Tenho a expectativa muito grande de *ele* evoluir mais e mais, já que ele é lento, ele é lentinho. Mais, de pouquinho em pouquinho, ele chega (F5).

Eu espero assim: que ela aprenda ao *meno* a fazer alguma coisa sem mim, *né?* Assim, o básico: a ler e escrever eu *num* tenho muita expectativa não, não vou mentir. Se ela aprender a fazer o nome dela, pra mim, *tá* bom. Eu quero que ela aprenda é a conviver com as outras pessoas. O dia a dia dela, as *coisa* que ela tem que fazer, a sobrevivência dela mesma, porque mãe não dura pra sempre não. Aprendizagem aí só Deus vai saber se ela vai ler e escrever. Eu quero que ela aprenda é outras coisas: a sobreviver só, outras coisas que ela não quer fazer (F6).

[...] Que ele vá aprender mais, porque o negócio dele é só brincar, eu já aceito. Ele não se concentra, ele quer só brincar com as meninas, com os meninos. Ele mesmo vem só pra brincar como ele diz, *né* (F7)?

No futuro? É que ela continue, *né?* Que ela continue avançando e superando os seus próprios limites (F8).

Pra que ela melhore cada vez mais e que FINALMENTE ela consiga LER e ESCREVER, que é o sonho dela (F9).

[...] cada dia ele surpreende a gente, todo dia é um dia diferente. Olha, assim, ele nunca foi tratado como uma criança especial. Ele fala até que vai fazer faculdade, agora eu não sei como. Aí, eu digo que ele vai, mas eu acho assim, muito difícil, *né?* Ele diz que vai trabalhar numa empresa [...] porque ele gosta muito de jogo, de informática, ele disse que vai [...] disse isso com dez anos. Ele disse que vai trabalhar na *Microsoft*, que vai fazer faculdade. Aí, eu não sei ainda como traçar esse caminho, porque eu sei que é o caminho que ele quer. Eu achei muita dificuldade [...] dele estudar, e agora assim [...] eu [...] ele *tá* aprendendo e a cada dia que passa ele aprende mais, e [...] eu me emociono muito (F10).

Aprender cada vez mais (F11).

Eu quero que ele escreva melhor, pequeno. Só faz letra grande, mas é assim, mulher, eu acho que, na quarta série, ele não melhorou não. Erra quando tira da lousa. Ele não entende a letra da professora (F12).

[...] sei lá se ele vai aprender, se ele não vai. Ele disse que tem vontade [...] assim de aprender a ler, mas ele não consegue ainda, *né?* Lê alguma *coisinha*, mas ele *sabe* os ônibus quando ele anda, ele aprendeu assim, *né?* Muita *coisinha* só mais na base da mente, assim, mas de escrita, assim, ele [...] ele não tem muito interesse de pegar o caderno e ficar escrevendo em casa não. Ele não gosta não. Eu fico mandando assim, fazer *meno* o nome, treinar o nome em casa, mas ele não gosta (F13).

Aprender alguma *coisa* (F14).

[...] eu esperava que *desse* mais tempo nele aqui nessa sala de AEE. Desse mais prioridade pra ele aqui, porque eu vejo mais evolução nele aqui do que lá, na sala regular (F15).

Pra ele evoluir mais, *né?* Aprender mais (F16).

Apesar de um percentual de 50% dos entrevistados apontar insatisfação com a aprendizagem dos alunos, é preciso salientar que esse posicionamento decorre do parâmetro

utilizado para comparação, que no caso, é a condição de desenvolvimento reconhecida como aceitável, na qual a aprendizagem está condicionada a uma classificação anual para aprovação escolar, em oposição à repetência, comumente vivenciada pela pessoa com deficiência intelectual. A referida compreensão de aprendizagem é elaborada a partir de um conceito socialmente estabelecido, que avança no sentido da ascensão social, usando como recurso a Educação. Por outro lado, na perspectiva de que não há aprendizagem que não gere desenvolvimento, não se pode atribuir ao educando a incapacidade de aprender, pois aprender é interagir com o outro e a escola pode promover e multiplicar essas interações (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Cabe frisar, que os pesquisados (F4 e F15) atribuem ao AEE o mérito pela aprendizagem dos alunos com deficiência, considerando um rendimento superior no AEE em relação ao da sala regular. As atividades desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) diferenciam-se das realizadas na sala regular, uma vez que o professor do AEE disponibiliza os meios necessários de acesso ao currículo, enquanto o professor da sala regular leciona os conteúdos curriculares. Desse modo, o AEE não substitui a escolarização obrigatória e não se caracteriza como aula de reforço ou apoio temporário. Entretanto, é importante realçar que o AEE organiza seu atendimento de forma individual ou em pequenos grupos (no máximo 4 alunos), de segunda a quinta-feira, considerando as especificidades de cada aluno com deficiência, tendo por finalidade, no caso da pessoa com deficiência intelectual, o desenvolvimento de processos mentais superiores e atividades de vida autônoma (FORTALEZA, 2013b).

6.3.5 Participação dos familiares ou responsáveis

De acordo com os dados das tabelas 33 e 34, é possível verificar a participação de familiares ou responsáveis na realização das atividades escolares realizadas pelos alunos com deficiência, em suas residências:

TABELA 33 – Recebe ajuda para realizar tarefa de casa

	Frequência	Percentual
Sim	14	87,5
Não tem tarefa	2	12,5
Total	16	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada

TABELA 34 – Pessoa que ajuda na tarefa de casa

	Frequência	Percentual
Outros	1	6,3
Parentes	13	81,3
Não tem tarefa	2	12,5
Total	16	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada

Pode-se observar que 14 alunos (87, 5%) recebem orientação nas atividades escolares, que são enviadas por seus professores, enquanto apenas 2 (12,5%) declararam que não são encaminhadas tarefas. A maioria, correspondente a 13 alunos (81,3%), é auxiliada por parentes em suas atribuições educacionais. A família é elemento essencial para uma aprendizagem centrada nos aspectos qualitativos. A dimensão do desenvolvimento de cada aluno é condicionada por diversos fatores, entre eles, é indiscutível a importância do acompanhamento escolar pelos familiares, no qual estímulo e hábitos relevantes valorizam o processo de ensino e aprendizagem, ultrapassando as construções físicas da escola, para adentrar em todos os espaços vivenciados pelo educando (BEYER, 2010).

6.3.6 Devolução da avaliação

Acerca da devolução das avaliações, os investigados contribuíram para a pesquisa, informando que 9 familiares ou responsáveis (F1, F2, F5, F6, F9, F10, F11, F12 e F14) receberam o resultado do processo avaliativo, sob o formato de relatórios; 3 pesquisados (F 3, F13 e F15) foram notificados sobre as avaliações com boletins, contendo notas; 3 (F7, F8 e F16) receberam uma análise das avaliações por intermédio exclusivo de reuniões com os docentes e 1 (F4) assegurou não obter nenhum retorno das avaliações, como registra a tabela 35.

TABELA 35 – Devolução das avaliações

	Quantidade
Relatórios	9
Boletins com Notas	3
Reuniões com docentes	3
Nenhuma devolução	1
Total	16

Fonte: Pesquisa aplicada

Sobre o processo de entrega das avaliações, os investigados declararam que a professora realiza reuniões periódicas nas quais mostra os registros (boletim ou relatório), conversa com os familiares ou responsáveis sobre a evolução e dificuldades do educando, entretanto não entrega nenhum documento, colhendo apenas a assinatura dos pesquisados, a fim de comprovar seu comparecimento ao local. Apenas o pesquisado F4 mencionou não ter informação sobre as reuniões, ou outro modo de contato para comunicar sobre as avaliações.

As diretrizes da Educação Inclusiva observam que é obrigação da escola manter a família informada sobre o desempenho dos estudantes, reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes (FORTALEZA, 2011).

A prática da devolução dos instrumentos avaliativos pode ser uma ocasião ímpar de evolução pedagógica, uma vez que a avaliação na perspectiva formativa contempla a devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas, pois possibilita ao docente refletir acerca das hipóteses que vêm sendo construídas pelos alunos e não apenas distribuir rótulos de acertos ou erros. Deve-se ter uma abordagem dinâmica, na qual o educador auxilie o aluno na interpretação de elementos essenciais ao aprofundamento do conhecimento de educadores e educandos, assim a aprendizagem emerge por meio da sucessão de aquisições constantes e das oportunidades que o meio lhe oferece (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

6.3.7 Opiniões sobre avaliação

Indagados sobre as avaliações realizadas, os familiares ou responsáveis esclareceram que:

Na sala de aula, pouca coisa ela faz, que ela não sabe fazer nem a letra do a. Ela só sabe fazer umas bolinhas (F1).

Acho melhor, *né?* Pra ensinar ele (F2).

Eu acho que é [...] ele tira quatro, três, eu tenho até em casa, é nessa base aí [...] acho que pra um menino que não sabe nada mesmo, mas [...] eu gostaria que ele soubesse alguma coisa. Mas do jeito que ele é, do jeito que ele é, *tá*, tudo é o tempo pra conseguir fazer alguma coisa (F3).

Não. Não tem nem como dizer, ninguém não *tá* vendo assim, não recebeu (F4).

Porque acho que pelo problema dele, *né?* Só dá pra ser assim, com relatório (F5).

Eu acho, não sei, acho legal quando eles [os professores] *avalia* ela assim, *né?* Ai, eu sei mais ou menos como ela *tá*, *né?* Acho bom (F6).

Na avaliação, eu não sei. Ele não sabe nem pegar no lápis ainda, *né?* Daqui pra frente, eu não sei. Não sei. Faz avaliação da maneira dele, *né?* (F7)?

Eu acho que *tá* de acordo com o nível dela, é [...] *a gente* sempre faz um reforço escolar em casa. Eu acho que o papel da família é muito fundamental, é fundamental também. Não é só o papel da escola. Eu acho que a escola dá o norte, dá a orientação, os livros e a gente tem que trabalhar; a família tem que trabalhar com a criança em casa também. Não é uma tarefa fácil, porque não é no momento que você quer que eles vão fazer essa atividade. Mas você tem que buscar isso, durante o dia ou fim de semana, o momento aonde você consegue aí recuperação de disciplinas, melhor compreensão sobre um texto, buscar a leitura. Porque as crianças, veja essa com bastante dificuldade, intelectual, bipolar, déficit de atenção, ela sabe ler, escrever e sabe fazer continhas (F8).

Eu gosto (F9).

Na avaliação? Ele sabe as tarefas. O problema dele é só que ele não lê. Ele, às vezes, a tia [professora] passa lá a tarefa. Ele entende, só que, como ele não sabe ler, ele não vai fazer só, aí ele necessita da minha ajuda (F10).

Aqui *tá* ótimo. Acho que foi por isso que ele desenvolveu (F11).

Dão prova pra ele, mas acho que ele não faz nada não; dão um papel, ele lê e não entende. Imagina não fazer nada. Fica sentado, olha pra lousa, olha pra lá e tem vontade de fazer igual aos outros (F12).

Assim, ele não acompanha, *né?* Mas aí ela [a professora] disse que, ela lê um texto, ou então lê uma história, faz perguntas. Ela disse que ele consegue responder mais inteligente que os outros meninos. Mas a escrita, assim pra ele fazer uma prova, *né?* Ele não consegue, mas ela disse que, quando ela faz alguma, [...] um texto assim, aí ela faz perguntas, aí ele responde, mas na escrita assim que ele não acompanha (F13).

Bem (F14).

Não, ele faz. Chamam *ele* pra fazer prova e tudo. A gente vem e trás, só que a gente sente, a gente sente, que não faz, não *é?* Sinceridade, pelo que eu vejo, não tem como ser uma nota BOA, não tem como porque ele não acompanha, não acompanha. Não é [...] não é [...] não é pela professora, é pelo problema dele mesmo (F15).

[...] Prova, eu acho que ele não fez prova ainda não (F16).

Os pesquisados (F2, F6, F8, F9, F11 e F14), conforme a tabela 36, se colocaram de modo favorável à atual prática avaliativa; o investigado F4 não se posicionou em relação à pergunta, e os entrevistados (F1, F3, F5, F7, F10, F13, F15 e F16) refletiram, em seu discurso, uma determinada resignação sobre o processo de avaliação, justificado por considerarem que os alunos com deficiência não evoluem como os demais, desse modo, não existem, nessa ótica, alternativas para avaliar quem, segundo eles, não acompanha.

TABELA 36 – Opinião dos familiares ou responsáveis acerca das avaliações

Opinião dos familiares ou responsáveis	Quantidade
Favoráveis	6
Resignação	8
Não opinou	1
Total	15

Fonte: Pesquisa aplicada

É uma visão decorrente da ideia propagada pela Pedagogia Tradicional, em que o aprendizado é valorizado pelo aspecto de acúmulo de conteúdos, portanto é identificado um comportamento no qual os familiares ou responsáveis confundem inclusão com integração, acreditando que os alunos devem se adequar a escola, e não o oposto, como legitima a Educação Inclusiva (MANTOAN, 1998; SASSAKI, 1997).

Cabe destacar a entrevista do F8, que assinala a importância da participação familiar no processo de ensino e aprendizagem, apregoando a avaliação no contexto formativo, em que familiares e escola são mediadores da aprendizagem. Por outro lado, o depoimento de F12 retrata um desacordo com o papel formativo da avaliação, no qual diz “[...] Imagina não fazer nada. Fica sentado, olha pra lousa, olha pra lá e tem vontade de fazer igual aos outros.” São palavras capazes de dimensionar a inadequação presente na aplicação de um instrumento avaliativo contraditório para a condição real da pessoa com deficiência.

6.4 Dificuldades na avaliação do aluno com deficiência intelectual

6.4.1 Dificuldades dos docentes

De acordo com os docentes, 5 investigados (71,4%) revelaram vivenciar dificuldades para avaliar os alunos com deficiência intelectual:

TABELA 37 – Dificuldades para avaliar

	Frequência	Percentual
Não	2	28,6
Sim	5	71,4
Total	7	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada

Discorrendo sobre as dificuldades, os professores comentaram que:

É difícil avaliar os avanços dessas crianças. Devemos ter um olhar sensível para percebermos esses pequenos progressos (P1).

Pela complexidade da deficiência e falta de tempo. Existem alunos que se aproveitam da deficiência para justificar fatos errados e desinteresse (P2).

Na maioria dos casos, nós professores, não temos o diagnóstico do problema do aluno especial (P3).

Dificuldade na aprendizagem, pois o mesmo esquecia o que tinha aprendido (P4).

Não. Pois respeito a limitação de cada um (P7).

Os dados coletados revelam que a maioria dos docentes encontra dificuldades cotidianas para avaliar o aluno com deficiência intelectual. Entre os comentários expostos, fica evidente, nos educadores (P1 e P7), uma abordagem que valoriza a diversidade, uma vez que existe uma posição de reconhecimento dos méritos das conquistas discentes, independente de sua extensão.

Os professores (P2, P3 e P4) atribuíram às peculiaridades da deficiência uma dificuldade latente na prática avaliativa, entretanto, vale ressaltar que a deficiência intelectual é uma condição que caracteriza esses alunos, porém não pode limitar as ações voltadas para o desenvolvimento de suas possibilidades no âmbito educacional e social.

Diante do exposto, convém reiterar a premissa básica do docente. Ele precisa continuamente se aprimorar, por meio de formação continuada, para desempenhar de modo satisfatório sua profissão. Conhecer as características das pessoas com deficiência é condição basilar para o processo de avaliação inclusiva (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

6.4.2 Dificuldades dos discentes apontadas por familiares ou responsáveis

Questionados sobre as dificuldades do processo avaliativo, os pesquisados comentaram que:

Ela tem dificuldade em tudo, que ela não sabe ler. Ela faz, mas não gosta muito de fazer não. Ela gosta mais de pintar (F1).

Ele não fala nada não (F2).

Ele diz que é difícil, às vezes não faz, diz que não dá pra fazer. Ele fala, ele comenta assim. E tem às vezes que não faz porque não quer mesmo, ele diz, não fez porque não quis não (F3).

Ele diz que às vezes vai pra sala de aula, mas não acompanha não [...] os outros sabem mais que ele. Ele diz que não acompanha não, aí chora, começa a chorar, não sabe não. Eu digo pra ele que ele sabe, é igual a eles, não é pior que eles, não. Aí, ele diz, que é igual, né? Acho que as pessoas ficam dizendo pra ele aquele negócio, né? Que ele não é igual (F4).

Ele não fala nadinha (F5).

Não, ela não fala nada. Pra ela, tudo tá bem (F6).

Não ele não fala, porque, pra ele, é tudo uma brincadeira (F7).

Não, ela não demonstra isso (F8).

Comenta, porque é o seguinte: quando chega em casa, por exemplo, na sala de aula, vai haver uma pesquisa. Ela fala que precisa fazer, pesquisar sobre isso. Eu já disse pra ela que não precisa fazer essa pesquisa porque ela [...] não é avaliada pela professora da sala de aula [...] Mas ela fica sempre com aquela vontade, ela quer fazer, quer fazer, aí, vez por outra, eu vou e faço. Se é um mapa, eu vou e faço [...] (F9).

Não, assim em termos de, de [...] coisa não, porque ele [...] a escrita dele é só em letra de forma, devido que ele tinha dificuldade na mão. Só que, aos pouquinhos, ela vai trabalhando com ele, fazendo a letra cursiva, aí ela diz que hoje ele fez isso [...]

Ele diz que aprendeu tudo e que tirou nota boa. Ele diz tudo isso [...] (F10).

Só elogia [a professora]. Diz que tirou boa nota, só que sente dificuldade [...] (F11).

Não. Relata [a professora] que ele não sabe nem fazer comentário (F12).

Não, ele não fala não (F13).

Se ele falasse, *né?* Mas ele não fala, ele chega *em* casa mesmo, assim como quem chegou qualquer pessoa, de qualquer *canto*, ele fica na dele, pronto. Se *a gente* perguntar, ele não fala, ele não diz nada. Às vezes é que ele fala, mas ele fala na hora que ele sente e pronto (F14).

Ele nem fala, ele nem fala, a gente chega, a gente chega aí, a gente chega aí, eu chego aí, às vezes, eu fico escondido olhando aí. Eu vejo ele só lá na cadeira sem fazer nada, porque ele não acompanha. SINCERIDADE, eu vejo nesse ponto, eu vejo nesse ponto. Agora, se a professora lá vê de outra forma [...] (F15).

Não, ele não fala não. (F16).

Indagados sobre as dificuldades dos discentes, os participantes (F2, F5, F6, F7, F8, F12, F13, F14, F15 e F16), alertaram para o fato dos alunos não falarem nada a respeito da avaliação, infere-se que a diferença denota que a avaliação não é significativa para os educandos; os pesquisados (F1, F4 e F11) relatam dificuldades; F3 se recusa a ser avaliado, F9 expõe que realiza as atividades que deveriam ser feitas por sua filha, apenas F10 considera o processo avaliativo satisfatório. Convém assinalar o depoimento de F15, que destaca observar o comportamento inerte do filho que mesmo incluído no Ensino Regular representa uma peça excluída das atividades avaliativas, um despropósito da Educação Inclusiva.

TABELA 38 – Opinião dos familiares ou responsáveis sobre as dificuldades avaliativas dos discentes

Dificuldades dos Discentes	Quantidade
Indiferente à avaliação	10
Dificuldades	3
Recusou a avaliação	1
Realiza as atividades do filho	1
Satisfatório	1
Total	16

Fonte: Pesquisa aplicada

6.5 Sugestões para avaliação inclusiva

6.5.1 Na perspectiva docente

As informações sobre como melhorar a avaliação do aluno com deficiência intelectual foram retiradas do questionário do professor. De acordo com os docentes

investigados, predominou a necessidade de formação continuada para orientação sobre a deficiência e a conduta em relação ao processo de avaliação. Como apresentado nos relatos seguintes:

Primeiro que, para avaliar, precisamos conhecer e entender como se dá o processo de aprendizagem dessas crianças. Os professores que estão em sala de aula não possuem apoio, formação específica para melhorar o atendimento a essas crianças (P1).

Cursos que pudessem proporcionar conhecimentos satisfatórios para uma Educação realmente inclusiva (P2).

Primeiro teríamos que ter formação específica no assunto [...] (P3).

Mais formações específicas com cursos relacionados a cada deficiência e orientação dentro da escola sobre a deficiência encontrada (P4).

Apenas um professor (P5) considerou que a avaliação deve ser realizada somente através do relatório individual. Dois professores se reportaram a um apoio mais abrangente de profissionais de outras áreas:

[...] Depois uma equipe na escola (multidisciplinar) que nos orientasse (P3).

Maior apoio de profissionais de outras áreas (P6).

Dois docentes citaram a relevância da família, enfatizando a necessidade de conhecer melhor o aluno para propiciar um acompanhamento mais abrangente:

[...] tempo para dedicarmos uma observação da criança em alguns contextos possíveis, familiar e escolar (P3).

Poderia ser realizada uma entrevista com os pais para avaliar o progresso da criança e ficar adicionada aos documentos escolares (P7).

A avaliação inclusiva preconiza o reconhecimento do aluno com deficiência focalizando seu valor, suas possibilidades e também seus limites. É preciso que o educador se aproprie dos conteúdos relacionados à Educação Inclusiva, realidade latente nas escolas brasileiras, se revestindo de uma prática pedagógica construtiva, dialógica, democrática e que inclui seus alunos, sem discriminar ou descartar nenhum deles, na premissa de ressignificar o papel de educador, contribuindo para a formação consciente e crítica do indivíduo (TEIXEIRA; NUNES, 2010).

6.5.2 Na perspectiva de familiares ou responsáveis

Os pesquisados colaboraram para a pesquisa, oferecendo sugestões sobre a avaliação da pessoa com deficiência intelectual:

Tem não, queria muito que ela aprendesse a fazer pelo menos o nome dela, né (F1)?

Tem não, tá tudo bem (F2).

Bom, eu, às vezes, a mãe dele reclama muito porque não *vai* as tarefas dele pra fazer em casa. Acho que é [...] não sei se ele não quer fazer, não faz, então acontece isso. Muitas vezes, ele vai sem nada, sem as coisas pra fazer em casa. Aí, na minha mente, acho que é porque ele não quer fazer. Acho que a professora passa no quadro e ele não quer fazer. Isso acontece muito, essa parte aí, pra prova, é ruim (F3).

Eu não posso nem dar assim porque eu não tenho contato com a professora, *tá* entendendo? Talvez ela faça, não adianta eu julgar a pessoa, mas eu não sei, *tá* entendendo? Eu queria assim que, no caso, ela, né? Olhasse mais pra ele assim, né? Eu sei que é muita criança, mas, no caso, que ela procurasse dar mais atenção a ele [...] (F4).

Tudo é relatório, na sala [...] mas com ele só dá pra ser assim, quando termina o semestre, a professora chega pra gente e fala dele, como *tá*, entendeu. *Tá* tudo ótimo (F5).

Ela não sabe ler, mas assim, eu não sei como é aqui [...] na sala de aula, assim, eu não sei dizer bem, não sei bem o que ela faz, se ela pega aqueles livrinhos, fica cobrindo o nome dela, eu não sei bem te dizer não (F6).

Assim, eu acho que se tivesse *assim* uma professora e uma auxiliar ia ajudar muito ele, porque, assim, ele *tira* a concentração das crianças. Aí a professora *sai* da concentração das outras crianças e da *dele*. Então eu achava que precisava de uma auxiliar, porque quando eu vou lá *na* sala eu vejo, né (F7)?

Eu acho que não. Eu acho que a professora tem sido muito especial e eu dou parabéns à professora. Eu vejo assim: que nem todas as escolas estaduais e municipais aí elas *tão* preparadas pra receber um aluno de inclusão. Mas esse papel é muito especial e é muito assim, é [...] fundamental *tá* internalizado isso no próprio professor (F8).

Você diz assim, nota? Eu acho assim que [...] é porque, como na sala de aula, são diversos alunos não tem condição, *né*? Mas, se aquela sala de aula fosse provida de menos alunos, eu acredito que um pouco mais da atenção seria *jogado* pra esses *tipo* de *aluno*, diminuindo *né*? Diminuindo esse *tanto* de alunos, entendeu? [...] (F9)?

Não, do jeito que *tá* bom, *tá*. Eu acho que cada ano é um ano diferente, agora [...] assim, porque ele me surpreende muito. Aí, assim, agora ele *tá* no relatório, mas ano que vem, de repente ele pode começar a ler, nunca se sabe, aí ano que vem já pode ser com nota. Só Deus é que sabe (F10).

Só pra praticar mais leitura na avaliação (F11).

Eu acho que a professora devia ser mais próxima. Sei que é impossível, mas ela devia procurar saber o que realmente ele sabe, devia mandar *ele* soletrar, ele ler em voz alta, acho que se ele ler bem e alto, ele vai falar melhor (F12).

Não. Eu não sei que eu não sei como é que ela faz lá, né? A gente só assina o boletim e fica aí mesmo. Eu olho: tem só assim umas notas *basicazinhas* mesmo, pra não ter assim tantos zero, né? Ele diz que ganhou tanto, que ganhou um dois, aí ele diz as notas, aí eu assino o boletim (F13).

Eu não sei (F14).

[...] pelo problema dele, eu acho que, eu acho que, se tivesse um jeito de ter uma avaliação lá pra sala regular, mas com algum tipo de *negócio* aqui, aqui [aponta para sala de AEE]. É algum tipo de avaliação lá na sala regular com algum tipo de atividade aqui da AEE, desse setor aqui, atividade prática, tipo assim pra fazer tipo uma, uma interação aqui, dessa sala com a regular lá, do AEE com a regular pra fazer algum tipo de avaliação, porque ele tem, ele tem mais, eu acho que ele tem mais interesse, ele presta mais atenção aqui [sala do AEE] do que lá em cima [sala regular] (F15).

Não, porque essa avaliação eu não vi *ela*. Eu não sei nem dizer alguma coisa sobre *ela* (F16).

A tabela 39 demonstra os dados obtidos, onde os pesquisados (F1 e F2) não apresentaram sugestões para a avaliação; F3 realçou a importância de existirem tarefas regulares para o aluno realizar em casa, como acompanhamento do processo de ensino e

aprendizagem. Os investigados (F6, F13, F14 e F16) não souberam informar, enquanto (F5, F8 e F10) revelaram estar em concordância com a avaliação atual. O entrevistado F11 expôs a necessidade de uma avaliação voltada para a aquisição da leitura, por outro lado, (F4, F7, F9 e F12) evidenciaram a relevância de maior atenção dos docentes ao aluno com deficiência, pelo fato das salas de aula serem numerosas, seria proveitoso para o aproveitamento escolar diminuir o número de alunos por sala ou ter uma professora auxiliar. Apesar desses relatos, a tabela 1, referente às matrículas da Educação Básica segmentadas por turno, sexo, inclusão e número de turmas, em 2014, demonstra que a média de alunos por turma na SER II, cenário da pesquisa, é de 25,2.

O pesquisado F15 sugeriu um processo avaliativo em afinidade com as atividades realizadas no AEE. Nessa vertente, as diretrizes legais acentuam que, entre as atribuições do professor do AEE, constam a realização de entrevista com a família, a avaliação diagnóstica e o estudo de caso do educando visando elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, estabelecer a articulação com os professores da sala de aula regular e com demais profissionais da escola, para disponibilizar os serviços e recursos, assim como o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares. Embora não tenha caráter substitutivo da formação do professor da sala regular, é função intrínseca ao docente do AEE, a orientação aos demais educadores e às famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos discentes de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (FORTALEZA, 2013b).

TABELA 39 – Sugestões de familiares ou responsáveis acerca das avaliações

	Quantidade
Importâncias tarefas regulares	1
Concordam com a avaliação	3
Maior atenção docente	4
Aquisição leitura	1
Não souberam informar	4
Sem sugestão	2
Total	15

Fonte: Pesquisa aplicada

Somente com esforços coletivos podemos modificar a realidade educacional e exercer a Educação Inclusiva com a qualidade assegurada por um cabedal de leis. A proposta

inclusiva supõe enfrentamentos e propõe que mudanças se configurem no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que o aluno não somente se socialize, mas que a escola se configure num espaço favorável à evolução das capacidades de cada aprendiz, seja ele uma pessoa com deficiência ou não.

Cabe a cada componente da Educação ponderar sobre a sua responsabilidade, a despeito do produto que emerge dos bancos escolares. Efetivamente o ensino público no Brasil está trilhando um percurso inédito, repleto de personagens que anteriormente eram invisíveis ao sistema regular de ensino. Ocorre, que em meio ao processo de inclusão, temáticas como a avaliação da pessoa com deficiência intelectual ainda permanecem obscuras. A contradição da concepção histórica da avaliação para classificação exige o cumprimento de metas, indicadores e resultados, porém, cada aluno é diferente entre si, e cada elemento alcançará os níveis de aprendizagem de acordo com suas especificidades, desde que esteja incluído de forma coerente e compromissada com a qualidade da Educação para todos (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; MAZZOTA, 2003; OMOTE, 2004; SASSAKI 1997; VYGOTSKY, 1989, 1997).

CONCLUSÃO

A Educação vive sob a égide das oportunidades igualitárias de aprendizagem, entretanto, em um momento histórico que busca a Inclusão, ainda se pratica a exclusão diante de um modelo de avaliação que é centrado nos exames, em oposição a uma prática avaliativa como recurso de diagnóstico e reorientação da aprendizagem. O alicerce educacional é centrado na assimilação dos conhecimentos estabelecidos como infalíveis e na mediação docente como autoridade máxima do processo, ocupando o papel de quem sempre sabe e o aluno, o de quem sempre não sabe. Esse formato avalia a fração do conhecimento, desvinculando aquilo que o educando lembra sobre o que lhe foi transmitido, daquilo que ele pode fazer com o que aprendeu (FREIRE, 1987; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

A Educação passa por uma crise onde é eminente a necessidade de reflexões e mudanças sobre seu papel e desempenho, a distância entre sua prática e o discurso. A escola reflete situações conflituosas, interesses antagônicos, professores, gestores, alunos e familiares massacrados por questões que envolvem a qualificação profissional, remuneração, os processos de ensino, conteúdos e avaliação. Ancorada neste contexto, está ocorrendo gradualmente a inclusão do aluno com deficiência, um arranjo inquestionavelmente defasado comparado ao que existe para atender o aluno do século XXI “dito normal”, em um ambiente teoricamente igualitário. É preciso conceber como essa escola real vai se modelar para incluir o aluno com deficiência, quais espaços ele vai ocupar no processo de aprendizagem em vigor com excelência ou se a escola irá, de fato, promover desigualdades e perpetuar estratificações sociais, mesmo para quem não possui deficiências que limitem o desenvolvimento de suas capacidades (BEYER; CARVALHO, 2007; MANTOAN, 1998, 2003; MAZZOTTA, 2003; SASSAKI, 1997).

Há uma distância entre as propostas e sua implementação, entre a intenção e a realidade, conforme Omote (2004). De fato, quando há tentativas de concretização, ocorre um desvirtuamento das propostas, isto é, pratica-se algo a título de Inclusão, mas na verdade, são ações que acabam contribuindo ainda mais para exclusão, disfarçada, camuflada e despercebida.

Relacionar o modo que são empregados os instrumentos de mensuração da aprendizagem e a forma que a avaliação da aprendizagem é vivenciada, implica oferecer subsídios, no contexto educacional inclusivo dos alunos com deficiência intelectual,

possibilitando resultados mais satisfatórios no caminho do desenvolvimento pleno de cada aluno (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

A avaliação do ensino e aprendizagem recomendada pela legislação vigente é a avaliação formativa, por sua dimensão de enfoque nas capacidades do aluno, a fim de possibilitar sua aprendizagem, a partir de uma proposta democrática de ensino, que respeita e convive com as diversidades. Dessa forma, o docente acompanha a aprendizagem dos alunos, promove intervenções e reajustes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa se respalda na importância de compreender as hipóteses formuladas pelo aluno, na realização das tarefas propostas, utilizando dúvidas e respostas consideradas incorretas, como dispositivo para elaborar a aprendizagem de cada educando e elemento essencial na Educação Inclusiva (DEPRESBITERIS, 2005; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

A Inclusão Educacional é fato e o reconhecimento e a valorização das diferenças precisam fazer parte da realidade. Todavia, como qualquer situação nova envolve adeptos e também críticos, o ato de incluir não é simples, gera várias indagações e questionamentos, como também o conceito de Inclusão é recente em nossa cultura. Nesse contexto, a avaliação da pessoa com deficiência intelectual na sala regular é uma prática em construção, embora existam dispositivos legais que resguardem sua execução (OMOTE, 2004).

Mediante os fatos expostos, compreendeu-se a importância de investigar a prática cotidiana da avaliação e o seu papel na construção de um ensino de qualidade, assegurado por lei a todos os alunos. O objetivo geral desta pesquisa foi 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). Os objetivos previstos inicialmente foram alcançados. O estudo realizado possibilitou identificar o conceito dos professores sobre a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual; pesquisar os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores junto aos alunos com deficiência intelectual; conhecer as dificuldades no tocante à avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual através de professores e familiares ou responsáveis dos alunos com deficiência intelectual, além de coletar sugestões do professor, seus familiares ou responsáveis, para a melhoria de mudanças educacionais e a construção de práticas avaliativas de caráter sistemático e reflexivo.

A pesquisa revelou que o conceito dos professores sobre a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual é apontado com ênfase no registro dos resultados da aprendizagem do aluno. É tarefa complexa registrar de modo coerente os aspectos que compõem a prática pedagógica, pressupõe uma postura contínua de observação e análise, mapeando os avanços, as descobertas, o desenvolvimento e as dificuldades reveladas pelo educando. Acompanhando os saberes desde seu processo de construção, o registro é pressuposto para elaborar a avaliação inclusiva, sustentada por um planejamento fidedigno às necessidades dos discentes, em especial as pessoas com deficiência intelectual. Conceituado e executado nessa relação constante de dialogicidade com os conhecimentos e a condição real do aluno, é possível conduzir o registro como uma ferramenta da avaliação formativa, de acordo com a legislação vigente (FORTALEZA, 2011; HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

A respeito dos procedimentos avaliativos utilizados pelos professores, junto aos alunos com deficiência intelectual, ficou evidente que o conhecimento acerca das diretrizes legais sobre avaliação é superficial para a maioria dos educadores, uma situação que dificulta a realização dos procedimentos sugeridos na legislação para desenvolver o processo avaliativo. Entre as prescrições legais, que constam nas diretrizes, os instrumentos mais habituais dos professores são os trabalhos realizados em sala de aula, assim como registros no diário de classe, fichas ou similares, com ênfase nos relatórios, que consiste no principal instrumento de avaliação, como corrobora a coleta de informações dos familiares ou responsáveis (FORTALEZA, 2011).

É preciso ressaltar que os referidos relatórios são desenvolvidos semestralmente, sob a orientação da professora do AEE, que repassa aos docentes as determinações para sua elaboração, em consonância com as determinações das diretrizes da SME, arquivando o documento após a devolutiva aos pais, junto ao Plano de AEE, onde consta o planejamento do desenvolvimento individual do aluno atendido no AEE, com o objetivo de usar os instrumentos para o acompanhamento da evolução de cada educando (BRASIL, 2008a; FORTALEZA, 2013b).

Ainda de acordo com os dados coletados com professores e familiares ou responsáveis, o instrumento para avaliar o aluno com deficiência intelectual mais usado na sequência do relatório se refere ao uso de registros das atividades diárias do estudante, podendo ser de forma individual e/ou coletiva, sistemática ou ocasional e portfólios contendo atividades no caderno, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos realizados em sala de

aula, seguidos de trabalhos individuais e coletivos, exercícios, provas escritas e questionários. Os familiares ou responsáveis, em seus depoimentos, mostraram determinado conformismo em relação ao instrumento dos relatórios, repassando, por vezes, a concepção de que as provas, com vistas a produzir um boletim, é o único instrumento válido para avaliação, e a deficiência intelectual é um impedimento para esta aferição de conhecimentos.

Alguns relatos exprimem o anseio de familiares ou responsáveis por uma avaliação com boletins e notas, usada no cotidiano dos demais alunos, que conferem um padrão de normalidade, com o qual eles gostariam de conviver, mesmo que as notas fossem baixas. Deduz-se que, apesar das orientações dadas aos familiares ou responsáveis, sobre a importância dos relatórios, pela professora do AEE, eles concebem avaliação numa perspectiva da Pedagogia do Exame, em que a nota valida e valoriza o processo, em oposição a uma variedade de instrumentos que possam ser usados com o mesmo objetivo, dentro de uma proposta da avaliação formativa (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

Considerando que a maioria dos professores utiliza, no mínimo, três instrumentos de avaliação para o aluno com deficiência intelectual, a prática está em conformidade com a relevância de escolher, no processo de planejamento, os tipos de atividades que possam oferecer condições para a manifestação do desempenho de aprendizagem dos discentes. O tipo e o número de instrumentos e de questões devem conduzir o aluno a exprimir a atuação que se espera dele. Desse modo, o nível de dificuldade das questões deve ser similar ao nível de dificuldade dos conteúdos ensinados. Convém enfatizar ainda, um aspecto fundamental, que corresponde à clareza da linguagem utilizada, visto que perguntas incompreensíveis possibilitam respostas inadequadas (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

A pesquisa esclarece que a maioria dos professores (57,1%) utiliza instrumentos idênticos para avaliar alunos com deficiência e alunos sem deficiência, revela-se uma prática pedagógica que sem as condições de acessibilidade prescritas pela legislação, não colabora com a avaliação na perspectiva da inclusão, uma vez que a pessoa com deficiência intelectual precisa de condições específicas para se favorecer da avaliação como um instrumento de ensino e aprendizagem. A adequação do objetivo avaliativo ao instrumento o instrumento deve possibilitar a coleta de dados que assegurem os objetivos da avaliação formativa, sem prejuízo ao conteúdo vivenciado (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

O índice elevado entre os discentes, de 68, % de reprovação em seu histórico escolar, ainda com média de idade de 13,5 anos, é um dado que não pode deixar de ser apreciado sob a perspectiva de uma prática avaliativa que não contempla as particularidades da avaliação da pessoa com deficiência intelectual. A elevada taxa de repetência não soluciona as limitações de desenvolvimento dos alunos, ao contrário, é imperioso que se concretize uma Educação Inclusiva que faça uso da avaliação como um recurso para a promoção das capacidades individuais, exercitando uma avaliação formativa, com todas as nuances que a caracterizam e tornam exequível o desenvolvimento pleno do educando (LUCKESI, 2001, 2005, 2011; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

Diante dos dados da pesquisa, no tocante à repetência, infere-se que os educadores esperam de seus alunos o mesmo rendimento, a mesma resposta. Presumem que, em cada ano escolar, todos os discentes cheguem a um padrão único de desempenho escolar. E tal atitude contribui para a exclusão escolar, pois aqueles que não alcançam tais resultados são estigmatizados e podem ficar à margem dos processos de ensino. Não podemos desconsiderar que, nas salas regulares, são exigidos o cumprimento de metas, indicadores e resultados, porém, cada aluno, cada turma é diferente entre si, e cada qual alcançará os níveis de aprendizagem de acordo com suas especificidades (MANTOAN, 1998, 2003).

A pesquisa coletou os dados referentes às dificuldades da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, através de professores e familiares ou responsáveis dos educandos. Os educadores, representados pelo percentual de 71,4% afirmaram existir dificuldade em avaliar a pessoa com deficiência intelectual, dentre eles, a maioria se referiu às características específicas dos alunos, como ponto nevrálgico da avaliação, uma contradição no tocante à Educação Inclusiva, que prevê a inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino, favorecendo a aprendizagem através das interações sociais. Embora os docentes, em sua totalidade tenham declarado como formação máxima, cursos de especialização, os depoimentos evidenciaram uma abordagem que desconhece a prática pedagógica na perspectiva da inclusão escolar, sobretudo a importância de estímulos constante com o meio. (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Os familiares ou responsáveis dos educandos expuseram as dificuldades da avaliação. Na amostra de 16 investigados, 10 alunos demonstraram indiferença ao processo avaliativo, enquanto apenas 1 considerou satisfatória. Cumpre mencionar, que a avaliação inclusiva deve elencar condições para ampliar as possibilidades de aprendizagens, em interações sociais permeadas de intencionalidades no sentido de enriquecer cada indivíduo,

valorizando suas capacidades e ressignificando as experiências individuais e coletivas no sistema regular de ensino, com o objetivo de motivar a expressão plena dos saberes (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

Sobre sugestões do professor para as práticas avaliativas do aluno com deficiência intelectual, sobressai a necessidade eminente de formação profissional inicial e contínua, com forte viés para a prática pedagógica na Educação Inclusiva, perpassando por todos os seus aspectos inerentes ao contexto da diversidade de educandos. Os professores se declaram despreparados, mas não questionaram acerca da influência do tradicionalismo da prática pedagógica sobre as dificuldades para avaliar os alunos com deficiência (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; DENARI, 2006).

A escola, no contexto da diversidade, requisita, de imediato, mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula, advindas de um educador contextualizado com a proposta inclusiva, em que a formação de professores assume contornos de redimensionamento das práticas pedagógicas, de modo a assegurar uma concepção e execução de Educação em consonância com a proposta legislativa da Educação Inclusiva. Cabe aos programas de formação apresentar mudanças qualitativas que possam disponibilizar novas possibilidades aos educadores, para interagir qualitativamente com a multiplicidade nas salas regulares. É necessário romper com os preceitos que estabelecem uma sequência linear de matérias que culmina na valorização do acúmulo de conteúdos e na valorização das atividades avaliativas classificatórias e excludentes (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; DENARI, 2006; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

Dentre as contribuições de familiares ou responsáveis, sobre a avaliação do aluno com deficiência intelectual, existiu maior incidência sobre a solicitação de ampliar a atenção docente, uma vez que a evolução do aluno está estritamente relacionada aos seus estímulos, e são notórios os avanços dos discentes quando estimulados com coerência e planejamento calcado nas possibilidades reais de cada um, como os pesquisados citaram ser efetuado no atendimento do AEE. Sobressaiu também uma quantidade de entrevistados que não soube informar a respeito da questão.

Infere-se que o tema ainda precisa ser objeto de estudo e reflexão entre todos os segmentos da escola, uma vez que, somente através do compartilhamento de vivências, é possível encaminhar a avaliação do ensino e aprendizagem com uma perspectiva realmente inclusiva. É preciso realizar mais pesquisas em que os familiares tenham voz. Apesar do nível de instrução limitado, a vida lhes deu muita sabedoria e, sobre a questão Inclusão, é preciso

resgatar essas opiniões, no trajeto de uma escola para todos, promovendo a legislação inclusiva da condição de inércia a uma realidade dinâmica e igualitária com as diversidades (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; VYGOTSKY, 1989, 1997; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

A Educação Inclusiva configura ainda um desafio, é preciso que seja trilhado um percurso para universalizar as possibilidades de ensino e aprendizagem, decerto a avaliação formativa é elemento subsidiário nessa jornada. Entretanto, constatou-se que a inclusão ainda não se realiza em conformidade com os ditames legais, nos quais se reconhece a necessidade de organizar a escola para uma inclusão significativa, que desponta da notória inserção, a uma Educação que promova condições democráticas e igualitárias de desenvolvimento, respeitando e valorizando todos os elementos da comunidade escolar, redefinindo uma concepção crítica e reflexiva, pautada na lógica da riqueza advinda da heterogeneidade humana.

REFERÊNCIAS

ANÁDON, M. **A pesquisa dita qualitativa**: sua cultura e seus questionamentos. Comunicação apresentada no colóquio internacional Formação, pesquisa e desenvolvimento em Educação (mimeo). UNEB/UQAC: Senhor do Bonfim, 2005.

ANASTASI, A; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

_____. **Testes psicológicos**. São Paulo: EPU, 1977.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL - AAMR. **Retardo mental** – definição, classificação e sistemas de apoio (2002). Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BENEVIDES, M. C; VIANA, T. V. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública federal de Fortaleza, Ceará. In: LEITÃO, V.M.; VIANA, T.V. (Org.) **Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis**. Fortaleza: Edições UFC, 2014, p. 147-168.

_____. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior da rede pública. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BERTOTI, D. B. **Retardo mental**: força na Síndrome de Down, In: TECKLIN, J. S. **Fisioterapia pediátrica**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2013**. Fevereiro, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15268&Itemid=>. Acesso em: 8 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2012**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 22 de jul de 2014.

_____. Ministério da Educação. DECRETO 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. **Diário Oficial [da] União** de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, pág. 4). Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/conade/regimentoInterno.asp>>. Acesso em: 29 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. DECRETO 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 set., 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da educação especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, janeiro/junho 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2014.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 3 dez., 2004.

_____. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. In: LIMA, N. M. de. **Legislação federal básica na área da pessoa portadora de deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1E, p. 39-40. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, p. 10. Brasília, 21 dez. 1999.

_____. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 2005.

DENARI, F. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial**: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 35-63.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da Aprendizagem**: revendo conceitos e posições conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2005, p. 51-79.

_____. **Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem**. In: Educação e Seleção, v. 19, p. 5-32, 1989. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/163.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão. Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)**, Zaragoza, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm>. Acesso em: 02 ago. 2013.

ESTEBAN, M. T (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo documental das diretrizes oficiais. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

_____; VIANA, T. V. **Alunos com necessidades especiais (NEEs)**: avaliar para o desenvolvimento pleno das capacidades. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 305-318, maio/ago. 2009.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria de Planejamento**. Matrículas por regional segundo tipos de deficiências nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Relatório. Fortaleza, 2013a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Ensino Fundamental e do Departamento de Educação Especial e EJA. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho nas salas de recursos multifuncionais** Relatório. Fortaleza, 2013b. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/151-planejamento-pedagogico>> Acesso em: 9 ago. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza: orientações sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem, 2011. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/20-noticias/banner-rotator/324-banner-05>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 25-35, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=235&dd99=pdf>> Acesso em: 03 de maio de 2014.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 30, n.01, p. 12-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: Revista de Administração de Empresas, São Paulo: v. 35, n. 2, 1995.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**. Bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação dos deficientes no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADER, M. J. Avaliação neuropsicológica: aspectos históricos e situação atual. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 1996, v. 16, n. 3, p. 12-18. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931996000300003>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

MAGALHÃES, R. C. B. P.(org.). **Educação inclusiva: política e formação docente**. Brasília: Líder Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Ser ou Estar: eis a questão. Explicando o Déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J. ; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O. ; FUJISAWA, D. S. **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 69-82.

_____. **Adequações Curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões**. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008, p. 129-154.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OMOTE, S. (org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: FUNDEPE, 2004.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos. São Paulo - SP: Cortez, 2008.

_____. (Org). **Saberes pedagógicos e práticas docentes**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia moderna**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SCRIVEN, M. **Evaluation as a discipline**. Studies in Educational Evaluation, v. 20, 1994, p.147-166.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre (RS): ARTMED, 1999.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia. Brasília: Corde, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC (Coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação/ação educativa** – São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

VEIGA, I. P. A. **A Prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Ed. Campinas: Papyrus, 1992.

VIANNA, H. **Avaliação educacional: teoria-planejamento modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia** – obras escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WORDREFERENCE.COM. **Online language dictionaries**. Accountability. Disponível em: <<http://www.wordreference.com/enpt/burnout>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Prezado professor(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa científica do curso de mestrado em Educação Brasileira, linha de pesquisa Avaliação Educacional, eixo Avaliação do ensino-aprendizagem, na Universidade Federal do Ceará. Possui como tema: Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza-Ce. Sua participação é importante. Leia atentamente as informações e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos sejam esclarecidos.

Fortaleza, _____ / _____ / _____

Assinatura do informante

Responsável pela pesquisa: Andréia Vieira de Mendonça

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 1

Bairro: Benfica – CEP 60.020.110 – Fortaleza – Ceará Telefone: 3366.7680

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Prezada Diretora,

Solicitamos a V. Sa. autorização para desenvolver nessa unidade escolar, uma pesquisa científica do curso de mestrado em Educação Brasileira, linha de pesquisa Avaliação Educacional, eixo Avaliação do ensino-aprendizagem, na Universidade Federal do Ceará. Possui como tema “ Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza-Ce.”

Ressaltamos que realizaremos entrevistas com os alunos sinalizados com deficiência intelectual, seus professores e familiares, sendo solicitada previamente a autorização de seus pais ou responsáveis.

Fortaleza, _____ / _____ / _____

Assinatura da diretora

Responsável pela pesquisa: Andréia Vieira de Mendonça

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 1

Bairro: Benfica – CEP 60.020.110 – Fortaleza – Ceará Telefone: 3366.7680.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Prezado (a) Senhor (a), solicitamos a V. Sa. autorização para o(a) aluno(a) _____ participar da pesquisa intitulada: “Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza-Ce.”

Para desenvolvimento do estudo serão realizadas na escola fotos, filmagens, gravações de entrevistas com o aluno, pais e professores. Esses materiais serão utilizados pela pesquisadora Andréia Vieira de Mendonça, mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Os resultados dessa investigação poderão ser apresentados em eventos e publicações científicas. No entanto, será resguardada a identidade do (a) aluno (a).

Ressaltamos que a participação do aluno (a) não incidirá em nenhuma despesa para V. Sa. Esclarecemos ainda, que poderá ser solicitado a qualquer momento a pesquisadora informações sobre a participação do aluno (a) e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato especificados neste Termo. No decorrer da pesquisa, caso deseje poderá retirar seu consentimento.

Agradecemos previamente sua valiosa colaboração.

Assinatura do pai, mãe ou responsável _____

Responsável pela pesquisa: Andréia Vieira de Mendonça

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 1

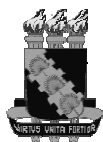
Bairro: Benfica – CEP 60.020.110 – Fortaleza – Ceará Telefone: 3366.7680

Fortaleza ___ de _____ de 2014.

APÊNDICE D**ENTREVISTA COM A FAMÍLIA**

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: ____/____/____
3. Grau de parentesco com o aluno(a): _____
4. Nível de instrução: _____
5. Qual a deficiência do aluno(a): _____ Idade do aluno(a): _____
6. Congênita _____ Adquirida _____ Como? _____
7. Como foi a reação da família ao receber o diagnóstico da deficiência?
8. Frequenta ou frequentou alguma instituição de Educação Especial? _____ Qual? _____ Quanto tempo? _____
9. Qual a opinião sobre o direito de frequentar a escola regular? Pela família? _____ Pela criança? _____
10. Idade de ingresso na escola regular: _____
11. Repetiu alguma série? _____ Qual? _____ Idade? _____
12. Como a escola trabalha com a família sobre a avaliação do aluno? _____
13. Quais são suas opiniões e sentimentos em relação: a) Interação com o professor(a): _____ b) Interação com os outros alunos: _____
14. O aluno(a) recebe alguma ajuda na execução da tarefa domiciliar? _____ De quem? _____
15. O que você acha da avaliação da aprendizagem realizada com seu filho(a)?
16. Como a família recebe o resultado da avaliação do aluno(a)?
17. O aluno(a) relata alguma dificuldade em relação aos instrumentos usados pelo professor(a) para avaliação?
18. Como você define a evolução da aprendizagem do aluno(a)?
19. Quais as expectativas da família em relação à aprendizagem do aluno(a)?
20. Que sugestões você daria a respeito da avaliação da aprendizagem do aluno(a)?

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Este questionário objetiva consultar o professor que atua no Ensino Fundamental sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Não é necessário identificar-se. Agradecemos a colaboração.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

1. Nome: _____
Idade: _____ Gênero: () Masculino () Feminino

2. Nível de instrução:

() Superior incompleto
() Superior completo
() Especialização – cursando
() Especialista
() Mestrando
() Mestre
() Doutorando
() Doutor

3. Há quanto tempo leciona no Ensino Fundamental?

() Menos de 5 anos
() Entre 5 e 10 anos
() Entre 10 e 15 anos
() Entre 15 e 20 anos
() Mais de 20 anos

4. Qual o tempo de trabalho com Educação Inclusiva?

() Menos de 2 anos
() Entre 2 e 5 anos
() Entre 5 e 8 anos

- () Entre 8 e 12 anos
 () Mais de 12 anos
5. Durante o período de formação acadêmica, ou em cursos de capacitação, lhe foi proporcionado aprender a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares conforme as características específicas dos alunos com deficiência intelectual?
- () Sim de forma satisfatória
 () Sim, de forma superficial
 () Não, de forma nenhuma
6. Na sua formação acadêmica, ou em cursos de capacitação, obteve conhecimento sobre alguma adequação na forma de avaliação, direcionada ao aluno com deficiência intelectual, em sua sala de aula?
- () Sim de forma satisfatória
 () Sim, de forma superficial
 () Não, de forma nenhuma
7. Conhece as diretrizes para avaliação de pessoas com deficiência intelectual do MEC e da Prefeitura Municipal de Fortaleza?
- () Sim de forma satisfatória
 () Sim, de forma superficial
 () Não, de forma nenhuma
8. Utiliza na avaliação dos alunos com deficiência intelectual, os seguintes procedimentos ou instrumentos:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Observação e registros das atividades diárias do estudante, podendo ser de forma individual e/ou coletiva			
Portfólios contendo atividades no caderno, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos realizados em sala de aula			
Registros no diário de classe, relatórios, fichas ou similares contendo indicadores que registrem suas observações			
Trabalhos individuais e coletivos, exercícios, provas escritas e questionários			

9. Quantos instrumentos avaliativos foram utilizados durante o semestre para avaliar o aluno com deficiência intelectual?

- () 1
 () 2
 () 3
 () Mais de 3

10. As avaliações que utiliza, visam:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Verificar o que o aluno aprendeu em determinado período para registrar a nota			
Realizar um diagnóstico sobre a aprendizagem do aluno para depois intervir			
Possibilitar ao aluno que, no momento da avaliação, ele possa superar as dificuldades observadas pelo professor(a)			

11. Fez alguma adaptação específica para a avaliação do aluno com deficiência intelectual?

() Não. Os instrumentos usados foram idênticos para alunos com e sem deficiência intelectual, sem nenhuma adaptação.

() Sim. Os instrumentos usados foram idênticos para alunos com e sem deficiência intelectual, mas com adaptações. Explique:

() Sim. Os instrumentos foram diferentes para alunos com e sem deficiência intelectual. Explique:

12. Enfrentou dificuldades para avaliar o aluno com deficiência intelectual?

- () Não

() Sim. Especifique:

13. Que sugestões você daria para melhorar a avaliação do seu aluno com deficiência intelectual?
