



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

ANDRÉIA VIEIRA DE MENDONÇA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NO AEE DA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE FORTALEZA-CE
PELO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA (2020-2021)**

FORTALEZA

2022

ANDRÉIA VIEIRA DE MENDONÇA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO AEE DA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE FORTALEZA-CE PELO
ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA (2020-2021)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

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

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M494a Mendonça, Andreia Vieira de.
Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no AEE da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE pelo ensino remoto em tempos de pandemia (2020-2021) / Andreia Vieira de Mendonça. – 2022.
210 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Tania Vicente Viana.
1. Avaliação do ensino-aprendizagem. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Deficiência Intelectual. 4. Pandemia. I. Título.

CDD 370

ANDRÉIA VIEIRA DE MENDONÇA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO AEE DA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE FORTALEZA-CE PELO
ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA (2020-2021)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 22/07/2022

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Alanna Oliveira Pereira Carvalho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Horizonte

Prof.^a Dr.^a Marla Vieira Moreira de Oliveira
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Prof.^a Dr.^a Debora Lucia Lima Leite Mendes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Marta Cavalcante Benevides Loureiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

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

AGRADECIMENTOS

A 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, às minhas irmãs, Adriana e Kamila, ao meu cunhado, Marcelo, ao meu sobrinho Henri, ao meu marido, Alencar (Baby), e aos meus filhos amados, Kauê, Kalil (*in memoriam*) e Renê.

À minha orientadora Tania Vicente Viana, pela orientação acadêmica inestimável. Gratidão pela partilha solidária de tantos saberes, pela amizade e exemplo de humanidade, sabedoria, simplicidade, ética, compromisso e dignidade.

Às professoras participantes da banca examinadora Débora Lucia Lima Leite Mendes, Alanna Oliveira Pereira Carvalho, Marla Vieira Moreira de Oliveira e Marta Cavalcante Benevides Loureiro pelas valiosas colaborações e ensinamentos.

Agradeço aos professores do Doutorado em Educação Brasileira, pelos aprendizados e vivências.

As professoras Denise Russo e Ana Fabíola Dias, demais professores, familiares e alunos que participaram da pesquisa.

As amigas, destacando carinhosamente: Joana Jucá, Nirla Machado e Silvana Viana.

Aos colegas, professores, funcionários, familiares e alunos da Associação Pestalozzi de Fortaleza.

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

Enfim, a todos os que me ajudaram a concluir o doutorado, mas, sobretudo, a todas as adversidades que enfrentei, pois sem elas e sem a percepção do valor inestimável da vida, eu não teria continuado a caminhar, a enfrentar os percalços que surgiram, a lutar diariamente por meus sonhos e pelas pessoas que amo, sem me permitir desistir, apenas elevar meus propósitos e seguir, sempre.

“A ostra, para fazer uma pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. Sofrendo, a ostra diz para si mesma: ‘Preciso envolver essa areia pontuda que me machuca com uma esfera lisa que lhe tire as pontas...’ Ostras felizes não fazem pérolas... Pessoas felizes não sentem a necessidade de criar. O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. Não é preciso que seja uma dor doída... Por vezes a dor parece com aquela coceira que tem o nome de curiosidade... Para me livrar da dor escrevi.”

(Rubem Alves)

RESUMO

O percurso histórico revela além de estigmas e preconceitos, que perduram ainda nos dias atuais, uma batalha milenar da pessoa com deficiência pela garantia de seus direitos fundamentais, o que repercute no vasto arcabouço legal para garantir a Educação Inclusiva e normatizar sua prática, um desafio ainda nos dias atuais, que se potencializou diante dos tempos pandêmicos (2020-2021), fazendo emergir distorções profundas no processo de avaliação da aprendizagem, que tem se constituído no exercício da classificação, seleção e exclusão, em oposição ao caráter formativo. Considerando a avaliação do ensino-aprendizagem um componente pedagógico facilitador da aprendizagem, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a prática da avaliação do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021). Especificamente, teve o propósito de: i) identificar as concepções dos professores sobre deficiência intelectual e avaliação do ensino-aprendizagem; ii) pesquisar os procedimentos avaliativos e instrumentos utilizados pelos professores do AEE junto aos alunos com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021); iii) conhecer as dificuldades relativas à avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual através de professores do AEE, alunos e seus familiares ou responsáveis nesse período e iv) coletar sugestões dos professores do AEE, alunos e seus familiares ou responsáveis, para a melhoria de mudanças educacionais e de construção de práticas avaliativas de caráter sistemático e reflexivo. Com essa intenção, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada para todos os elementos da amostra. Os dados obtidos foram categorizados segundo uma análise de conteúdo. As amostras foram constituídas por 2 professores do AEE, da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE, 5 familiares ou responsáveis dos alunos com deficiência intelectual e 5 alunos com deficiência intelectual, totalizando 12 sujeitos. Os resultados revelaram que os docentes apontaram concepções de natureza prática sobre a deficiência intelectual e a avaliação do ensino-aprendizagem, compiladas sob a óptica de promover avanços individuais para do público-alvo da Educação Especial, através dos recursos do AEE. As dificuldades destacadas pelos sujeitos relacionam questões alusivas ao contexto da pandemia da Covid-19, que envolvem acessibilidade aos recursos tecnológicos, condições socioemocionais para acompanhar os atendimentos e a invisibilidade das singularidades das pessoas com deficiência

intelectual, no âmbito da Educação Inclusiva, que se revelou um processo ainda em construção.

Palavras-chave: avaliação do ensino-aprendizagem; Atendimento Educacional Especializado; deficiência intelectual; pandemia.

ABSTRACT

The historical course reveals, in addition to stigmas and prejudices, which still persist today, an ancient battle of the person with disabilities to guarantee their fundamental rights, which has repercussions on the vast legal framework to guarantee Inclusive Education and standardize its practice, a challenge even today, which was enhanced in the face of pandemic times (2020-2021), causing profound distortions to emerge in the learning assessment process, which has been constituted in the exercise of classification, selection and exclusion, as opposed to the formative character. Considering the teaching-learning assessment as a pedagogical component that facilitates learning, the general objective of this research was to investigate the practice of teaching-learning assessment of students with intellectual disabilities, in the Specialized Educational Service (AEE) of the Pestalozzi Association of Fortaleza-CE, during the Covid-19 pandemic (2020-2021). Specifically, it aimed to: i) identify teachers' conceptions about intellectual disability and teaching-learning assessment; ii) research the evaluation procedures and instruments used by AEE teachers with students with intellectual disabilities, during the Covid-19 pandemic (2020-2021); iii) to know the difficulties related to the teaching-learning assessment of students with intellectual disabilities through AEE teachers, students and their families or guardians during this period and iv) to collect suggestions from teachers, students and their families or guardians, for the improvement of educational changes and the construction of systematic and reflexive evaluation practices. With this intention, a qualitative research was carried out, in the form of a case study. The data collection instrument was the semi-structured interview for all elements of the sample. The data obtained were categorized according to content analysis. The samples consisted of 2 teachers from AEE, from the Pestalozzi Association of Fortaleza-CE, 5 family members or guardians of students with intellectual disabilities and 5 students with intellectual disabilities, totaling 12 subjects. The results revealed that the teachers pointed to practical conceptions about intellectual disability and the evaluation of teaching and learning, compiled from the perspective of promoting individual advances for the target audience of Special Education, through AEE resources. The difficulties highlighted by the subjects relate to issues related to the context of the Covid-19 pandemic, which involve accessibility to technological resources, socio-emotional conditions to accompany the care and the invisibility of the singularities of people with intellectual disabilities, within the scope of Inclusive Education, which proved to be a process still under construction.

Keywords: teaching-learning evaluation; specialized educational services; intellectual disability; pandemic.

LISTA DE CARTOGRAMAS

Cartograma 1 – Percentual das pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas na população residente dos municípios	68
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou classes especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016 a 2020	69
Gráfico 2 – Evolução das matrículas de Educação Especial na Educação Infantil, por local de atendimento – Brasil 2009 – 2020	70
Gráfico 3 – Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental, por local de atendimento – Brasil 2009- 2020	70
Gráfico 4 – Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Médio, por local de atendimento – Brasil 2009- 2020	71
Gráfico 5 – Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidade/superdotação – Brasil 2020	117
Gráfico 6 – Matrícula na Associação Pestalozzi de Fortaleza – pessoas com deficiência intelectual conforme laudo médico – 2021	118
Gráfico 7 – Grau de parentesco de familiares ou responsáveis entrevistados	127
Gráfico 8 – Grau de instrução de familiares ou responsáveis entrevistados	128
Gráfico 9 – Diagnóstico do (a) aluno (a) do AEE	128
Gráfico 10 – Interesse do (a) aluno (a) pela escola regular	130
Gráfico 11 – Formas de realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período do isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19 (2020-2021)	151
Gráfico 12 – Recursos usados pelo aluno (a) para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no período do isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19 (2020-2021)	152
Gráfico 13 – Dificuldade do aluno (a) para acesso ao conteúdo do ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)	163
Gráfico 14 – Aprendizagem na perspectiva discente durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)	165

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Símbolo da Fenapestalozzi	102
Figura 2 – Deficiência intelectual	131
Figura 3 – Avaliação da aprendizagem	134
Figura 4 – Parte 1 - Instrumental usado no AEE, para acompanhar a avaliação diagnóstica da pessoa com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)	141
Figura 5 – Parte 2 - Instrumental usado no AEE, para acompanhar a avaliação diagnóstica da pessoa com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)	142
Figura 6 – Instrumental usado no AEE para acompanhar a avaliação da pessoa com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)	143
Figura 7 – Uso dos resultados obtidos na avaliação da pessoa com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)	145

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Cursos de especialização das professoras	125
---	-----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Curso na Pestalozzi do Rio de Janeiro - Helena Antipoff (1ª em pé, a direita) e Eunice Barroso Damasceno (2ª, na frente, sentada)	104
Foto 2 – Sala de aula da Associação Pestalozzi de Fortaleza – Década de 1970 – Associação Pestalozzi de Fortaleza – Inauguração da sede na Rua Barão de Aracati, nº 696, Meireles	104
Foto 3 – Associação Pestalozzi de Fortaleza – inauguração da sede na Rua Barão de Aracati, nº 696, Meireles	106

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Características de examinar e avaliar	35
--	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Ficha de Registro de Observação para as Crianças das Classes de 1º ano	38
Imagem 2 – Ficha-envelope individual para as crianças das Escolas Primárias – frente – parte 1	39
Imagem 3 – Ficha-envelope individual para as crianças das Escolas Primárias – verso – parte 2	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Código Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
Covid-19	Coronavirus Disease
DOU	Diário Oficial da União
DSI	Down Syndrome International
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EaD	Ensino à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENAPESTALOZZI	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
IASSID	Association for the Scientific of Intellectual Disabilities
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISSEC	Instituto de Saúde dos Servidores do Estado do Ceará
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial

PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
QI	Quociente de Inteligência
Sars-CoV-2	Coronavírus
SD	Síndrome de Down
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará
SRAG	Síndrome Respiratória Aguda Grave
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	34
2.1	Avaliação diagnóstica	37
2.2	Avaliação formativa	44
2.3	Avaliação em contexto de inclusão	48
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	60
3.1	História da Educação Especial no cenário brasileiro	63
3.1.1	<i>A pessoa com deficiência na Educação brasileira</i>	68
3.1.2	<i>Deficiência intelectual</i>	73
3.2	Legislação da Educação Especial	79
3.3	Legislação do AEE – Pessoa com deficiência intelectual	89
4	MOVIMENTO PESTALOZZIANO	99
4.1	História da Associação Pestalozzi no Brasil	100
4.1.1	<i>História da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE</i>	103
5	METODOLOGIA	112
5.1	A pesquisa qualitativa	113
5.2	O estudo de caso	114
5.3	Instrumentos e procedimentos	115
5.4	Amostra	117
5.4.1	<i>Caracterização da amostra</i>	118
5.5	Lócus do estudo	120
5.6	Análise dos dados	123
6	ANÁLISE DOS DADOS	125
6.1	Perfil de docentes, familiares ou responsáveis e alunos	126
6.1.1	<i>Perfil docente</i>	126
6.1.2	<i>Perfil de familiares ou responsáveis</i>	128
6.1.3	<i>Perfil de alunos</i>	130
6.2	Deficiência intelectual na perspectiva docente	132
6.3	Avaliação na perspectiva docente	134
6.3.1	<i>Formação para avaliar</i>	134
6.3.2	<i>Formação para avaliar a pessoa com deficiência intelectual</i>	134
6.3.3	<i>Conceito de avaliação da aprendizagem</i>	135

6.3.4	<i>Diretrizes legais para avaliação</i>	138
6.3.5	<i>Avaliação no AEE antes da pandemia da Covid-19</i>	139
6.3.6	<i>Avaliação no AEE durante a pandemia da Covid-19</i>	139
6.3.7	<i>Uso dos resultados obtidos com a avaliação no AEE durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)</i>	146
6.4	Avaliação na perspectiva de familiares ou responsáveis	147
6.4.1	<i>Avaliação na escola regular</i>	147
6.4.2	<i>Avaliação no AEE</i>	151
6.5	Avaliação na perspectiva dos alunos	157
6.5.1	<i>Avaliação na escola regular</i>	157
6.5.2	<i>Avaliação no AEE</i>	159
6.6	Dificuldades relativas à avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)	161
6.6.1	<i>Dificuldades na perspectiva docente</i>	161
6.6.2	<i>Dificuldades na perspectiva de familiares ou responsáveis</i>	162
6.6.3	<i>Dificuldades na perspectiva dos alunos</i>	165
6.7	Sugestões para avaliação inclusiva	166
6.7.1	<i>Na perspectiva docente</i>	166
6.7.2	<i>Na perspectiva de familiares ou responsáveis</i>	168
6.7.3	<i>Na perspectiva dos alunos</i>	170
7	CONCLUSÃO	171
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE FORTALEZA)	194
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)	195
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL PELO ALUNO)	196
	APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	197
	APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO PROFESSOR(A)	198
	APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO FAMILIAR OU RESPONSÁVEL	204
	APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO(A) ALUNO(A)	209

1 INTRODUÇÃO

O panorama mundial registra um crescente processo inclusivo, intensificado no final do século XX, após séculos em que o ser humano foi classificado no âmbito de padrões sociais estabelecidos de “normalidade”¹ e, quando não se encaixava nos modelos vigentes, passava por um processo de exclusão em todas as dimensões possíveis. Foucault (2001) reflete sobre esse contexto ao afirmar que o indivíduo é analisado, classificado, integrado ou excluído: o *são versus* o doente; o louco *versus* o lúcido; o preso *versus* o homem livre.

[...] projetar recortes finos da disciplina sobre o espaço confuso do internamento, trabalhá-lo com os métodos de repartição analítica do poder, individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões – isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX: o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo, normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo; como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.) [...] Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam (FOUCAULT, 2001, p. 165).

A condição humana se categoriza entre a polarização de quem se enquadra nos padrões ditados por cada núcleo social, evocando uma pretensa “normalidade” e quem tem algum tipo de “imperfeição”, assim qualquer situação que destoe do ideal de perfeição se transforma em obstáculo real para o pleno exercício do viver. Um olhar sobre o percurso histórico das pessoas com deficiência² consolida essa relação entre os indivíduos e o imaginário popular que dita o aceitável e o que deve ser excluído (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; MANTOAN, 2003).

Carvalho (2014) conceitua a deficiência como a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão, a perda ou

¹ Durkheim resume o **normal** como a expressão desta ética básica do nosso tempo, como o “ideal humano”. É a ética universalista da “pessoa humana”. Exige, como a cidade da moderna cidadania, uma “pátria humana” - ou, em um termo neokantiano, uma “república das pessoas”. Significa o florescimento de todos como um “centro autônomo de pensamento e ação”. Requer uma “ampla, verdadeira cultura humana”. É pervertido pelo “sórdido comercialismo” que reduz moralidade ao interesse. Encontra expressão nas aspirações, embora utópicas, da Revolução Francesa. Estas não irão embora. Elas estão enraizadas no mundo moderno. Tentativas de rejeitá-las prolongarão o «triste conflito» de classe e intensificarão o mal-estar social e moral (WATTS MILLER, 1996, p. 1).

² A resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direito 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).

anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, exemplificando: uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais.

As críticas realizadas ao modelo médico da deficiência e suas construções teóricas, deram origem ao modelo social da deficiência, que teve início a partir dos estudos do sociólogo Paul Hunt, uma pessoa com deficiência, na década de 1960, no Reino Unido, tendo como principal bandeira de luta, entre outras, assegurar a participação das pessoas com deficiência nas decisões a respeito delas mesmas (DINIZ, 2007).

Em convergência com esta pesquisa, a concepção de deficiência adotada é o modelo social, que teve Abberley (1987) como um de seus principais representantes, ao ressaltar que o deficiente³ vivenciava características de opressão, que também eram comumente experimentadas por outros grupos, hoje chamados de minorias, mas a opressão vivenciada por cada grupo possuía especificidades, em confluindo com os demais teóricos deste campo, acreditava que umas das causas da condição vexatória deste conjunto de pessoas específico, era o fato de a deficiência ser vista como proveniente da lesão e não dos relacionamentos sociais.

Diniz (2007) analisa a deficiência como uma concepção complexa, que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. Assim, as pesquisas descortinam uma das ideologias mais devastadoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente. Nesse contexto:

Lesão para o Modelo Social da Deficiência é o equivalente nos estudos de gênero, a sexo. E assim como o papel de gênero que cabe a cada sexo é resultado da socialização, a significação da lesão como deficiência é um processo estritamente social. Nesta linha de raciocínio, a explicação para o baixo nível educacional ou para o desemprego de um deficiente não deveriam ser buscadas nas restrições provocadas pela lesão, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades. (DINIZ, 2007, p. 2).

Na perspectiva de Diniz (2007), a deficiência é reconhecida como um conceito político: a expressão da desvantagem social sofrida pelas pessoas com deficiência. Para o modelo médico, retratado por Carvalho (2014) e anteriormente exposto aqui, lesão levava à deficiência; por outro lado, conforme o modelo social, sistemas sociais opressivos conduziam pessoas com lesões a experimentarem as deficiências.

³ Diniz (2007) opta por usar no texto os três termos indistintamente: pessoa deficiente, deficiente e pessoa com deficiência. Nos EUA o termo pessoa deficiente é bastante utilizado. No Brasil o termo é "Pessoas com Deficiência" (BRASIL, DOU de 05/11/2010, nº 212, Seção 1, p. 4).

Em alusão ao modelo médico, Mantoan (2017) ressalta que o mesmo define níveis, graus de deficiência e estabelece as habilidades que as pessoas com deficiência podem adquirir na escola, na vida social, como um todo, desconhecendo o gozo do direito de escolha de decisão da pessoa com deficiência, em que se estabelece ou se reproduz ato discriminatório de diferenciação pela deficiência.

O sistema conceitual da Associação Americana de Retardo⁴ Mental (AAMR, 2006), atualmente denominada *International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities* (IASSID)⁵, anuncia uma nova forma de conceber a deficiência intelectual, presumindo-a como decorrente da ação de, no mínimo, quatro fatores: i) biomédicos, ii) comportamentais, iii) educacionais e iv) sociais. Vislumbra, 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, 2008; 2009).

A principal demanda das pessoas com deficiência, na execução do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 13 de dezembro de 2006, consistiu na adoção do conceito social de pessoa com deficiência. A letra “e” do Preâmbulo salienta que a motivação da ONU para a alteração do conceito deriva da percepção de que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente, que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Alicerça, assim, o 1º artigo, que evidencia o propósito da Convenção em promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Define ainda, pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009a).

⁴Termo em desuso. São pejorativos os termos “retardado mental”, “mongolóide”, “mongol”, “pessoa com retardo mental”, “portador de retardamento mental”, “portador de mongolismo” etc. Tornaram-se obsoletos, desde 1968, os termos: “deficiência mental dependente” (ou “custodial”), “deficiência mental treinável” (ou “adestrável”) e deficiência mental educável. O autor adverte para o uso de termos corretos ao referirmos à deficiência, pois, para ele, não se trata apenas de uma questão semântica, mas de uma forma de minimizar preconceitos e estereótipos que permeiam a área (SASSAKI, 2011a; 2011b).

⁵Tradução: Associação Internacional para a Ciência da Deficiência Intelectual.

Desde o século XVIII, teve início o processo de estatização da escola, com maior amplitude no século XX, apesar da desigualdade mundial em termos de universalização do ensino. Os sistemas escolares, em muitos países, ainda não atendem aos requisitos da alfabetização e universalização da escola para todas as pessoas, sem distinção de qualquer espécie. Esse movimento da extensão da escolaridade como um direito é acompanhado também de um decréscimo da centralidade escolar, o papel da escola como uma instituição central nas comunidades diminui em sua importância social, fator atribuído às revoluções tecnológicas e científicas, à sociedade de consumo e à indústria cultural. A escola deixou de ser a única difusora de conhecimento (BITTAR, 2009).

A inclusão tem como foco todas as pessoas, sem distinção, possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social, pela raça, gênero ou qualquer outra condição, que, por direito, ocupem seu lugar na sociedade. O processo de inclusão tem sido impregnado de polêmicas e distorções tanto pelos atores sociais quanto pela comunidade escolar, exigindo décadas de constantes lutas para a efetivação de um direito constitucional assegurado por um robusto arcabouço legal que garante o acesso e permanência na escola para todos, com usufruto de um ensino de qualidade, um desafio ímpar nessa atual conjuntura. A inclusão precisa ser dimensionada em relação às adversidades provenientes de sua condição inovadora, das ações no sentido de efetivá-la e nas perspectivas que se revelam na Educação a partir de sua implementação (IMBÉRNON, 2014; BEYER, 2010; MANTOAN, 2009; OMOTE, 2004).

A Avaliação Educacional é componente essencial no processo inclusivo e, na concepção 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. Considerando o objeto deste estudo, uma investigação em tempos de pandemia, onde métodos de ensino e avaliação tiveram que ser modificados, é relevante pesquisar como acontece o processo de avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, para que elas se efetivem como elementos basilares no processo da aprendizagem, sendo assim, fundamental para o desenvolvimento global desses alunos.

Apesar da democratização do acesso à escola aos alunos com deficiência, indicadores apontam que a exclusão se tem manifestado de outras e diversas formas no sistema de ensino, sendo que tradicionalmente as práticas de avaliação desenvolvidas, baseadas, em sua maioria, em medidas quantitativas que desconsideram o processo e valorizam o produto final do aprendizado escolar, têm-se constituído em práticas pouco favoráveis à inclusão (VALENTIM, 2013).

Uma calamidade histórica solidificou condições extremas de desigualdade social, potencializando a fragilidade humana, nivelando sentimentos de dor, luto, morte, exclusão e impotência em relação ao perigo desconhecido e iminente, revelando abismos em diversos contextos sociais e acentuando fragilidades no que se refere à Educação, sobremaneira a pessoa com deficiência intelectual. No final do ano de 2019, o mundo observou, perplexo, o exponencial perigo de um vírus⁶, que se alastrou diante dos olhos de uma plateia globalizada e incrédula, com as bruscas mudanças ocasionadas no modo de ver a vida, de viver e de partir, em função da pandemia,⁷ desencadeada através da doença do Coronavirus Disease (Covid-19)⁸.

Os primeiros casos de um novo Coronavírus (Sars-CoV-2) foram identificados na cidade chinesa de Wuhan ao final de 2019. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a infecção humana pelo Coronavírus como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional. Quatro dias depois, em 3 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde (MS) publicou a Portaria Nº 188, declarando uma Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. Dois anos depois, em 3 de fevereiro de 2022, os números de casos e óbitos no mundo e no Brasil oferecem uma dimensão desta tragédia. Os casos totalizavam 388 milhões no mundo e 26 milhões no Brasil, correspondendo a 6,7% do total. Para os óbitos, foram registrados 5,71 milhões no mundo e mais de 630 mil no Brasil, correspondendo a 11% do total. Enquanto no mundo a mortalidade por milhão de habitantes foi de 720, no Brasil ela alcançou 2.932, ou seja, 4 vezes maior, resultando em uma calamidade que afetou diretamente a saúde, a educação e as condições de vida de milhões de brasileiros (FIOCRUZ, 2022).

Além das medidas de higienização, como lavar as mãos, uso de máscara e o uso de álcool em gel, o distanciamento social⁹ foi adotado no Brasil, assim como em diversos

⁶ A etimologia da palavra vírus é o latim *virus*, que significa “veneno” ou “toxina”. Do ponto de vista da virologia, são agentes infecciosos constituídos por um dos ácidos nucleicos e envoltos por um capsídeo, composto de uma ou mais proteínas, que individualiza essas moléculas (DNA ou RNA) do ambiente, funcionando como proteção (SANTOS RAMOS, 2021).

⁷ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (FIOCRUZ, 2022).

⁸ Os sinais/sintomas iniciais da Covid-19 lembram um quadro gripal comum, mas variam de pessoa para pessoa, podendo se manifestar de forma branda, em forma de pneumonia, pneumonia grave, Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) ou evoluindo para óbito. A maior parte das pessoas infectadas apresenta a forma leve da doença, com alguns sintomas como mal-estar, febre, fadiga, tosse, dispneia leve, anorexia, dor de garganta, dor no corpo, dor de cabeça ou congestão nasal, sendo que algumas também podem apresentar diarreia, náusea e vômito (ISER, 2020).

⁹ Em situações de epidemia ou pandemia, como é o caso da Covid-19, o objetivo do distanciamento é desacelerar e retardar a transmissão comunitária. No entanto, o principal objetivo é reduzir a chance de infecção entre populações de alto risco, impedindo a sobrecarga dos sistemas de saúde e seus trabalhadores. Já em fevereiro de

países, como forma essencial de enfrentamento da pandemia da Covid-19, ocasionando, nos anos de 2020 e 2021, a suspensão de atividades presenciais em escolas e universidades ao redor do mundo. A chegada da Covid-19 no país causou a rápida decisão de fechar as escolas (LEHER, 2020).

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a).

No Ceará, *locus* desta pesquisa, as atividades educacionais presenciais foram suspensas em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de públicas de ensino, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão ter iniciado a partir de 17 de março. A volta ao ensino presencial teve início em setembro de 2021 de forma escalonada, com alunos divididos em grupos que faziam rodízio semanal entre a escola e o ensino remoto. No início do ano letivo de 2022 aconteceu à volta de 100% dos alunos para as salas de aula, sem a utilização de rodízios, com todos os alunos na modalidade presencial. Nesta conjuntura, entre os anos de 2020 e 2021, se objetiva o recorte temporal da pesquisa, como elemento precípua para investigar a avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, no Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁰, diante de todas as peculiaridades do contexto pandêmico (CEARÁ, 2020, 2022).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sugeriu algumas recomendações visando a uma transição satisfatória para o ensino *online*¹¹ durante o isolamento social causado pela Covid-19, orientando os países a buscar estratégias para que os educandos pudessem estudar em casa. Para isso, era necessário:

- i) examinar a realidade de cada local, considerando a infraestrutura e a capacidade dos

2020, a expressão “achatar a curva” se tornou constante nas mensagens emitidas por especialistas. Ela traduzia a meta de impedir a transmissão em níveis críticos, que poderiam esgotar os recursos físicos e humanos e comprometer a capacidade de atender a demanda por diagnóstico e tratamento oportuno. Achatando a curva, haveria menos pessoas precisando de hospitalização e demandando o uso de ventiladores mecânicos e toda ordem de cuidados intensivos. Para isso, algumas medidas em larga escala foram adotadas precocemente, como o cancelamento de eventos em público, o fechamento de lugares públicos e controle de entrada e saída de pessoas em áreas de fronteira (incluindo portos e aeroportos) (FIOCRUZ, 2022).

¹⁰ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a).

¹¹ No contexto da educação *online*, a aprendizagem é realizada por meio da separação física entre alunos e professores. O aprendizado e a comunicação acontecem via recursos tecnológicos que ultrapassam a exposição oral e permitem ao aluno navegar de forma não-linear, ou seja, de acordo com sua necessidade de estudo. Isto porque as ferramentas assíncronas não exigem a presença simultânea dos participantes e os acessos podem ser feitos nos horários disponíveis de cada um (HOLANDA; PINHEIRO; PAGLUCA, 2013).

estudantes e professores para escolher a forma mais eficiente de transmitir o ensino e ii) implementar medidas que assegurassem a inclusão de estudantes com deficiência, especialmente aqueles de famílias mais pobres (UNESCO, 2020).

Diversos países disponibilizaram listas de recursos que poderiam ser utilizadas na Educação remota, no período da pandemia da Covid-19. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) publicou uma série de considerações para crianças e adultos com deficiência, e dentre elas está a sugestão de assegurar que: as plataformas de ensino a distância sejam seguras e acessíveis às crianças com deficiência; os professores sejam treinados para apoiar crianças com deficiência remotamente; e que quaisquer programas de Educação Especial¹² sejam incluídos nas medidas para garantir a continuidade da Educação (UNICEF 2020).

Optamos, assim, por traçar um balanço das dissertações de mestrado e teses de doutoramento produzidas nos programas de pós-graduação em Educação das universidades brasileiras sobre o tema geral avaliação do ensino-aprendizagem e, mais especificamente, usando as palavras-chave: “avaliação de aprendizagem de pessoa com deficiência intelectual”; “Atendimento Educacional Especializado”; “pandemia da Covid-19” e suas combinações.

Em um levantamento das pesquisas de artigos, teses e dissertações, através de consulta *online*, no site Google Acadêmico, sobre “avaliação da aprendizagem” foram encontrados 15.600 títulos, 33.400 obras com a expressão “Atendimento Educacional Especializado”, 9.400 resultados com as terminologias “atendimento educacional especializado” e “pandemia da Covid-19”, 1.740 com a busca por "avaliação do ensino-aprendizagem", 36 com a busca "avaliação do ensino-aprendizagem" e “pandemia da Covid-19”, 1 com o termo "avaliação da aprendizagem pessoa com deficiência intelectual”, que se refere à dissertação desta autora (MENDONÇA, 2014) e para "avaliação da aprendizagem pessoa com deficiência intelectual" e “pandemia da Covid-19”, nenhuma publicação foi encontrada.

No site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em sondagem no catálogo de teses e dissertações, foram detectados 1.528 resultados para “avaliação da aprendizagem”, 44 com o título "avaliação do ensino-aprendizagem" e 1 "avaliação da aprendizagem pessoa com deficiência intelectual", 1 com o

¹² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996), que rege a Educação Brasileira, destaca, em seu artigo 58º: “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

termo "avaliação da aprendizagem pessoa com deficiência intelectual", que se refere à dissertação desta autora (MENDONÇA, 2014), 0 com a busca "avaliação ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado", 0 com a busca "avaliação ensino-aprendizagem deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado". Acrescentando os termos "pandemia Covid-19" às buscas realizadas, nenhum resultado foi apontado no *site* de buscas.

No site da Scielo, em consulta realizada, foram obtidos 166 resultados para "avaliação da aprendizagem", 1 com o título "avaliação do ensino-aprendizagem" e 0 "avaliação da aprendizagem pessoa com deficiência intelectual", 0 para a combinação de "avaliação da aprendizagem pessoa com deficiência intelectual", "Atendimento Educacional Especializado" e "pandemia da Covid-19",

Os dados obtidos, através da busca com o uso da terminologia referente ao objeto da pesquisa, corroboram para amparar a relevância do estudo em questão, visto que manifestam a escassez de pesquisas na área da avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, apesar de estar em vigor ampla legislação que objetiva o acesso a uma Educação de qualidade para todas as pessoas, o que perpassa pelo processo de ensino e pesquisa dessa temática Educacional e social.

Em relação a pesquisas na área da avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, no período da pandemia da Covid-19, entre 2020 e 2021, os resultados ratificam a expressão deste estudo para dar visibilidade a esta temática de grande magnitude para a Educação Inclusiva¹³.

A pertinência acadêmica deste estudo se intensifica, atentando para o pioneirismo em explorar a avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, tendo como *lócus* o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido pela Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE, uma Organização Não Governamental (ONG)¹⁴ fundada pela professora Eunice Barroso Damasceno (1921-2006), precursora no atendimento educacional, social e de saúde às pessoas com deficiência intelectual, múltiplas e

¹³A Educação inclusiva pode ser definida 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 (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

¹⁴ As Organizações Não Governamentais (ONGs) são entidades privadas da sociedade civil, sem fins lucrativos, cujo objetivo é defender e promover uma causa, quais sejam: direitos humanos, direitos animais, direitos indígenas, gênero, luta contra o racismo, meio ambiente, questões urbanas, imigrantes, entre muitos outros. Essas organizações são parte do terceiro setor, grupo que abarca todas as entidades sem fins lucrativos (TACHIKAWA, 2004).

Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹⁵ no estado do Ceará e região Nordeste. Fundada em 10 de março de 1956, a Organização Não Governamental atende atualmente 330 alunos e permaneceu funcionando, com o AEE de modo remoto durante o período de isolamento social, motivado pela pandemia da Covid-19, entre 2020 e 2021.

No âmbito pessoal, por ser mãe de um menino com Síndrome de Down¹⁶ e na conjuntura profissional, minha história se entrelaça com essa temática, que permeou o processo de formação inicial e continuada, bem como a experiência profissional que já contabiliza 27 anos na docência na área de Educação Especial, na qual irei cooperar com os resultados desta tese. Sendo assim, considero a relevância de ampliar a abrangência da minha experiência prática e teórica através desta pesquisa sobre avaliação do ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no AEE, durante o período de 2020 e 2021, na pandemia da Covid-19.

O interesse pelo campo de investigação alusivo à avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual é ainda proveniente de pesquisas anteriores, que se mostraram relevantes para a Educação na perspectiva inclusiva. Na dissertação de mestrado, o foco do trabalho foi a prática da avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual matriculadas nas escolas regulares, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de Fortaleza-CE (MENDONÇA, 2014). Os resultados apontaram 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. Como desdobramento, esta pesquisa surgiu com a intenção de investigar a avaliação dos alunos com deficiência intelectual, no âmbito do AEE, durante a pandemia da Covid-19, no período de 2020 e 2021, considerando o ineditismo desta tese, com o recorte temporal e o contexto pandêmico que assolou o mundo, transformando vidas e redimensionando a avaliação do ensino-aprendizagem e a Educação em todas as suas nuances.

Essa iniciativa é proveniente da hipótese que fundamentou essa pesquisa: a avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual no AEE, durante a pandemia da Covid-19, no período de 2020 e 2021 contribui para o processo de ensino-aprendizagem de qualidade, conforme preconizado na legislação brasileira. Desse modo, a

¹⁵ O DSM-5 (APA, 2014) inaugura a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O autismo é situado na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, assumindo a categoria de espectro. Hoje são dois os critérios diagnósticos: interação social e comunicação e interesses restritos e repetitivos.

¹⁶ A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do cromossomo 21 foi descrita em 1866, por John Landon Down (1828–1896). 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 síndrome, hipoplasia pulmonar, a habilidade cognitiva abaixo da média, comprometimento intelectual de leve a moderado, em sua maioria (BERTOTI, 2002).

tese que se pretende defender é que a avaliação formativa da pessoa com deficiência intelectual, realizada no AEE com professores mediadores e uso de multi-instrumentos avaliativos, no período da pandemia da Covid-19 (2020-2021) contribuiu para a aprendizagem desses discentes com êxito na aprendizagem.

Destarte, discorro sobre a relevância de ampliar a abrangência da minha experiência prática e teórica através desse estudo sobre avaliação do ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Todas essas considerações afluíram à elaboração do problema da pesquisa: como foi realizada a prática da avaliação do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

Ancorada na relevância social que representa para a Educação Inclusiva, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a prática da avaliação do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021). Especificamente, teve o propósito de: i) identificar as concepções dos professores sobre deficiência intelectual e avaliação do ensino-aprendizagem; ii) pesquisar os procedimentos avaliativos e instrumentos utilizados pelos professores do AEE junto aos alunos com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021); iii) conhecer as dificuldades relativas à avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual através de professores do AEE, alunos e seus familiares ou responsáveis nesse período e iv) coletar sugestões dos professores do AEE, alunos e seus familiares ou responsáveis, para a melhoria de mudanças educacionais e de construção de práticas avaliativas de caráter sistemático e reflexivo.

A segunda seção, que sobrevém a esta introdução, discorre sobre a Avaliação Educacional. Nesse percurso, são apresentadas a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. Discutimos a prática histórica avaliativa e o papel que envolve o exame para trilhar um itinerário rumo à prática da avaliação como instrumento como meio de superar obstáculos para a aprendizagem dos alunos. Busca, ainda, desenvolver possibilidades de democratização do processo educativo através da avaliação formativa, como um caminho proposto para uma aprendizagem significativa. Destaca elementos para uma reflexão acerca da avaliação inclusiva, conduzindo para ressignificar a avaliação da pessoa com deficiência intelectual, relacionando a aprendizagem e a deficiência intelectual, com ênfase, para os avanços no que concerne a avaliação inclusiva da pessoa com deficiência intelectual.

A terceira seção apresenta a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com destaque para a trajetória histórica, marcos legais, assim como para os aspectos significativos da História da Educação Especial no cenário brasileiro. Ele se debruça sobre a deficiência intelectual, objeto deste estudo, dando seguimento com a explanação e análise da Legislação da Educação Especial e da Legislação do AEE.

A quarta seção versa sobre o Movimento Pestalozziano, informando sobre a origem das instituições pestalozzianas, o papel pioneiro no atendimento de pessoas com deficiência intelectual no Brasil e evolui com a descrição do percurso da história da Associação Pestalozzi no Brasil, revelando a história da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE, descrevendo o cenário da pesquisa e sua atuação no período da pandemia da Covid-19 (2020-2021).

A quinta seção discorre sobre o percurso metodológico utilizado na investigação. Aponta as características da pesquisa de natureza qualitativa, do estudo de caso e do instrumento de coleta de dados: a entrevista semiestruturada. Relata os procedimentos utilizados para a análise dos dados e descreve as amostras, em concordância com os objetivos do estudo, formadas por 5 familiares ou responsáveis por alunos com deficiência intelectual matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza - CE; 5 alunos com deficiência intelectual matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza- CE e 2 professores lecionando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza - CE, perfazendo um total de 12 sujeitos investigados.

A sexta seção é destinada à análise dos dados da pesquisa, que evidencia as categorias na análise de conteúdo e dialoga com as referências utilizadas no aporte teórico. Aponta a percepção dos sujeitos da pesquisa em relação aos questionamentos suscitados nas entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com o intuito de subsidiar a obtenção de respostas inerentes aos objetivos investigados.

Finalizando, na sétima seção são relatadas as Considerações Finais e apresentada a Tese defendida por esta pesquisa de doutorado.

2 AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao se produzir uma pesquisa em Educação, com a perspectiva de discutir a temática da avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual no AEE, durante a pandemia, é cabível tecer algumas ponderações em relação à concepção de Educação que norteia esta tese. Neste estudo, o aporte teórico está em consenso com a produção de Moran (2015a) que ratifica:

A Educação no sentido mais amplo é aprender - e ajudar a que outros aprendam pela comunicação e compartilhamento - a construir histórias de vida, que façam sentido, que nos ajudem a compreender melhor o mundo, aos demais e a nós mesmos; que nos estimulem a evoluir como pessoas, a fazer escolhas, nos libertem das nossas dependências e nos tornem mais produtivos e realizados em todos os campos, como pessoas e cidadãos (MORAN, 2015a, p. 30).

A Educação continuará a se desenvolver cada vez mais, tanto no campo social e cultural como no político, ela está sempre em transformação e crescimento, pois, segundo Cambi (1999) é um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói.

A Avaliação Educacional relaciona, ao longo da história da Educação, as concepções, utilidades e o panorama das sociedades, de suas respectivas culturas e modos de conceber a Educação. Vejamos, pois, os exames já perduram por mais de 4 séculos. Desde a Antiguidade, foram utilizados procedimentos de ensino em que os professores avaliavam, sobretudo, com o intuito de diferenciar e selecionar os alunos. Na Idade Média, surgiram os exames nas universidades, prevalecendo o método de concurso público oral, diante do tribunal (mestres ou autoridades do saber). Foram sistematizados nos séculos XVI e XVII, com as orientações pedagógicas produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo protestante Jonh Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do séc. XVII) (ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

No Renascimento, foram usados os procedimentos seletivos de Juan Huarte de San Juan (1529-1588), que reconheceu a observação como procedimento básico de avaliação. A temática da avaliação no Brasil está em foco nas últimas décadas, fato demonstrado pela evidência crescente sobre o discurso e a prática do processo avaliativo, como parte integrante da Educação. A trajetória da avaliação embasou reflexões, experiências e críticas que

resultam, em tempos de globalização¹⁷, em extensa discussão social sobre avaliação (ESCORZA, 2003; VIANNA, 2000).

Pesquisas registradas no século XIX revelaram que a correspondência entre avaliação e medida é acentuada: a avaliação é associada à mensuração do rendimento escolar, desalinho que ainda persiste no cotidiano, em que medir, quantificar um atributo, de acordo com algumas regras, é visto como uma forma de avaliar. A medida pode ser parte inicial do processo de avaliação, mas não é a condição essencial. Na visão de Michael Scriven (1928 -), para avaliar, é necessário determinar um universo de informações que permita um juízo de valor em relação ao que pode ser um programa, um produto, um material e não exclusivamente o rendimento escolar (SCRIVEN, 20007; VIANNA, 2000).

Tradicionalmente, a Avaliação Educacional tem se preocupado principalmente com a produção de pontuações precisas para comparar indivíduos. 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. O panorama de Educação, aliado a uma função capitalista e liberal da sociedade, reforça a prática avaliativa através da ênfase na classificação e na competição. 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 (CRONBACH, 1963; HOFFMANN, 2019; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

Perrenoud (1999) retrata a avaliação como uma prática educativa escolar direcionada por uma Pedagogia do Exame. O sistema de ensino está interessado na promoção do aluno, no domínio da nota. País, escola e o sistema social estão centrados nos resultados das provas e exames, que permeiam e direcionam o fluxo das relações sociais, e mais adiante da mobilidade social.

Luckesi (2011) também assevera que temos a atenção focada nos exames, o que pedagogicamente não auxilia a aprendizagem, psicologicamente desenvolve personalidades submissas e sociologicamente leva à política da reprovação, profícua à seletividade social. Nesse sentido, os exames reproduzem o modelo de sociedade em que vivemos: autoritária, seletiva e excludente. As características dos atos de examinar e avaliar na escola serão configurados a seguir, segundo o autor:

¹⁷A Globalização não é um fenômeno puramente econômico e tecnológico, é um processo complexo e multidimensional envolvendo diferentes atores e tocando diversos âmbitos da vida dos homens e mulheres contemporâneos (CANCLINI, 2003).

Quadro 1 – Características de examinar e avaliar

VARIÁVEIS	ATOS DE EXAMINAR	ATOS DE AVALIAR
1. Temporalidade	Voltados para o passado	Centrados no presente e voltado para o futuro
2. Solução de problemas	Aprisionados no problema	Voltados para a solução
3. Expectativa dos resultados	Centrados com exclusividade no produto final	Centrados no processo e no produto, ao mesmo tempo
4. Abrangência das variáveis consideradas	Simplificam a realidade	Focam na complexidade da realidade
5. Momento do desempenho do educando	Pontuais (excludentes)	Não pontuais (construtivos)
6. Função do exame e da avaliação	Classificatórios	Diagnósticos
7. Consequência da função	Seletivos	Inclusivos
8. Dimensão política do exame e da avaliação	Antidemocráticos	Democráticos
9. Ato pedagógico	Autoritários	Dialógicos

Fonte: elaborado pela autora.

A utilidade dos exames se revela em situações que exigem classificação e certificação. A avaliação é útil quando se exige construção de conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções. Na perspectiva da avaliação como um ato diagnóstico, que serve de subsídio para uma tomada de decisão em relação ao percurso educacional do aluno, podem ser usados os mais variados instrumentos disponíveis para observar e intervir em relação às condutas aprendidas pelo estudante, visto que o basilar não são os instrumentos, mas, sim, a compreensão do ato do estudar. Dedicamos este capítulo à exploração desta temática,

transitando entre as premissas da avaliação diagnóstica, da avaliação formativa e da avaliação inclusiva, com o intuito de dialogar com os autores elencados para a pesquisa (HOFFMANN, 2012, 2014; LUCKESI, 2011, 2014, 2018).

2.1 Avaliação diagnóstica

Kraemer (2006) compreende que a avaliação diagnóstica é baseada em averiguar a aprendizagem dos conteúdos propostos e dos conteúdos anteriores que servem como base para criar um diagnóstico das dificuldades futuras, permitindo então resolver situações presentes. Nesse olhar, percebeu-se que o papel da avaliação diagnóstica objetiva investigar os conhecimentos anteriormente adquiridos pelo educando, propiciando assim, a assimilação de conteúdos presentes que são partilhados no processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (2018) complementa:

O uso diagnóstico dos resultados da avaliação será subsidiário de uma prática pedagógica consistente e transformará a avaliação em parceira de todos nós, educadores, a nos avisar que investimos o necessário e que os estudantes sob nossa responsabilidade já aprenderam o necessário ou, ainda, a nos avisar que investimos, mas que eles ainda necessitam aprender (LUCKESI, 2018, p. 112-113).

Sobre a avaliação diagnóstica, Gil (2006) revela que se constitui num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados. Com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas.

Nessa conjuntura, a avaliação diagnóstica não será um ato pedagógico isolado, mas um ato interligado com todas as outras atividades pedagógicas e a serviço delas. Compreendendo a avaliação como um ato de diagnóstico e subsídio para uma tomada de decisão na perspectiva da construção da trajetória do desenvolvimento do aluno, poderemos utilizar os mais variados instrumentos disponíveis para observar as condutas aprendidas, identificar as necessidades iminentes em relação às aprendizagens. Assim, a avaliação não seria um dispositivo para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um recurso para o diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem (GIL, 2006; HOFFMANN, 2012, 2018; LUCKESI, 2011, 2014, 2018).

Luckesi (2011) defende o uso da terminologia “avaliação diagnóstica” para toda avaliação que não seja classificatória, com o objetivo de colocar o aluno num *ranking*. Assim,

aponta o significado básico da avaliação com enfoque no caráter de investigação e dinamização do processo de conhecimento. Nessa perspectiva:

Diagnosticar significa retratar alguma coisa através dos dados empíricos que a constituem, isto é, a avaliação constata a qualidade da realidade, tendo por base os seus dados, o que de forma alguma, implica em sua classificação. A classificação é estática – o objeto é situado em algum ponto da escala –, já o diagnóstico é dinâmico, à medida que subsidia o gestor a investir na ação, tendo em vista a melhoria da sua qualidade (LUCKESI, 2011, p. 197-198).

Ao reiterar a importância da avaliação diagnóstica, utilizamos o legado de Helena Antipoff (1892-1974)¹⁸, psicóloga e educadora russa, pioneira na introdução da Educação Especial no Brasil. Sua perspectiva acerca da avaliação diagnóstica é pertinente ao objeto de estudo desta pesquisa, como veremos nos capítulos seguintes, ao identificar suas concepções relativas ao estudo do conhecimento dos alunos, por parte das instituições escolares, assegurando que toda pedagogia avançada se baseia teoricamente no conhecimento da criança em geral e da criança indivíduo (ANTIPOFF, 1927/1992a).

Antipoff afirmava que a realidade não segue de muito perto esta regra fundamental de acompanhar os alunos: se o professor possui boa intenção, se sua memória é fiel, se seu poder de análise e de síntese é bem desenvolvido, ele conhecerá seus alunos. Entretanto, ela alerta que tais aptidões são dons bem raros e, dessa maneira, tudo que o professor sabe, em geral, sobre seus educandos, pode ser muitas vezes completamente inexato. Não se possui, assim, conhecimentos, mas impressões vagas, considerando a importância do uso de instrumentos e métodos planejados previamente para a avaliação diagnóstica (ANTIPOFF, 1927/1992a).

Com o intuito de orientar os professores, a educadora propôs um instrumental, elaborou um formulário para facilitar o processo de observação dos discentes, em todos os grupos escolares de Belo Horizonte (MG), cujo preenchimento deveria ficar a encargo dos educadores. Tratava-se de uma ficha de observação individual, de caráter processual, a ser atualizada de três em três meses, que deveria evidenciar as modificações notadas na conduta da criança, como objetivo de identificar as dificuldades e/ou as potencialidades, tanto no que

¹⁸Helena Wladimirna Antipoff nasceu em 25 de março de 1892 em Grodno, na Rússia. Filha do General Antipoff, diretor da Academia Militar e de Sofia Antipoff, professora de grego, com ideias progressistas. Helena viveu mais de 40 anos no Brasil, onde faleceu em 9 de agosto de 1974, e está sepultada no cemitério do Canal, local que ela escolheu e adquiriu para sua eterna morada, em Ibirité. Em 1909, obteve diploma do Curso de Normal em São Petersburgo e mudou-se para Paris, onde estudou na Sorbonne entre 1910 e 1911, obtendo o bacharelado em Ciências. Estagiou no laboratório de Binet-Simon, tendo Théodore Simon como orientador. Obteve diploma de psicóloga em Genebra no Instituto Jean Jacques Rousseau com especialização em Psicologia Educacional (RAFANTE, 2006).

se refere à aprendizagem como também ao desenvolvimento global do aluno (RAFANTE, 2006).

Sobre a ficha de observação concebida por Antipoff, apresentada na Imagem 1:

Visando reparar eventuais distorções provenientes dos testes e colocar o aluno em condições mais apropriadas à sua natureza, Antipoff orientava associar a aplicação dos testes à prática da observação metódica nas atividades cotidianas da própria sala de aula, sobre cada criança que a constituía. Reiterava que os testes se aperfeiçoavam e adquiriam caracteres mais psicológicos, entretanto o diagnóstico realizado no início de escolarização da criança nunca poderia sozinho, determinar a priori, o lugar que cada aluno ocuparia no contexto das suas relações de aprendizagem (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 34).

Antipoff orientava os professores e se debruçava na confecção de instrumentos fidedignos que fundamentassem suas investigações; essa ficha (ver imagem 1) era mais um recurso com o objetivo de conhecer a criança, alegando que assim poderia melhor educá-la. Em paralelo ao alvo escolar, criou diversos testes psicológicos com o propósito de instituir o diagnóstico psicopedagógico, de forma a garantir o desenvolvimento da ação educativa da escola e o estudo da criança, baseado em sua personalidade, aptidões e interesses (RAFANTE, 2006).

Imagem 1 – Ficha de registro de observação para as crianças das classes de 1º ano

FICHA DE OBSERVAÇÃO		(Prof. ^a Helena Antipoff)	
Nome da Escola		Ciências: Matemática:	grau de desenvolvimento
Nome do aluno:		dificuldades:	
Nome da Professora:		Iniciação às ciências:	grau de desenvolvimento
Série:	Idade: Data Nascimento:	dificuldades:	
Estado físico	(normal, saudável, muito pálido, dores de cabeça, falhas freqüentes por doença, anomalias físicas etc.)	Estudos Sociais (Integração Social)	grau de desenvolvimento
Estado geral	(normal, alegre, tristonho, apático, muito excitado chora facilmente etc.)	dificuldades:	
Motricidade	(normal, movimentos muito lentos, marcha pouco segura, cai facilmente; ao contrário, todos os movimentos são rápidos, bem coordenados etc.)	Aptidões especiais	(não manifestou; ou revela dons especiais para Desenho, Arte Decorativa, Música (indicar instrumentos que toca) literatura, eloqüência mecânica, trabalhos manuais)
Habilidade normal	(normal, jiloso; ao contrário, mão trêmula, deixa cair os objetos, pouca força muscular etc.)	Sociabilidade	(normal, ou evita a companhia de outra criança, isolando-se, muito ganhado; ou sempre briga, bate, denuncia, travesso etc.). Tem papel de líder, é muito apreciado pelos colegas; ao contrário, as crianças cortam-no, gostam dele etc. Prefere a companhia dos meninos, das meninas, e indiferente. Prefere a companhia de colegas de maior ou menor idade.
Visão	(normal, ou muito míope, estrabismo, enxerga mal etc.)	Caráter Moral	(normal ou revela tendências para mentira, para furtar, para crueldade, para impudícia etc.). Ao contrário, revela tendências altruísticas, grande franqueza em dar opiniões, protege os fracos, revela sentimento de sacrifício.
Audição	(normal ou clareza de ouvido etc.)	Disciplina	(normal ou muito indisciplinada, desobediente, arrogante com a professora; ao contrário procura auxiliá-la na manutenção da disciplina).
Atenção	(normal ou tem dificuldade de concentrar-se, distrai-se por qualquer coisa, cansa logo etc.)	Observações gerais sobre a criança:	
Compreensão	(normal, compreensão muito rápida, ou tem muita dificuldade em compreender mesmo as coisas mais simples)	data:	
Memória	(normal, ou tem grande dificuldade para reter, esquece muito rapidamente etc.) Revela memória acima do normal, conhece quantidade de trechos de cor. Tem memória especial para Tem dificuldade particular para reter:	assinatura:	
Comunicação e Expressão:		(observação: As respostas devem ser dadas de modo concreto, apoiando-se nos fatos observados).	
Lectura:	grau de desenvolvimento: dificuldades:		
Escrita:	grau de desenvolvimento: dificuldades:		
Linguagem	(normal ou pronúncia defeituosa; não pronuncia certas letras, gagueja:)		

Fonte: ANTIPOFF (1930/1992c, p. 37-38).

Dentre suas distintas atribuições, Antipoff norteou, ainda, a produção da ficha-envelope individual (ver imagem 2 e 3), que possibilitava compilar as informações relevantes adotadas ao longo do percurso do aluno na Escola Primária. Nesse sentido, acreditava que quanto maior o conhecimento acerca dos alunos e de sua infância nas diferentes idades, por parte do professor, maior seria a eficácia da ciência e da arte pedagógica; quanto melhor estabelecesse as condições biopsicossociais dos escolares, de modo mais eficiente poderiam ser acompanhados e mais seguros seriam os dados necessários aos legisladores do Ensino Público para que este fosse reformado e melhorado (MINAS GERAIS, 1932).

Imagem 2 – Ficha-envelope individual para as crianças das Escolas Primárias – frente (parte 1)

REVISTA DO ENSINO 15

FICHA – ENVELOPE PEDAGÓGICA ESCOLAR.

Nome *M. P.*

Data do Nascimento *Lugar do Nascimento*

Nome do Pai *Nacionalidade* *Profissão*

	1931...	1932...	1933...	1934...	1935...	1936...
Grupo Escolar.....						
Ano.....						
Tipo da Classe.....						
Professora.....						
Frequência 1) sem. 2) sem. ...						
Notas promoy. aproveit.	Aritm. ... Ling. Pat. ...					
Notas promoy. procedim. ...						
Observações						

N. B. — Qualquer transferência do aluno para outra classe, mudança de professora, transferência para outro Grupo deve sempre ser indicada

Fonte: MINAS GERAIS (1932).

Imagem 3 – Ficha-envelope individual para as crianças das Escolas Primárias – verso (parte 2)

16 REVISTA DO ENSINO

103....	TEST	Pontos ou Nota Q. I.	Data	
103....	TEST	Pontos ou Nota Q. I.	Data	
103....	TEST	Pontos ou Nota Q. I.	Data	
103....	TEST	Pontos ou Nota Q. I.	Data	
103....	TEST	Pontos ou Nota Q. I.	Data	

N. B. — Indicar todos os documentos que se acham dentro do envelope

Observações

Fonte: MINAS GERAIS (1932).

A ficha-envelope pretendia identificar os resultados dos métodos pedagógicos, os processos didáticos adotados e a influência do trabalho do professor com os estudantes atendidos por um tempo relativamente longo. Além disso, favorecia o acompanhamento de orientação profissional dos alunos que terminavam o curso primário¹⁹, correspondente, na atualidade, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental²⁰, sem perspectiva de continuidade dos estudos acadêmicos. Desse modo, a tarefa de anotar, registrar e conservar as fichas, também era obrigação das professoras, pois a finalidade imediata das fichas-envelopes consistia em garantir o melhor conhecimento dos alunos. Um conselho escolar especial, de posse das

¹⁹Em 1834, a criação de um ato adicional destinava às províncias a organização do ensino primário e, ao governo federal, o ensino superior (CAMBI, 1999).

²⁰O 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).

respectivas fichas, poderia orientá-los, tendo em vista seu desenvolvimento intelectual, suas tendências e aptidões registradas durante vários anos (MINAS GERAIS, 1932).

Convém ressaltar que:

Essas fichas individuais referentes às crianças de um mesmo grupo — ou para os alunos de todos os grupos escolares de um município ou de Belo Horizonte — após organizadas, registradas e guardadas, constituíam o Arquivo Pedológico Escolar daquele grupo, município ou da capital mineira. A ficha individual preenchida e consultada com critério formava uma fonte importante de documentação que constituía o material necessário a uma infinidade de situações de ordem psicológica, social e pedagógica como: informações acerca de casos particulares da criança, sua classificação em relação a classe por ocasião de troca de sala ou de transferência para outra escola; dispositivo de gestão pedagógica na elaboração de planos de ação compatíveis com as particularidades de cada aluno; registro sobre a relação entre a idade mental ou o quociente intelectual e a aptidão para aprender a ler, escrever, contar e calcular. Esse instrumento servia ainda como apoio para o planejamento de intervenções pedagógicas apropriadas para crianças anormais e crianças bem dotadas²¹ (MINAS GERAIS, 1932, p. 13).

Por outro prisma, Antipoff questionava os efeitos dessa medida empregada isoladamente, do uso que se fazia a partir da aplicação destes instrumentais diagnósticos, ou seja, da divisão de classes pretensamente homogêneas, pois, para a autora, não era a “homogeneidade” dos alunos realizada a partir do contexto das fichas, mas o ensino que deveria ser compatível ao desenvolvimento dos alunos. Como vemos em Antipoff, (1930/1992c, p. 27): “[...] Há muito tempo a pedagogia reclama o ensino individualizado, a Educação sob medida, o trabalho escolar correspondendo às necessidades de cada idade, aos interesses de cada meio, ao desenvolvimento de cada indivíduo”.

A partir da experiência de Antipoff delineada, importa analisar a prática que ela idealizou considerando o contexto temporal, a conotação política e social da avaliação diagnóstica aplicada aos alunos nas primeiras décadas do século XX. Urge, ainda, refletir sobre a avaliação diagnóstica referida nesta pesquisa, com embasamento teórico de autores como Luckesi (1943-), Hoffmann (1951-) e Perrenoud (1944-), que convergem na compreensão da relevância da avaliação como um meio diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais, enquanto a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais, sendo que primeira é dinâmica, a segunda, estática, sem tomadas de decisão que levem, invariavelmente, à aprendizagem (HOFFMANN, 2012, 2019; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

A avaliação da aprendizagem consiste em um acompanhamento rigoroso e reorientação do estudante, tendo como foco a sua aprendizagem, e como consequência, o seu desenvolvimento, considerando o ser humano como um ser processual, em estágio de

²¹ Os termos “anormais” e “bem-dotadas” estão em desuso.

permanente construção. Assim, o ato de avaliar perpassa por três etapas: i) constatar a realidade, através de instrumentos de coleta de dados para o professor; ii) qualificar a realidade observada, relacionando-a com as expectativas iniciais e iii) tomar decisões a partir da qualificação efetuada sobre a realidade observada (LUCKESI, 2005, 2011, 2014, 2018).

Luckesi (2011) infere que, para possibilitar a avaliação diagnóstica, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. Outrossim, a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de modo isolado e avulso. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista.

Cronbach (1963) sustenta 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 de várias audiências, com expectativas as mais diversas possíveis. A avaliação afeta diferentes áreas de poder (política), devendo, pois, enfrentar desafios.

Nesse sentido, Scriven (2007) destaca que o campo da avaliação é cheio de inquietações metodológicas, o que não deixa de ser sinal construtivo, mas que gera confusão e dificuldades para o praticante da avaliação. A questão da diversidade das abordagens é resultante de posições epistemológicas diferentes, preferências metodológicas diversas e diferentes visões metafóricas da avaliação.

Na concepção de Luckesi (2011, p.264), a avaliação é: “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Luckesi (2011, p.264) afirma que a visão pode ser ampliada, quando se assume uma óptica operacional: “[...] uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão”.

Luckesi (2018) evoluiu o conceito e passou a considerar a avaliação como um conjunto de ações intencionais e/ou não, ações processuais, contínuas de caráter legítimo, participativo, coletivo e competente, que objetiva a transformação da realidade escolar e institucional no contexto administrativo, pedagógico, político, econômico e social. A ação avaliativa escolar e institucional como prática pedagógico-administrativa deve ser uma ação a serviço do êxito escolar de todos os alunos, em uma perspectiva diagnóstica e mediadora no contexto global e particular do corpo discente/docente/gestor/administrativo de uma organização escolar. Dessa maneira, aproxima-se a forma de compreender epistemologicamente a prática da avaliação, em geral, e a prática da avaliação em Educação, de modo específico, conseguindo distinguir, de um lado, o ato de avaliar como investigação da qualidade da realidade, e, de outro, os usos dos resultados dessa investigação. O ato de

avaliar, por si, se encerra ao final do processo investigativo da qualidade da realidade. O que se segue é o uso, ou não, dos seus resultados.

A aprendizagem decorre de um processo que constrói o conhecimento e o papel da avaliação é contribuir ao longo deste trajeto, não apenas como forma de verificação desses conhecimentos, uma vez que o foco está na identificação do desenvolvimento cognitivo dos alunos e não se finda na elaboração de instrumentos ou estratégias preestabelecidas. É imperioso que o professor investigue como os alunos estão aprendendo e o que deve ser feito para melhorar sua aprendizagem durante o curso da sua evolução. Assim, deve usar a observação individual para contornar as dificuldades reveladas e os alunos perceberão o ato de avaliar como instrumento que favorece e ressignifica a aprendizagem, favorecendo atividades que colaborem para o progresso de cada aluno e do coletivo estudantil (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999, 2000).

Por esse ângulo, percebemos que a Educação passa por um momento inusitado, sobretudo com o advento da pandemia da Covid-19, quando se mostra iminente a necessidade de mudanças e questionamentos sobre seu papel e desempenho, acerca da distância entre sua prática e o discurso. Portanto, a avaliação deve estar direcionada para inicialmente desvendar a realidade do aluno. Aí reside o ato amoroso para Luckesi (2011), com um propósito inclusivo. É urgente a necessidade de identificar o aluno, diagnosticar o estágio em que ele se encontra para contribuir positivamente através da correção da ação em curso, possibilitando a certificação do processo final em termos de aprendizagem, premissa básica para a avaliação formativa, quando a avaliação deixa de ser pensada como um ato isolado e se torna parte da prática pedagógica, como assevera Perrenoud (1999).

2.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa, em conformidade com Vianna (2000), é um conceito cunhado por Scriven (2007), que corroborou a importância da avaliação formativa ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, tencionando propiciar informações úteis ao aprimoramento ao longo da execução. Apresenta o foco no procedimento e faz referência à concepção de Cronbach (1963) sobre usar avaliação para aprimorar o curso enquanto ele ainda está fluindo.

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. A exclusão fragmenta. A inclusão, por sua vez, constrói e liberta. Convém ressaltar o papel inclusivo da avaliação visando ao desenvolvimento progressivo de todos os alunos, acreditando em uma escola igualitária para todos, ao invés de vivenciar uma prática cotidiana excludente (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Scriven (2007) concebe a avaliação como “processo de determinar mérito, valor ou significado. Uma avaliação é produto desse processo, considerando que a lógica geral da avaliação integra quatro passos fundamentais: i) estabelecer critérios de mérito; ii) construir padrões de comparação; iii) medir o desempenho e iv) compará-lo com os padrões e integrar os dados num juízo sobre o mérito ou valor.

Nessa óptica, Scriven (2007) contribuiu para o arcabouço da Avaliação Educacional, ao afirmar que os modelos de avaliação determinam o valor ou mérito de quem está sendo avaliado. Distingue papel e objetivo: o primeiro se relaciona ao modo como as respostas são utilizadas e o segundo serve para proporcionar uma resposta satisfatória aos problemas. Conceitua dois tipos de avaliação: formativa e somativa, na qual a formativa tem objetivo nos procedimentos e concentra esforços ao longo de um processo e a somativa é realizada ao final de um programa da avaliação. Considera 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 teria a oportunidade de intervir quando necessário para aprimorar os procedimentos e não somente o produto final. O autor não cogita que as duas formas de avaliar sejam excludentes, mas complementares.

A avaliação diagnóstica desempenha um papel similar na engrenagem do 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. A avaliação, na lógica formativa, compreendida como fonte de regulação dos processos de aprendizagem, contribuindo para isso, pois permite a intervenção deliberada do professor, induzindo a uma regulação no curso desse processo; e, na lógica somativa ou certificativa, adquire a função de fazer um balanço das aquisições do estudante e decidir por sua aprovação ou não para etapas subsequentes do programa de ensino (PERRENOUD, 1999, 2000).

Sobre a observação diagnóstica, com vistas à avaliação formativa, o autor reitera:

[...] significa que considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor: suas aquisições, as quais condicionam tarefas que podem lhe ser propostas, assim como sua maneira de aprender e de raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias e bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, seus interesses, seus projetos, sua autoimagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, seu ambiente escolar e familiar (PERRENOUD, 2000, p. 49).

Perrenoud (2000) salienta ainda, a importância em não mais separar avaliação e ensino, considerando cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou hipóteses preciosas para delimitar com maior êxito o ensino-aprendizagem e atuação dos alunos. Na avaliação formativa, o professor observa de forma meticulosa os alunos buscando compreender seu modo de funcionamento, com vistas a ajustar de forma mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas, propiciando um mínimo de regulação da aula, inferindo sobre os processos de aprendizagem.

O professor, na perspectiva da avaliação formativa, exige uma postura que não se encerra na instrumentalidade, mas um posicionamento ativo e o planejamento de uma metodologia de ensino intencional para as aprendizagens. Perrenoud (2000) frisa que o importante na democratização do ensino não é fazer como se todos tivessem aprendido, mas permitir a cada um aprender. Por conseguinte, é primordial centralizar o processo de ensino no aluno, desenvolvendo atividades diversificadas ao nível de cada educando, com o foco permanente de alcançar a aprendizagem. Na óptica de Hoffmann (2018), a aprendizagem adquire uma concepção mediadora ao remeter à descoberta da razão das coisas e presumir a organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções.

Conforme Depresbiteris (2007) assinala, os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos aqui não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ela convergem.

Sobre a perspectiva da qualidade em Educação, convém observar:

A qualidade é um atributo mais amplo, é o valor, é a condição das coisas ou das pessoas que se vê para além da simples percepção, o que ocorre em maior ou menor intensidade, perfeição, profundidade. Qualidade, que em termos de desempenho escolar, representa coerência, precisão de ideias, profundidade de argumentação, criatividade, originalidade, maneiras de sentir e de agir dos estudantes, Aspectos complexos que não podem ser relatados por meio de números ou graus (HOFFMANN, 2018, p. 46).

De acordo com Vianna (2000), a avaliação não pode ignorar as várias dimensões do contexto escolar, tendo em vista a influência que o mesmo tem, e com destaque especial,

para a definição de diferentes propostas de avaliação, cujo objetivo maior, no final, e sem que pare qualquer incerteza, centra-se na melhoria do proceder educacional.

Nos estudos em Avaliação Educacional, é possível constatar uma diversidade de designações que se referem à avaliação formativa confluindo para o objetivo de melhorar o ensino e as aprendizagens. Vários autores elegem denominações diferentes, como: avaliação reguladora, Perrenoud (1999); avaliação diagnóstica, Luckesi (2011) e avaliação mediadora, Hoffmann (2012). Em comum, esses teóricos são críticos aos processos de classificação, seleção e certificação, além de discutir a avaliação como elemento para redimensionar a Educação.

Hoffmann (2018) ressalta que o paradigma de avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório é o que ela nomeia como avaliação mediadora. Revela a importância de ter uma perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Assim, ação, movimento, provocação, são elementares na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. A superficialidade, arbitrariedade das notas é, para a autora, um fator muito grave em avaliação, porque, sem o professor ter clareza do que o aluno aprende e/ou compreende a cada etapa do percurso, nada poderá ser feito em relação ao apoio pedagógico.

A avaliação, portanto, segundo Cronbach (1963), deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações. Nessa lógica, Demo (2011) assinala que os instrumentos de avaliação (testes e registros do desempenho escolar) condizem com as concepções teóricas que se praticam. As notas e médias, bem como as fichas de comportamento, por exemplo, são correspondentes à visão classificatória e burocrática da avaliação. Notas e médias são elementos quantitativos superficiais e genéricos em relação à qualidade da aprendizagem dos alunos, visto que a quantidade é apenas uma das dimensões da qualidade. Desse modo, é preciso o professor interpretar o que vê, saber narrar, descrever, detalhar percursos de aprendizagem percorridos por cada aluno e pelo grupo.

Luckesi (2011) observa:

Para praticar a avaliação da aprendizagem na escola, não precisamos abandonar os instrumentos de coleta de dados que já viemos utilizando em nossa experiência, precisamos, sim, melhorá-los em qualidade. Precisamos, sim, usá-los na perspectiva da avaliação, e não do exame. O que distingue a avaliação dos exames não são os instrumentos, mas sim a postura pedagógica. [...] cabe lembrar que a avaliação da aprendizagem é uma prática rigorosa de acompanhamento do educando, tendo em

vista sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento (LUCKESI, 2011, p. 376).

Por esse ângulo, Luckesi (2011) enfatiza que a característica inclusiva da avaliação transcorre do fato de ser processual, não pontual, diagnóstica, considerando que seu objetivo consiste em auxiliar a obtenção de um resultado satisfatório. Nesse propósito, caso não subsidie o processo de inclusão, deixa de ser avaliação e se constitui meramente em exame. A avaliação tanto no contexto da sala de aula, como em qualquer outro contexto em que exista processo, por ser inclusiva, é democrática. A premissa da sala de aula inclusiva consiste em que todos sejam incluídos, aprendam e se desenvolvam, sem nenhum tipo de exclusão. Logo, para subsidiar uma escola de fato democrática, faz sentido o uso da avaliação na perspectiva inclusiva.

2.3 Avaliação em contexto de inclusão

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 diferença, 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. A partir disso, pode oferecer, a esses alunos, a oportunidade de máxima aprendizagem, de inclusão na sociedade, em igualdade de condições educativas (VALENTIM, 2011).

Beyer (2010) exprime considerações pertinentes sobre o cerne da inclusão no âmbito da Educação:

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 (BEYER, 2010, p. 28).

A legislação educacional brasileira veio a utilizar o termo “avaliação²²” em abrangência nacional na Lei de Diretrizes Bases da Educação LDB nº 9394/96 (BRASIL,1996). As leis anteriores foram redigidas com as expressões “sistemas de exames²³”, na LDB nº 4.024/61(BRASIL, 1961) e “aferição do aproveitamento escolar²⁴” na LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Antes dessas duas leis, as demais delimitavam as modalidades e práticas dos exames e não faziam referência à avaliação (LUCKESI, 2011).

O foco do processo de ensino formal está centrado na aprendizagem de conteúdos disciplinares e o da avaliação, por sua vez, nos resultados quantificados pelas notas escolares²⁵. Já os espaços do AEE se caracterizam pela individualização do ensino no qual o apoio pedagógico é ofertado em atendimentos individualizados ou em pequenos grupos, centrados nos recursos de acesso ao currículo como materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários, equipamentos e sistemas de comunicação e informação (BRASIL, 2009b; LUCKESI, 2014).

Diante desse contexto, é importante verificar como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual no AEE, em que o protagonismo não é do exame, das notas ou da promoção para séries posteriores, mas é da aprendizagem.

É pertinente ressaltar que não há como considerar que uma criança com deficiência possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem (BEYER, 2010).

Vygotsky (1896-1934) defende os alicerces do pensamento inclusivo apoiado na sua Teoria Histórico-Cultural, 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.

²² Perrenoud (1999) declara 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, é usada com o intuito de certificação.

²³ Para Luckesi (2011), a herança que recebemos do entendimento de avaliação como exame, com a finalidade de selecionar foi tão intensa e forte que seus resquícios permanecem até os dias fluentes.

²⁴ Na prática da aferição do aproveitamento escolar, os professores realizam, basicamente, três procedimentos sucessivos: i) medida do aproveitamento escolar; ii) transformação da medida em nota ou conceito e iii) utilização dos resultados identificados. A aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para "melhorar" a nota do educando e, por causa disso, aprová-lo (LUCKESI, 2011).

²⁵ As médias obtidas entre notas escolares resultam em distorções sobre a aprendizagem dos alunos, bem como implicam distorções na prática de ensino quando "[...] se investe menos que o necessário para que todos os educandos aprendam" (LUCKESI, 2014, p. 53).

Nessa acepção, é de primordial importância a qualidade das relações interpessoais para o processo de aquisição da linguagem e do pensamento. É relevante oferecer um espaço em um contexto da diferença no intuito de possibilitar trocas e mediações psicossociais, ampliando, dessa maneira, a convivência escolar heterogênea, marcada pela riqueza da diversidade (VYGOTSKY, 1989, 1997).

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 em 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. À vista disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está em consonância com os pressupostos teóricos de Vygotsky, na medida em que tem como propósito eliminar barreiras para o desenvolvimento da aprendizagem (BEYER, 2010; BRASIL, 2009b; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Hoffmann (2018) assevera que os pressupostos de Vygotsky corroboram para salientar a relevância do papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem e sugerem ser necessária uma observação simultânea sobre as habilidades²⁶ e conhecimentos²⁷ que o aluno já possui e sobre o que ele pode vir a conhecer, tendo foco nas potencialidades cognitivas dos educandos, promovendo constantes desafios de modo a provocá-los de forma permanente, à superação cognitiva.

Convém, revisitar o percurso sob o prisma da legislação brasileira, para identificar a dimensão do processo avaliativo na Educação e a relevância da avaliação no contexto da inclusão. Vemos que a LDB de 1961 apresentava o seguinte texto em seu parágrafo 1º do art. 39: “na avaliação do aproveitamento do aluno, preponderarão os resultados alcançados nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento”. Em 1971, com a reforma da LDB, a lei passou a

²⁶ As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p.7).

²⁷ O conhecimento não pode ser descrito; o que se descreve é a informação. Também não depende apenas de uma interpretação pessoal, como a informação, pois requer uma vivência do objeto do conhecimento. Assim, o conhecimento está no âmbito puramente subjetivo do homem ou do animal. Parte da diferença entre estes reside no fato de um ser humano poder estar consciente de seu próprio conhecimento, sendo capaz de descrevê-lo parcial e conceitualmente em termos de informação, por exemplo, através da frase "eu visitei Paris, logo eu a conheço" (supondo que o leitor ou o ouvinte compreendam essa frase) (SETZER, 1999).

assegurar, em seu art. 14, que “a verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade” (BRASIL, 1961, 1971).

A LDB nº 9394/96 (BRASIL,1996), no art. 24, propôs que a escola passasse a realizar uma “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Convém ressaltar que, diante da disposição legal, a avaliação finca seus alicerces nos aspectos cognitivos, com prevalência dos aspectos qualitativos, distanciando-se sobremaneira da prática avaliativa comumente usada na Educação brasileira.

Mesmo com o aparato legal da LDB nº 9394/96 (BRASIL,1996), o cotidiano escolar centraliza suas ações na Pedagogia do Exame, com predomínio de interesse de todos os personagens envolvidos no processo voltado para a promoção do aluno, com destaque para a nota escolar. O exame funciona como um dispositivo para “educar” os alunos, através da submissão que reproduz na escola a ordem social vigente, autoritária, seletiva e excludente, sendo usado como instrumento de controle disciplinar, ao invés de favorecer o processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014, 2018).

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”.

Nessa perspectiva:

Por basear o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas na diversidade, o sistema educacional opera na ambivalência: a escola é aberta a todos, mas seleciona aqueles que considera aptos para aprender o que está determinado nos seus currículos; prega a ideia do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, mas impõe a reprodução exata da informação transmitida, da sistematização do conhecimento; propaga uma preocupação com a autonomia de cada sujeito no processo de construção do seu conhecimento, mas espera que sejam alcançadas as metas determinadas por aqueles que não pisam no chão da escola, vivenciando os seus dilemas, conflitos, necessidades reais; promove a liberdade de expressão e a criatividade, mas envia avaliações niveladoras que desconsideram o contexto particular de cada escola, de cada turma e de cada estudante; indica o que é melhor para cada grupo como se o sujeito pudesse ser reduzido a uma identidade fixada na insuficiência, no desprovimento. Nessa lógica, ser eficiente é alcançar o que já está determinado, peremptoriamente, é ser como o modelo e, quem apresenta determinadas características ‘não convencionais’, é classificado à parte, como se a diferença estivesse aquém do humano (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 123).

Toda aprendizagem implica em mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais que nem sempre podem ser mensuradas, tal como sugere a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em que os aspectos qualitativos devem se sobrepor aos aspectos

quantitativos. Esta lei dispõe que a verificação do rendimento escolar deve ser diagnóstica, cumulativa, contínua, sistemática, orientada e cooperativa, e não com o objetivo de competição (como sistematicamente é realizado na escola) voltada para uma aprendizagem significativa. Temos, pois, uma prática avaliativa escolar com prevalência do aspecto quantitativo que deturpa a legislação em vigor no Brasil.

Destarte, faz-se pertinente compilar o eixo central sobre a concepção do aprender em relação à pessoa com deficiência intelectual, com objetivo de nortear a prática inclusiva: “De acordo com os pressupostos da educação inclusiva, é necessário que cada estudante consiga aprender os conteúdos disciplinares de acordo com as possibilidades que possui, através da valorização de suas potencialidades” (LANUTI; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2016, p. 213).

Ponderando sobre o desafio da escola diante da inclusão, Oliveira (2008) assegura que a condição de deficiência intelectual não pode delimitar qual será o grau de desenvolvimento do indivíduo. A Educação na área da deficiência intelectual deve atender a pessoa com deficiência intelectual, sem se desviar dos princípios básicos da Educação proposta às demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivos 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.

No que concerne ao papel da avaliação inclusiva, evidencia-se que a prática avaliativa deve revelar novas configurações e suscitar o desenvolvimento das possibilidades dos alunos, considerando como função da avaliação a colaboração no desvelamento do potencial dos discentes com deficiência intelectual, para que ocorra uma sistematização de práticas favoráveis à aprendizagem (VALENTIM, 2011).

Nesse propósito, cabe realizar algumas reflexões sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, da pessoa com deficiência intelectual:

[...]a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual tem se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes, bastante diferenciado. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno. [...] Historicamente os erros no procedimento diagnóstico, a inexistência de avaliação e acompanhamentos adequados vêm perpetuando uma série de equívocos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, essencialmente daqueles com deficiência intelectual (SÃO PAULO, 2008, p. 11).

Para pensarmos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com deficiência intelectual, é fundamental desconstruir rótulos e estigmas²⁸ relacionados ao desempenho escolar e às limitações cognitivas. O percurso a ser trilhado deve percorrer o campo das possibilidades, considerando não apenas recursos que poderão ser utilizados em seu processo de aprendizagem, mas, sobretudo, a avaliação do aluno com deficiência intelectual, que será a norteadora do processo de ensino e aprendizagem desse aluno na sala comum e na sala de recursos multifuncionais²⁹, estabelecendo-se, assim, a parceria necessária entre os professores da sala comum e da especializada (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013).

O documento “Educação Inclusiva Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental”³⁰ (BATISTA; MANTOAN, 2006) associa a relevância de diferentes âmbitos de avaliação - com ênfase nos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno na escola – abrangendo a das salas de recursos multifuncionais, a da sala de aula e a da família. Como estratégia de avaliação, aponta o Estudo de Caso, com o propósito de construir um perfil do aluno e indica aspectos a serem avaliados em cada um dos âmbitos, centralizando, para o professor do AEE, a coleta de subsídios com o objetivo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). A Resolução n.4/2009, em seu Artigo 9º, prevê:

[...] que a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009b).

No âmbito do AEE, o professor deve elaborar o Estudo de Caso e o Plano de Atendimento utilizando múltiplas fontes de informações e não somente o laudo, pois este passa a ser considerado um documento complementar ao estudo de caso, não sendo condicionante para a matrícula do aluno no AEE. O estudo de caso deve ser a primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, o plano nesse contexto, constitui documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais (BRASIL, 2010a; 2011a; 2013a; 2014a; PLETSCH; OLIVEIRA, 2013).

²⁸ Por definição é claro, acreditamos que alguém com estigma não seja um ser humano digno. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (GOFFMAN, 1988, p. 15).

²⁹ Sala de recursos multifuncionais se refere ao espaço físico dotado de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, num ambiente de cunho pedagógico que reúne a atuação de um professor do AEE, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a).

³⁰ “Deficiência Mental” é termo em desuso.

Na conjuntura do AEE, a avaliação do ensino-aprendizagem é primordial para o desenvolvimento do Estudo de Caso e para a elaboração do Plano de Atendimento. As informações são coletadas pelo professor do AEE através: da análise de documentos (parecer médico, pedagógico, técnico, relatórios, família, instrumentais de avaliação); da observação (em todos os contextos escolares) e da avaliação diagnóstica na Sala de Recursos Multifuncional, servindo para identificação da problemática do aluno (Estudo de caso) e para tomada de decisões (Plano de AEE). Libâneo (2013) compactua com essa perspectiva, ao asseverar que a organização e planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e metodologias, analisando os resultados de sua ação didática, pois o “[...] planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

O professor do AEE desempenha um papel fundamental para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, assim o PDI é elementar para direcionar as práticas pedagógicas. Deverá avaliar: i) função cognitiva: percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico; ii) função pessoal-social: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; iii) interação grupal, cooperação, afetividade (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013).

A legislação sobre a avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência define um norteamento para as ações avaliativas, através das 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).

Dentre as orientações legais, que compilam diversidade nas opções de instrumentos avaliativos, cabe elencar um aspecto relevante, que é o uso de relatórios de avaliação. Cabe destacar que esse tipo de instrumento aparece na avaliação mediadora como um dos recursos essenciais, pois revelam a concepção de sujeito aprendiz, os princípios educativos, os objetivos de aprendizagem, as áreas de conhecimento trabalhadas e o cenário educativo/avaliativo de professores e escolas. Além disso, colaboram para a reflexão crítica do processo pedagógico pelo coletivo dos professores. Quando se compartilham relatórios entre gestores, professores e familiares é favorecida uma revisitação as práticas da sala de aula por diferentes professores e com diferentes alunos; é constituído um modo de repensar metodologias de ensino e avaliação, de reorganizar o currículo escolar; é possibilitada a redefinição de objetivos de aprendizagem, de planejamento de ações de apoio pedagógico para determinados alunos. Desse modo, percebe-se uma consonância entre o que é orientado pela legislação e a proposta de Hoffmann (HOFFMANN, 2012, 2014, 2017, 2018, 2019).

Nessa profusão de questões significativas para a avaliação do ensino-aprendizagem, Hoffmann (2019) enfatiza que é preciso ultrapassar leituras e interpretações negativas sobre os alunos, visto que a avaliação exige leituras positivas que se alicerçam em uma análise qualitativa e multidimensional da aprendizagem:

- O que o aluno aprendeu além do que se pretendeu observar?
 Apresentou avanços, interesses, reflexos em outras áreas?
 As tarefas avaliativas/observações permitem perceber avanços em que sentido?
 Ele precisaria de mais tempo ou de mais atenção dos professores para alcançar as aprendizagens necessárias?
 Compreendem-se as razões didática, epistemológica, relacional de o aluno não avançar na direção esperada?
 Em que movimentos o professor observa os alunos ou os apoia individualmente?
 (HOFFMANN, 2019, p. 73).

Em relação ao uso de portfólio, apontado nas diretrizes legais para a avaliação da pessoa com deficiência, Teixeira e Nunes (2014) ressaltam que este constitui um instrumento que organiza os registros das atividades dos alunos por um período determinado de tempo, com uma gama de possibilidades, podendo propiciar a valorização e todo o processo de ensino-aprendizagem, através das vivências envolvidas nessa construção que congrega o processo cognitivo, afetivo e sociocultural. É composto por diversos itens, como: atividades selecionadas pelo professor; fotos; desenhos; gravuras; registros; autoavaliação; jogos; anotação de registros feitos pelos familiares em relação ao que foi percebido no portfólio;

produções textuais; histórias; entre outros, a depender do planejamento pedagógico e da evolução individual de cada aluno.

O desenvolvimento do portfólio favorece a análise do docente no que concerne ao desempenho do discente, ampliando sua visibilidade em relação à lógica usada pelo educando para viabilizar interferências sistemáticas e individualizadas, sendo uma fonte rica de regulação das aprendizagens. Consiste em um instrumento de avaliação participativa, interativa, de regulação da aprendizagem, propiciando também o acompanhamento contínuo no qual o próprio aluno avalia seu percurso, identifica suas dificuldades e progressos ao longo do processo, tomando consciência de seus erros numa perspectiva desafiadora, propiciando assim, uma abordagem global, que estimula o questionamento, a discussão e a reflexão (AMBRÓSIO, 2015; TEIXEIRA; NUNES, 2014, 2010).

Um tema controverso na área da avaliação no contexto da inclusão se refere à LDB nº 9394/96 no capítulo V, Art. 59, que trata da Educação Especial e dispõe acerca da [...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados³¹ (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL 2001) determinam a terminalidade específica do Ensino Fundamental para viabilizar ao aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências³² desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a educação profissional, ficando a encargo de estados e municípios estabelecerem critérios para o gerenciamento deste dispositivo legal.

O governo do estado do Ceará emitiu a Portaria 0998/2013, referente à regulamentação de procedimentos para o Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) e para o Prêmio Escola Nota Dez, determinando que, nesses dois casos, alguns perfis de alunos não seriam contabilizados no cálculo de participação, entre eles, todos

³¹ Na atualidade, adota-se a expressão “pessoas com altas habilidades/superdotação”.

³² Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. As competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais, visto que os seres humanos não vivem todos, as mesmas situações (PERRENOUD, 2000).

os alunos com deficiência, devidamente comprovada por parecer expedido, “exclusivamente, por profissional médico” (CEARÁ, 2013, p. 01). Trata-se de uma estratégia para receber os alunos público-alvo da Educação Especial, sem que estes interfiram nos resultados avaliativos das escolas regulares. Tal estratégia confirma a permanência do modelo médico e da crença de que esses alunos não aprendem.

Com efeito, sobre a pessoa com deficiência intelectual, temos também a seguinte orientação legal:

Art. 26. A instituição escolar viabilizará ao aluno com deficiência intelectual ou TGD que apresente alta e comprovada defasagem idade/série/ano, encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos ou para a educação profissional, de acordo com os limites de idade estabelecida para essas modalidades (CEARÁ, 2016).

A avaliação escolar e o uso de seus resultados pode ser um recurso essencial para a democratização social, na compreensão de uma Educação satisfatória para todos os alunos. È importante refletir sobre o percurso da pessoa com deficiência intelectual no âmbito do ensino regular e desenvolver políticas públicas nessa perspectiva, que sejam eficientes e tenham sentido para o desenvolvimento global dos sujeitos envolvidos (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013).

O Conselho Estadual de Educação do Ceará, através da Resolução CEE nº 456 de 01/06/2016, fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)³³, Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Vale ressaltar os aspectos que se referem ao processo de avaliação:

Art. 20. O currículo a ser desenvolvido com alunos que apresentam deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação será o mesmo oferecido aos demais alunos, respeitando seus ritmos e interesses de aprendizagem.

Art. 21. A avaliação da aprendizagem dos alunos será feita pela escola, sob a responsabilidade do professor, e deve considerar também a avaliação do professor do AEE, em parceria com a família, vinculada a um sistema de avaliação de caráter processual e formativo, que ultrapasse os processos meramente classificatórios.

Art. 22. A verificação do rendimento escolar do aluno deverá considerar a expressão dos seus conhecimentos de acordo com as possibilidades e com o nível de desenvolvimento em que se encontra, bem como os aspectos básicos de seu comportamento social.

³³ O Transtorno do Espectro Autista (TEA) já fez parte do mesmo grupo dos TGDs, ou seja, eles tinham relação de acordo com a perspectiva clínica. Até sua 4ª edição, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-4) classificava o autismo como uma das condições presentes dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. A partir do DSM-5, com a última revisão em 2022, contudo, o autismo passa a integrar sua própria categoria, a do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Transtorno Global do Desenvolvimento permanece no DSM-5 como Atraso Global do Desenvolvimento (F88), classificando o diagnóstico como restrito a indivíduos com menos de 5 anos de idade, quando o nível de gravidade clínica não pode ser avaliado de forma confiável durante a primeira infância (APA, 2014).

Art. 23. No processo de avaliação, a escola deverá propor a diversificação dos instrumentos de avaliação, das atividades e das estratégias metodológicas que possibilitem aos alunos a expressão dos conhecimentos adquiridos.

Art. 24. A avaliação deve seguir o princípio da equidade que exige que cada aluno seja comparado consigo mesmo, considere ainda os avanços e as dificuldades a serem trabalhadas por meio do acompanhamento de sua trajetória individual, bem como a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do educando, que extrapola padrões e modelos idealizados.

Art. 25. O histórico escolar dos alunos que apresentam deficiência e/ou TGD será acompanhado, quando necessário, de ata e relatório descritivo das competências e habilidades adquiridas, que traduzam as características qualitativas do aluno, além de notas e/ou conceitos (CEARÁ, 2016).

A avaliação do ensino-aprendizagem constitui um alicerce da Educação em todos os segmentos, atravessando séculos e intensificando embates teóricos em relação aos seus conceitos, metodologias, objetivos e resultados, no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem do ser humano, sendo recentemente alvo de estudos e discussões ao se redimensionar seu papel e sua prática para atender a pessoa com deficiência, especificamente, a pessoa com deficiência intelectual, objeto de estudo esta pesquisa. No período da pandemia da Covid-19 (2020-2021), o contexto avaliativo para a pessoa com deficiência adquiriu contornos mais caóticos, que aliam às intempéries das dificuldades já existentes em relação ao processo avaliativo, o contexto de inseguranças e a adesão ao ensino *online*. Alguns países, como a Bélgica, proibiram avaliações certificatórias, permitindo que fossem feitas apenas avaliações formativas no período de isolamento social (GARRIDO; GARRIDO, 2020; MENDES, 2020).

Hoffmann (2018) enfatiza:

Não se pode dizer que se avaliou ao observar um aluno. Nem denominar por avaliação a correção de suas tarefas e testes ou o registro desses resultados. Se somente ocorrerem a observação, a correção de tarefas e o registro de resultados, faltou o principal: não se procedeu à ação mediadora, ou seja, à intervenção pedagógica necessária ao progresso do aluno, fornecedora de sua aprendizagem. Essa é a finalidade principal do processo avaliativo como tal; conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. Compreender que o objetivo do avaliador é “promover melhores condições de aprendizagem” resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e da relação com os educandos, uma vez que toda observação ou análise de tarefas, por exemplo, irá gerar, por parte de quem avalia, uma ação de apoio tanto intelectual quanto afetiva que possibilite ao aluno avançar em todos os sentidos (HOFFMANN, 2018, p. 14).

Conduzir a avaliação na perspectiva inclusiva ainda não é uma realidade para o sistema educacional brasileiro, com ênfase maior para a pessoa com deficiência, em especial, a intelectual. Ainda que o uso de relatórios e de uma avaliação diferenciada possuam um aporte legal, esta ainda é uma questão basilar no contexto de problemas, como a evasão do

público-alvo da Educação Especial, que se depara com a avaliação descontextualizada do processo de ensino-aprendizagem, limitadora de seus preceitos básicos, uma vez que ela se descortina excludente, seletiva e baseada em exames, divergente da proposta legal e do que preconizam os teóricos educacionais, como iremos vislumbrar no capítulo seguinte ao delinear as nuances da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (LUCKESI, 2018; VALENTIM; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA; PLETSCHE, 2015).

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As dificuldades de lidar com as diferenças³⁴ entre as pessoas e aceitar as deficiências e limitações são registradas desde a Antiguidade. A existência da deficiência é inerente à trajetória humana: encontram-se pessoas com deficiência em todas as culturas, etnias e níveis socioeconômicos distintos. O modo como a sociedade se relaciona com a diversidade tem variado ao longo dos tempos, embora lenta e gradualmente de acordo com os valores de cada povo. Conhecer como se deu essa relação ao longo da história humana é um componente essencial para a compreensão das questões atuais que perpassam a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo no âmbito da Educação, com foco na avaliação do ensino-aprendizagem, tema desta pesquisa, que assegure garantias de aprendizagem e inclusão, ao invés da exclusão secular que permeia a deficiência (BEYER, 2010; JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2003).

As pessoas com deficiência foram historicamente consideradas seres subumanos; degeneração da raça humana; objetos de medo e temor; ameaça para a espécie; mercedores de piedade; destinatários da caridade pública; eternas crianças; seres deficitários ou incompletos; inocentes perpétuos. O que se sabe é que, ao longo do tempo, várias concepções das mais desprezíveis que podemos imaginar foram propagadas, até chegar à condição atual: cidadão (BEYER, 2010; JANUZZI, 2004, 1992; MAZZOTTA, 2003).

Sobre esse fato, Mazzota (2003) destaca:

[...] é extremamente valioso classificar alguns momentos da evolução das atitudes sociais e sua materialização, particularmente aquelas voltadas para a educação do portador de deficiências. Nesse sentido, cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência às situações de atendimento a pessoas diferentes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional (MAZZOTA, 2003, p.15)³⁵.

A deficiência foi adquirindo variadas interpretações, desde sinal de forças ocultas da natureza até fatalidade orgânica que acomete os sujeitos, considerando necessidades emergentes que se interpõem na relação dos seres humanos com o meio. Sabe-se, pelos estudos realizados por diversas ciências (Paleontologia, Arqueologia, Sociologia, História,

³⁴ A inclusão, contudo, tem uma armadilha: ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Para fugir dessa armadilha, a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos (MANTOAN, 2017, p. 39).

³⁵ O termo *portador de deficiências* se encontra atualmente em desuso, visto que portar significa “trazer consigo (algo) enquanto se movimenta; 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).

etc.), que as atitudes que mais predominam no decorrer da história da civilização em relação a esses indivíduos têm sido de abandono, exclusão, rejeição, discriminação³⁶ ou preconceito³⁷ (JANUZZI, 2004, 1992; MAZZOTTA, 2003).

Nos séculos XVI e XVII, não havia distinção entre a deficiência intelectual e a loucura³⁸: o destino desses indivíduos eram os asilos. Ficavam exilados nesses locais, os sujeitos com deficiência intelectual, tidos como loucos, e ainda aqueles que não se ajustavam às regras sociais da época, sendo os internamentos uma forma de extirpar da sociedade todos que não se enquadravam em suas normas (RUBIN; ROESSLER, 1978).

No século XVII, a deficiência intelectual continuava sendo considerada hereditária e incurável. A maioria das pessoas com deficiência intelectual era aprisionada em hospícios, albergues, asilos ou cadeias locais, enquanto as pessoas com deficiência física ou eram cuidadas pela família ou eram acolhidas em asilos. A visão religiosa vigente durante o período da Idade Média (476-1453) e da Idade Moderna (1453-1789) entendia a deficiência como uma punição ou um castigo divino, em que a pessoa que a possuía deveria conviver com ela para, dessa maneira, “pagar” os seus pecados (RUBIN; ROESSLER, 1978).

Durante os séculos XVII e XVIII, foram utilizados diferentes modelos de atendimento à pessoa com deficiência, que se definiam com vários sentidos, como: abrigo, assistência, terapia, entre outros. Elucidando essa situação, Mazzotta (2003, p. 16) afirma que “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”.

Diante dessa afirmação, Silva (2009, p. 81) assinala que:

[...] nos mais diversos países, as sociedades optam, então, pela política da segregação, através das instituições assistencialistas, religiosas ou filantrópicas, separam e, às vezes, isolam do seio da sociedade a sua minoria, simplesmente por serem diferentes. Por meio da ignorância, desconhecimentos ou mesmo visões

³⁶ Segundo Barros (2005), a discriminação expressada seria colocada em termos de uma mensagem, suposta e subliminarmente dirigida aos deficientes, que informaria o caráter indesejado de suas presenças. Algo que equivaleria ao julgamento de que as vidas das pessoas deficientes são menos dignas de serem vividas do que as das pessoas que não têm deficiências. Tal sugestão é emitida a partir da condição de deficiente dos fetos e assim dirigida a todos os deficientes vivos, de que a própria existência dessas pessoas com deficiência não deveria ser permitida ou valorizada.

³⁷ Vash (1988) descreve três tendências para explicar a desvalorização das pessoas com deficiência: i) a consideração do preconceito como algo biologicamente determinado, ii) o questionamento psicossocial, segundo o qual, no plano das relações sociais, os diferentes são menos tolerados, e a tendência que a autora denomina político-econômica, em que ser deficiente resulta em mais custos para o sistema social, que envolvem desde a família até a sociedade mais ampla.

³⁸ A loucura é um fenômeno universal, próprio da natureza do espírito, interior e natural da consciência, do ser humano. Contém os vários elementos antropológicos, a razão e a pulsão intempestiva, a infinitude e a materialidade corporal (CALDEIRA, 2021).

pragmáticas e utilitaristas, ocorrem discriminações, prevalecendo as atitudes preconceituosas.

No período de transição para a sociedade capitalista, as concepções sobrenaturais da deficiência cedem lugar às explicações pautadas nos estudos de Medicina da época, como um problema orgânico.

Nas primeiras décadas do século XX, disseminou-se a ideia generalizada de que as pessoas com deficiência apresentariam uma tendência criminosa e, por conseguinte, ameaçavam à civilização, devido à sua composição genética. Essa concepção inadequada reforçou a segregação que ampliou as classes especiais³⁹ nas escolas (PESSOTTI, 2002).

A expansão das instituições direcionadas para pessoas com deficiência ocorreu ao longo do século XX, mas estas eram voltadas ao atendimento de alunos cegos e surdos e tinham como objetivo a preparação para o trabalho. Isto ainda era algo que não cabia às pessoas com deficiência intelectual, tidos como inaptos para o mercado de trabalho, entre outros papéis sociais, comuns a todos os indivíduos (JANUZZI, 2004, 1992; MAZZOTTA, 2003).

No século XX, as experiências pedagógicas já realizadas por Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Itard (1774-1838), Seguin (1812-1888), Maria Montessori (1870-1922), Decroly (1871-1922), dentre outros possibilitaram o surgimento de propostas educacionais a pessoas com deficiência, que deram luz ao que hoje se denomina Educação Especial.

Ao se remeter à Educação, o propósito é a ênfase no ensino, assim como formas e condições de aprendizagem. Nessa perspectiva, o aluno não deve ser considerado como alguém que precisa se modelar a determinados padrões, modelos e estereótipos, nem se deve pressupor que ele tenha que se ajustar a padrões de “normalidade” para aprender. Portanto, é papel fundamental da escola o desafio de ajustar-se para atender às demandas da diversidade de todos os seus estudantes. Nesse sentido, é impreterível fazer uma revisão de literatura no que se refere à história da Educação Especial no Brasil (JANUZZI, 2004; MANTOAN, 2003; MAZZOTTA, 2003).

³⁹ As classes especiais não surgiram aqui no Brasil. Essa proposta já estava sendo implementada em países da Europa, a partir do desafio da obrigatoriedade do ensino primário. A diversidade de crianças que chegaram à escola impulsionou os pesquisadores e técnicos da área da Educação a proporem alternativas para o ensino das crianças que não conseguiam acompanhar a turma na qual deveriam estar inseridas. A classe especial pareceu adequada na época por efetuar uma ideia pedagógica que começava a ganhar força, a ideia de adaptar os métodos pedagógicos às aptidões da criança e homogeneizar as classes (BORGES, 2015).

3.1 História da Educação Especial no cenário brasileiro

A educação para as pessoas com deficiência apontou de modo institucionalizado no final do século XVIII e início do século XIX. Mazzotta (2003) descreve que no Brasil existiram dois momentos que se sobressaem na história da educação das pessoas com deficiência: o de 1854 a 1956 e o de 1957 a 1993. No primeiro, ocorreram iniciativas oficiais e particulares isoladas, e no de 1957 a 1993, surgiram iniciativas oficiais de âmbito nacional.

No Brasil, o primeiro registro sobre o atendimento das pessoas com deficiência é em 12 de setembro de 1854, com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos por D. Pedro II, no Rio de Janeiro-RJ, no período Imperial. Em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857, foi criado o atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), também no Rio de Janeiro-RJ (JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2003, 1992).

A fundação desses dois institutos solidificou um avanço substancial para o atendimento das pessoas com deficiência, ampliando a conscientização e a discussão sobre a Educação para esse público-alvo. No entanto, não deixou de se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos nestas instituições (MAZZOTTA, 2003, 1992).

Essas instituições tinham como foco o acolhimento da pessoa com deficiência, entretanto, podem ser compreendidas, na prática social, como uma conotação segregativa, uma vez que a limitação a um espaço cerceado também restringia o papel social do indivíduo, usurpando a legitimidade da pessoa com deficiência e sua inclusão no mundo. Na perspectiva histórica, o discurso de segregação valorizou o corpo forte para a luta em guerras. Aquele que não correspondesse a esse ideal era segregado ou até eliminado (SCHEWINSKY, 2004; MAZZOTTA, 1992, 2003).

Ao se reportar à Educação para as pessoas com deficiência intelectual, podem se documentar iniciativas isoladas, mantidas por poucas instituições, de cunho assistencialista. As primeiras instituições destinadas a este atendimento foram: o Hospital Psiquiátrico da Bahia em 1874 (hoje Hospital Julio Moreira); a Escola México, de 1887, na cidade do Rio de Janeiro, sendo a da Bahia especializada e a do Rio de Janeiro de ensino regular, atendendo ainda pessoas com deficiência física e visual. Há poucas evidências que vislumbrem o tipo de atendimento prestado, de forma que poderiam ofertar assistência médica ou médico-

pedagógica, ou o atendimento educacional, não ficando definido o segmento de trabalho prestado (JANUZZI, 2004, 1992; MAZZOTTA, 2003).

Na esfera da Educação, registra-se, no Rio de Janeiro, a proposta de subclasses especiais para crianças hígdas e retardadas⁴⁰ nas escolas-modelo da capital, vinculada à rede regular de ensino, a partir da edição do Decreto n.º 838, da Reforma do Ensino Primário, Normal e Profissional, em 1911, para atender pessoas com deficiência intelectual (JANUZZI, 2004).

Ao discorrer sobre a implantação das classes especiais, citamos Helena Antipoff (1892-1974), educadora e psicóloga adepta ao movimento da Escola Nova⁴¹, posicionava-se na década de 1930, também favorável ao ensino das pessoas com deficiência intelectual e apregoava a responsabilidade da escola perante os problemas sociais dos alunos. Para a pesquisadora, a criação das classes especiais nos grupos escolares descongestionaria as classes dos elementos que entravam a marcha escolar, permitindo aos considerados “normais” o progresso regular. Propôs uma organização da educação primária na rede comum de ensino, nas escolas regulares de Belo Horizonte-MG, baseada na composição de classes homogêneas, sendo responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais, princípio que propagou e perdurou nas décadas seguintes (RAFANTE, 2006).

Em 1931, ao utilizar o sistema de classes homogêneas, Antipoff agrupava as crianças em nove (09) classes distintas, conforme a seguinte classificação: Classe A (Q.I. mais elevado), Classe B (Q.I. médio) e Classe C (Q.I. inferior), para alunos que ingressavam no 1º ano; Classe B (r) frequentada por crianças alfabetizadas apesar de repetentes; e Classe C (r) frequentada por crianças repetentes com inteligência tardia/retardadas⁴²; e também as classes especiais, que eram divididas em Classe D, para “crianças retardadas e anormais⁴³ do ponto de vista mental e senso motor”; e Classe E, destinada a “crianças com anomalias de caráter” (JANUZZI, 1992, p. 86).

⁴⁰ Termo em desuso.

⁴¹ O movimento de educadores, intelectuais e gestores educacionais conhecido no Brasil como movimento da Escola Nova foi denominado “Éducation Nouvelle”, na Europa francófona, “New Education”, nos países anglo-saxões, “Movimento Progressivista”, na América do Norte, Reformpädagogic, nos países germânicos, “Nueva Educación”, nos países de língua espanhola na Europa e América Latina. O movimento se iniciou de maneira espontânea em diversos países, a partir da criação de escolas experimentais com novos procedimentos pedagógicos por educadores que defendiam a renovação educacional e a construção das Ciências da Educação, e progressivamente se tornou internacional. O pedagogo suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) fundou, em Genebra, em 1899, o “Bureau International des Écoles Nouvelles”, visando reunir informações sobre o movimento. Após o fim da 1ª. Guerra Mundial, em 1921, foi criada a Liga Internacional da Educação Nova (LIEN) em congresso de educadores realizado em Calais, na França e aprovado o programa dos trinta pontos que definiam o que era considerado uma “escola nova” (HAENGELLI-JENNI; HOFFSTETTER, 2011).

⁴² Termo em desuso.

⁴³ Termo em desuso.

Kassar (1995) frisa que as práticas pedagógicas inerentes às classes especiais, muitas vezes se constituíam como um processo repetitivo e de pouco investimento. Trabalhos extremamente recorrentes e mecânicos, apoiados na certeza da eficiência do controle de comportamento, pareciam nortear a atitude de um grande número de profissionais. Sobre esse contexto, o autor ressalta:

[...] o complexo ato de apropriação do indivíduo dos bens culturais, de novos comportamentos e de novos conhecimentos fica restrito apenas ao adestramento de habilidades diante da apresentação extremamente parcial desses comportamentos e dos próprios conhecimentos (KASSAR, 1995, p. 2-3).

Omote (1995) expressa uma perspectiva acerca da criação de classes especiais, vislumbrando esta situação como uma significativa conquista para aqueles que lutavam pela educação de pessoas com deficiência, pois proporcionava a escolarização dessa população nas escolas regulares. Atribui as críticas existentes em relação às classes especiais, não pelo fato de representarem um recurso inadequado em si, mas porque foi um recurso mal utilizado através de encaminhamentos inadequados de alunos e do despreparo dos profissionais.

A pesquisa realizada por Schneider (1974), no Rio de Janeiro, um dos primeiros estudos sobre a questão do encaminhamento de alunos a classes especiais, no Brasil, apontou que dois tipos de comportamentos serviam de base para a caracterização de alunos com deficiência pelos seus professores. Tais comportamentos eram aqueles considerados socialmente inaceitáveis na sala de aula e aqueles considerados “anormais”. Determinados alunos identificados como deficientes, com base nesses dois tipos de comportamentos, pareciam não apresentar significativa dificuldade de aprendizagem. Nos depoimentos de alguns professores, sobressaíam a influência de estereótipos e preconceitos sobre o julgamento da competência escolar de alguns alunos, em função das condições socioeconômicas e culturais precárias destes. Muitas dessas condições elencadas não estabelecem nenhuma relação significativa com o rendimento escolar. A manutenção prolongada de alunos em classes especiais pode ser uma outra evidência do mau uso dessa modalidade de atendimento em Educação Especial (OMOTE, 1995).

Em sua trajetória, Antipoff também questionava os efeitos das classes especiais, pois, segundo ela, não era a homogeneidade dos alunos que determinava o seu sucesso, mas sim, o ensino compatível ao desenvolvimento das crianças, como vemos em Antipoff (1930/1992c, p. 27): “[...] Há muito tempo a pedagogia reclama o ensino individualizado, a educação sob medida, o trabalho escolar correspondendo às necessidades de cada idade, aos interesses de cada meio, ao desenvolvimento de cada indivíduo”. A pesquisadora acreditava

na modalidade de classes especiais, com salas de número reduzido de alunos, professores capacitados, aulas diferenciadas e ensino individualizado. Sua percepção era de que o ensino diferenciado poderia promover o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. Nesse propósito, a classificação dos alunos deveria servir para homogeneizar as classes e promover o ensino individualizado. A entrada da criança na classe especial se dava por meio da realização de testes. No entanto, ela negava o caráter absoluto de seu uso, pois seus resultados não eram uma sentença na vida do aluno (RAFANTE, 2006).

No início do século XX, destacam-se algumas iniciativas, através de instituições especializadas e de ensino regular, que atendiam pessoas com deficiência: o Colégio dos Santos Anjos para pessoas com deficiência intelectual, em Santa Catarina, criado em 1909; a Escola Rodrigues Alves, no Rio de Janeiro, para deficiências motoras e visuais (1905); a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (1948) para deficiência intelectual; a Escola Estadual São Rafael (1925), para deficiência visual, em Belo Horizonte-MG; a Escola Estadual Instituto Pestalozzi (1935), para deficiência intelectual e auditiva, também em Minas Gerais; o Instituto de Cegos da Bahia (1936), em Salvador; a Escola Especial Ulisses Pernambucano (1941), especializada em deficiência intelectual, em Pernambuco; o Instituto Pestalozzi (1926) em Canoas, Rio Grande do Sul, especializado em deficiência intelectual (JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2003).

Lima (2012) informa que a perspectiva da inclusão nos moldes atuais surgiu especialmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)⁴⁴, efeito da guerra, em virtude da enorme quantidade de sobreviventes com algum tipo de deficiência, principalmente física, advindas das batalhas enfrentadas. Em 1960, foi instituída a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME). A CADEME tinha por finalidade promover “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas⁴⁵ e outros deficientes intelectuais de qualquer idade ou sexo” (BRASIL, 1960). Nesse período, junto com as discussões mais amplas sobre reforma universitária e educação popular, o estado ampliou as classes especiais, sobretudo, para pessoas com deficiência intelectual, nas escolas públicas (MAZZOTTA, 2003).

Nesse trajeto histórico, a Educação Especial se identificou por ações singulares e o atendimento se voltou mais às pessoas com deficiências visuais, pessoas com deficiências

⁴⁴ A Segunda Guerra Mundial se estendeu pelo período de 1939 a 1945, deixando o tenebroso saldo de, aproximadamente, 60 milhões de mortos. Esse conflito é entendido como consequência direta da Primeira Guerra Mundial e é explicado de acordo com a tensão geopolítica existente na Europa da década de 1930 (HOBSBAWN, 2012).

⁴⁵ Termos em desuso.

auditivas e, em menor quantidade, às pessoas com deficiências físicas. Cabe destacar que grande parte dessas instituições estava ligada a ordens religiosas. Seu atendimento era de caráter filantrópico e assistencial, retendo a deficiência na esfera da caridade. A Educação Especial no Brasil foi impulsionada somente no final da década de 1950 e início dos anos 1960. Mesmo com sua ampliação em número de instituições e sua expansão para a rede pública, com as classes especiais, já na década de 1960, a Educação Especial não conseguia atender à crescente demanda que surgia (JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2003; SCHEWINSKY, 2004).

Os anos de 1980 foram considerados a década da pessoa com deficiência. Emergiu no mundo ocidental a ideia de uma sociedade inclusiva, que gerou movimentos sociais e atos políticos importantes, em escala planetária. Outro marco importante nesse período da década de 1980 foi a Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança, ocorrida com a participação de 193 países signatários, em 20 de novembro de 1989, em Nova York, que aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Esse documento se constituiu, também, como um marco importante na construção da inclusão, pois designou, a partir de então, metas e diretrizes que deveriam ser efetivadas (até o ano de 2015), considerando: o ensino primário, gratuito, de qualidade e obrigatório para todas as crianças; afirmando a educação como um direito humano fundamental e que apresentou função estratégica no combate às desigualdades sociais e ao trabalho infantil; além de promover a democracia e o desenvolvimento (LUSTOSA, FERREIRA, 2020).

Na década de 1990, o movimento de Educação Inclusiva continuou ascendente, pois este passou a ser vinculado a uma reforma geral da Educação. Eliminaram-se os currículos escolares baseados nas necessidades ou nos níveis de habilidade do aluno e na segregação; começou o apoio ao serviço que se concentra na prevenção dos problemas de aprendizagem. O processo de inclusão ganhou, na rede de ensino, um novo significado. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), inspirada na igualdade de valores entre as pessoas, propôs ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais, dando assim um grande reforço ao processo inclusivo (JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2003).

3.1.1 A pessoa com deficiência na Educação brasileira

Ao se elaborar uma tese sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, tendo como objeto de estudo a pessoa com deficiência intelectual, torna-se de suma importância mapear o público-alvo da Educação Especial, saber quem são e onde se localizam para compreender a dimensão e relevância dessa pesquisa. Analisando o Censo Demográfico de 2010, detectamos que as perguntas formuladas buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora, com seus graus de severidade, através do entendimento da população sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, mesmo com o uso de facilitadores como óculos ou lentes de contato, aparelho auditivo ou bengala e a deficiência intelectual (BRASIL, 2012).

O Censo Demográfico de 2010 também identificou a deficiência intelectual através da compreensão sobre a dificuldade em realizar atividades habituais. Não foram consideradas neste quesito as perturbações, doenças ou transtornos mentais como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)⁴⁶, neurose⁴⁷, esquizofrenia⁴⁸ e psicose⁴⁹ (BRASIL, 2012).

Os resultados do Censo Demográfico de 2010 apontaram 45.606.048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Em relação à distribuição geográfica das deficiências, a

⁴⁶ A Classificação Internacional de Doenças (CID) é publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) com o objetivo de padronizar em âmbito global todas as doenças. O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) passou a constar como um diagnóstico unificado na nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, lançada pela OMS, que entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 2022. Autismo na CID-11: 6A02: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); 6A02.0: Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.1: Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.2: Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3: Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.5: Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.Y: Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; 6A02.Z: Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022).

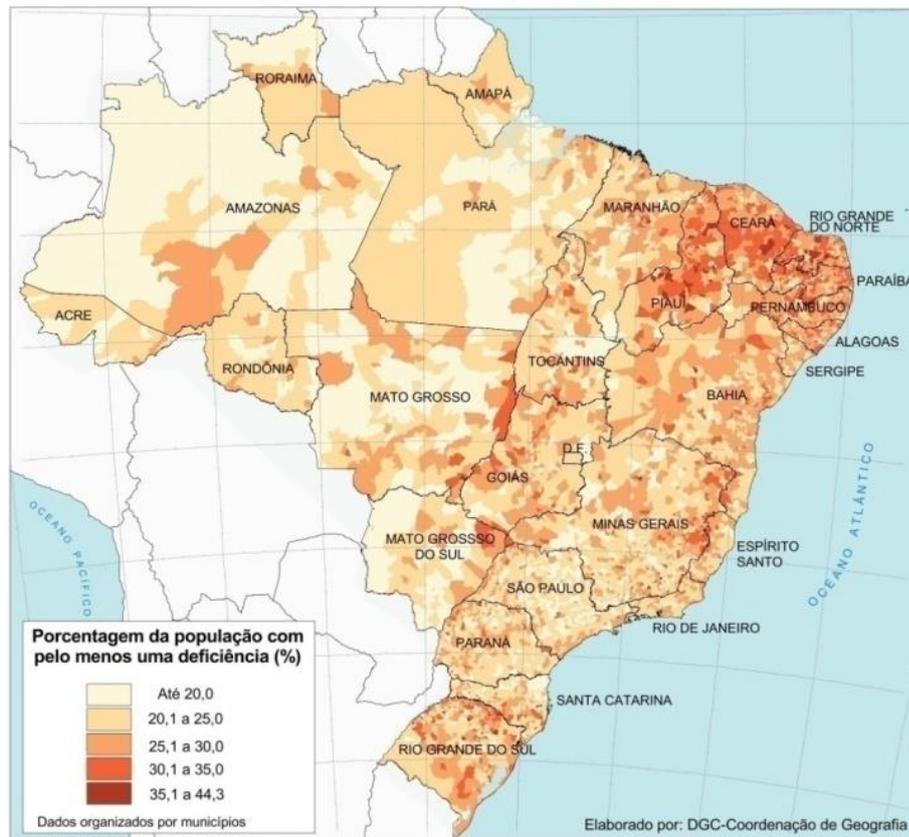
⁴⁷ Neurose se refere a uma determinada forma de subjetividade, construída no e pelo simbólico a partir de certa matriz na qual predominam dificuldades no campo do desejo. Ou seja, problemas nos eixos narcísico e objetal. Na neurose, predominam os distúrbios da constituição do narcisismo, tanto na apresentação de si mesmo quanto nas fronteiras e funções do ego. São quadros que têm como características os fenômenos como as compulsões, adições, distúrbios alimentares, perversões, patologias do vazio, somatizações e outros (MINERBO, 2019).

⁴⁸ A esquizofrenia é uma psicose crônica idiopática, aparentando ser um conjunto de diferentes doenças com sintomas que se assemelham e se sobrepõem, sendo de origem multifatorial. Portanto, é um transtorno de base biológica potencializado por diversos fatores biopsicossociais que interagem, criando situações, as quais podem ser favoráveis ou não ao aparecimento do transtorno. Os fatores biológicos seriam aqueles ligados à genética e/ou aqueles que são devidos a uma lesão ou anormalidade de estruturas cerebrais e deficiência de neurotransmissores. Os fatores psicossociais são aqueles ligados ao indivíduo, do ponto de vista psicológico e de sua interação com o seu ambiente social, tais como: ansiedade muito intensa, estado de estresse elevado, fobia social e situações sociais e emocionais intensas. Indivíduos com predisposição podem desenvolver a doença quando estimulados por fatores biológicos, ambientais ou emocionais (SILVA, 2006).

⁴⁹ As psicoses implicam um processo deteriorativo das funções do ego, a tal ponto que haja, em graus variáveis, algum sério prejuízo do contato com a realidade. É o caso, por exemplo, das diferentes formas de esquizofrenias crônicas (ZIMERMAN, 1999).

Região Nordeste, lócus da pesquisa realizada em Fortaleza-CE, concentra os municípios com os maiores percentuais da população com pelo menos uma das deficiências investigadas, justificando a realização da pesquisa no estado do Ceará, um dos locais com maior incidência das deficiências elencadas, conforme ilustra o Cartograma 1.

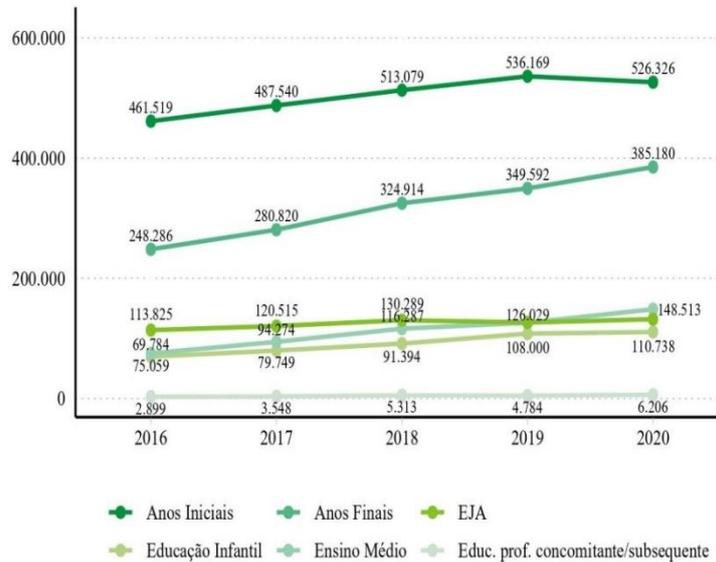
Cartograma 1 – Percentual das pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas na população residente dos municípios



Fonte: IBGE, Censo demográfico (2010).

Nesse sentido, o cenário nacional registra a crescente abrangência da pessoa com deficiência intelectual à Educação Inclusiva, como pode ser observado no gráfico 1:

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação⁵⁰ em classes comuns ou classes especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016 a 2020



Fonte: Censo da Educação Básica 2020, Brasil (2021a).

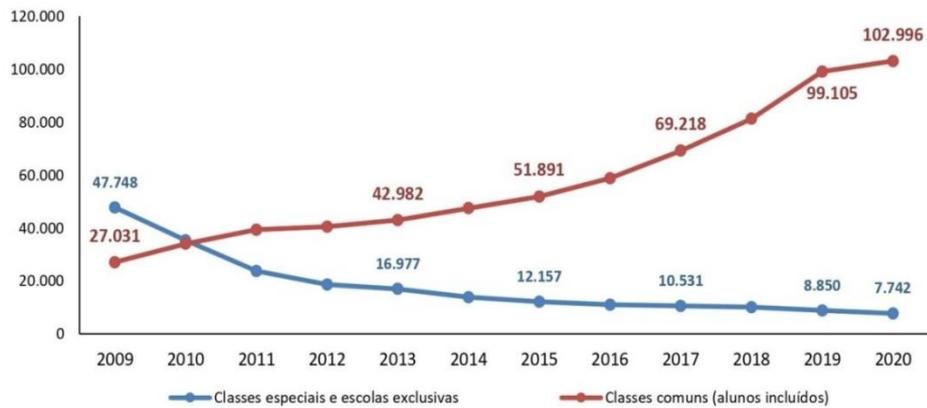
A análise dos gráficos 2, 3 e 4 indicam a evolução das matrículas de Educação Especial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Isso possibilita comprovar que a escola regular já tem um índice elevado e crescente de pessoas com deficiência matriculadas, realidade condizente com a importância do estudo em questão, com foco na pessoa com deficiência na Educação Inclusiva.

Cabe enfatizar, que apesar do ascendente volume de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular, os dados revelam ainda um abismo em relação à conclusão da escolaridade. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou em 2021 os resultados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS 2019), realizada em convênio com o Ministério da Saúde. Os resultados da PNS de 2019 mostraram diferenças relevantes entre o nível de instrução das pessoas com 18 anos ou mais de idade com deficiência e o das pessoas sem deficiência. Enquanto 67,6% da população com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o Ensino Fundamental incompleto, esse percentual era de 30,9% para as pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas, representando uma diferença de 36,7 pontos percentuais.

⁵⁰ 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, 2008a).

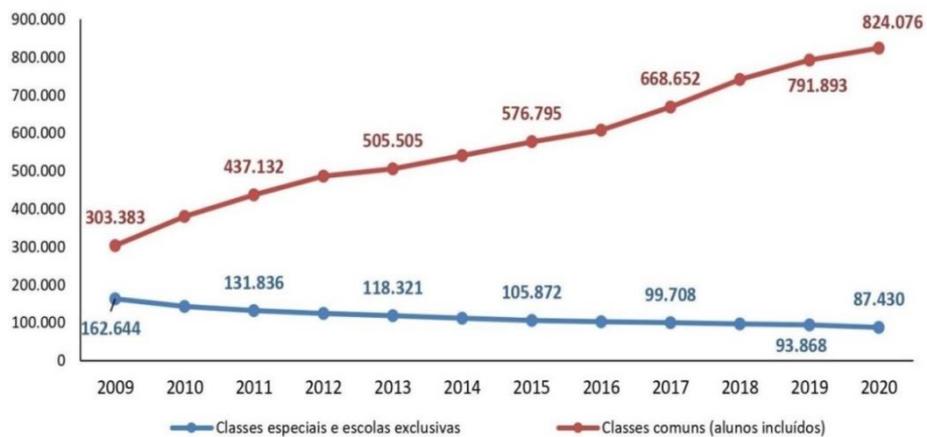
Esse resultado pode ser em parte explicado pela maior concentração de população sem instrução nas idades mais avançadas, em que também há maior incidência do fenômeno deficiência. No outro extremo da escolarização, o percentual da população de 18 anos ou mais com deficiência com nível superior completo foi de 5,0%, enquanto para as pessoas sem deficiência, 17,0%. Tanto dificuldades específicas para o acesso ao Ensino Superior, quanto de conclusão do Ensino Médio devem contribuir para essa diferença. Em 2019, apenas 16,6% da população com deficiência tinha o Ensino Médio completo (ou Superior incompleto), contra 37,2% das pessoas sem deficiência (IBGE, 2021).

Gráfico 2 – Evolução das matrículas de Educação Especial na Educação Infantil, por local de atendimento – Brasil 2009-2020



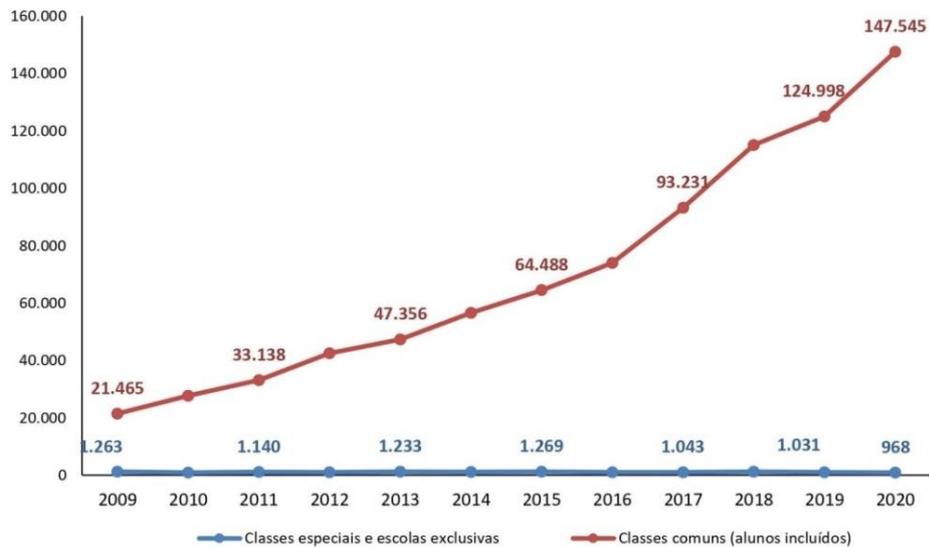
Fonte: Censo da Educação Básica 2020, Brasil (2021a).

Gráfico 3 – Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental, por local de atendimento – Brasil 2009-2020



Fonte: Censo da Educação Básica 2020, Brasil (2021a).

Gráfico 4 – Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Médio, por local de atendimento – Brasil 2009-2020



Fonte: Censo da Educação Básica 2020, Brasil (2021a).

Embora a situação da Educação Especial no Brasil cristalize a ascensão do número de matrículas, é imperioso refletir sobre a observação de Mittler (2003), ao alertar que devemos fazer distinção entre a matrícula na rede regular de ensino e a inclusão. Nesse sentido:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (MITTLER, 2003, p. 16).

É indispensável investigar como a escolar regular está realizando esse processo inclusivo, considerando aspectos estruturais, pedagógicos e sociais, para que seja um rompimento com os grilhões excludentes de um passado recente e não apenas números aleatórios de alunos que entram e saem da escola sem realmente pertencer e se beneficiar de todos os seus direitos (BRASIL, 2010b).

Do ponto de vista das aplicações práticas, isso significa trabalhar no sentido de tornar acessível a todos, e sem exclusões de qualquer tipo, a vida dos que habitam os espaços comuns e particulares a cada um na nossa sociedade. A escola é um desses ambientes e integra o esforço comum de todos os que estão envolvidos na inclusão em sua concepção estrita e ampla. Uma questão de coerência a impele no sentido de, no lugar de categorizar, escolher seus alunos e de garantir o direito de todos os cidadãos à educação (MANTOAN, 2017, p. 43).

Analisando o índice crescente das matrículas de pessoas com deficiência nos últimos anos, vale ressaltar que essa situação é um desdobramento de políticas internacionais. O Brasil acompanha esse movimento e se destaca com uma legislação de vanguarda em relação a muitos países da Europa e América do Norte no tocante à Educação Inclusiva. A legislação orienta para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que assegura aos alunos aprenderem o que é diferente do currículo do ensino comum (FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J.R.; BONETI, L., 2010).

Os números sinalizam uma informação expressiva acerca do público-alvo da Educação Especial: o maior registro de alunos matriculados em 2020 no Brasil foi referente à deficiência intelectual, público-alvo desse estudo, com uma diferença de 623.714 alunos para o segundo tipo de deficiência com maior número de matrículas, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Mantoan (2003) analisa que é fundamental para a pessoa com deficiência ser incluída. Durante muito tempo, acreditou-se que a pessoa com deficiência era aquela que a deficiência limitava todas as áreas de desenvolvimento humano. Os avanços científicos e educacionais têm revelado que todas as pessoas possuem muitas capacidades e habilidades individuais, que permitem o seu desenvolvimento no meio físico e social. Esse panorama da história da Educação Especial corrobora para enfatizar a relevância do objeto de estudo desta tese, comprovando um novo perfil de aluno, que exige uma concepção diferenciada da escola e dos professores, ratificando sobremaneira a importância desta pesquisa cujo objeto de estudo é direcionado a pessoa com deficiência intelectual, com singularidades que delinearemos a fim de identificar as limitações e possibilidades desse público-alvo.

3.1.2 Deficiência intelectual

Pessoas com deficiência enfrentam inúmeras barreiras para fazer escolhas e viver com o mínimo de impedimentos possíveis. São barreiras de diversas naturezas que geram injustiça social, vulnerabilidade, rebaixamento de expectativas em relação à vida familiar, escolar, laboral, esportiva, do lazer, e colocam tais pessoas em desvantagem em relação às outras (MANTOAN, 2017).

Vieira e Giffoni (2017) se referem à Deficiência Intelectual como uma categoria diagnóstica de etiologia, caracterização e avaliação bastante complexa. Pode ser caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo,

que abrange uma gama de habilidades sociais e práticas cotidianas, observadas antes dos 18 anos. Pletsch (2010, p. 101) complementa: “o conceito de deficiência é um constructo que ao longo do tempo, de acordo com as convenções sociais e/ou científicas, vem recebendo nomenclaturas distintas”.

Kirk e Gallagher (1996) expõem que houve muitas tentativas para classificar a deficiência intelectual, alguns autores, com base na capacidade adaptativa e funcional da pessoa com deficiência, apresentam uma classificação que considera mais coerente para o contexto educacional, os termos: educável, treinável e grave/profundo. Assim, temos que:

Para eles, o educável é aquela pessoa incapaz de se beneficiar suficientemente do programa escolar regular, mas que pode ter: ‘1-educabilidade em assuntos acadêmicos a nível primário e avançando dos graus elementares; 2-educabilidade em adaptação social até o ponto em que puder eventualmente progredir independentemente na comunidade e; 3- adequação ocupacional a ponto de poder se sustentar parcial ou totalmente quando adulta’ (KIRK; GALLAGHER (1996, p. 123).

Nessa conotação, a classificação da pessoa com deficiência intelectual treinável aponta comprometimentos em desenvolver habilidades acadêmicas e independência total para conseguir êxito em suas profissões e em seu próprio sustento; no entanto, quando treinada, essa pessoa pode alcançar: 1- capacidade de cuidar de si própria (como vestir-se, despir-se, usar a toalete e alimentar-se); 2- capacidade de se proteger de perigos comuns no lar, na escola e na vizinhança; 3- ajustamento social ao lar e à vizinhança (aprender a compartilhar, respeitar direitos de propriedades cooperar numa unidade familiar e comunitária); 4- utilidade econômica no lar e na vizinhança, auxiliando em tarefas de casa, trabalhando em ambientes especiais ou mesmo em trabalhos rotineiros, sob supervisão (KIRK; GALLAGHER, 1996).

Em relação ao uso do Quociente de Inteligência (QI) para diagnosticar a deficiência intelectual, presente com amplitude, convém revisitar sua concepção e uso para elucidar a abrangência e a pertinência de sua utilização para essa finalidade. Alfred Binet (1857-1911), Victor Henri (1872-1940) e Theodore Simon (1873-1961) verificaram 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, o primeiro teste de inteligência prática. A versão inicial abrangia os testes compilados por Binet, numa ordem crescente de dificuldade, a fim de avaliar funções complexas do intelecto, com ênfase no emprego do julgamento, compreensão e raciocínio. O foco 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 acompanhavam o Ensino Regular (ESCUDERO, 2003; GARDNER, 2001; VIANNA, 2000).

Binet conceituou 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, denotando o atraso no desenvolvimento ao revelar um desempenho, no teste, inferior ao esperado para sua faixa etária. A segunda versão da escala, em 1908, teve um número mais elevado de testes, a eliminação de alguns outros testes da escala inicial tido como insatisfatórios e o agrupamento das questões (problemas) em níveis de idade. Esse último procedimento possibilitou que o escore da criança testada fosse registrado como um nível mental, equivalente à idade das crianças tidas como normais, obtidas assim como um desempenho padrão para comparação (ESCUDERO, 2003; GARDNER, 2001; VIANNA, 2000).

A partir da composição da escala completa, o teste de Binet-Simon passou a classificar os indivíduos, em função de sua inteligência, medida pelo QI, em três grandes grupos com nomenclaturas que refletem a política segregacionista vigente: a) os normais; b) os supernormais; c) os infranormais. Sendo o QI a razão da Idade Mental (IM) pela Idade Cronológica (IC), ou seja: $QI = IM/IC$, o primeiro grupo, os normais, é composto por pessoas que obtiveram, no teste, resultados da IM igual ou muito próxima a IC próximo de 1. Para facilitar a sua visualização, pois nem sempre os resultados são inteiros, Lewis Terman (1877-1956)⁵¹ propôs multiplicar o quociente por 100, então, partindo da admissão do erro na constituição da escala, estabeleceu-se considerar como normais os indivíduos com resultado (escore) no intervalo de 90 a 110. O segundo grupo, os supernormais, é constituído daqueles cuja IM é maior que a IC, tendo como parâmetro escores maiores que 110. Desta feita, para o terceiro grupo, são considerados infranormais os sujeitos que atingirem escores inferiores a 90 pontos, ou seja, quando a IM é menor que a IC. Os testes deram a Binet e Simon à possibilidade de verificar numerosas semelhanças, até então não mencionadas, entre as crianças então classificadas como normais e anormais, o que os faz concluir sobre a impossibilidade de apontar, apenas pelas descrições do teste, se uma criança seria considerada normal ou não tendo a sua idade desconhecida (FONTOURA, 1964).

Atualmente, os diagnósticos médicos se remontam a terminologia presente no Código Internacional de Doenças (CID-10), que utiliza a pontuação do QI como aspecto mais

⁵¹ O psicólogo Lewis Terman, da Universidade Stanford (EUA), adaptou em 1916 o teste Binet-Simon, rebatizado como Stanford-Binet. Avaliando aritmética, memorização e vocabulário, o exame foi o primeiro a classificar as pessoas por um quociente de inteligência (QI), agrupando-as em diferentes patamares de capacidade (FONTOURA, 1964).

importante para defini-la. O que conhecemos hoje como Deficiência Intelectual, na CID-11 (Duarte, 2018) se encontra como Retardo Mental e é classificado como: Retardo mental leve com QI entre 50 e 60 (F70); Retardo mental moderado, com QI entre 35 e 49 (F71); Retardo mental grave com QI entre 20 e 34 (F72); Retardo mental profundo com QI abaixo de 20 (F73). A 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da Organização Mundial da Saúde (OMS), entrou em vigor em 2022.

Outra maneira de classificação para a deficiência intelectual consta no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que se encontra na quinta revisão. No DSM-5, o retardo mental é substituído por transtorno do desenvolvimento intelectual, um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais (como raciocínio, planejamento e soluções de problemas e aprendizagem acadêmica, entre outros) quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social (APA, 2014; DUARTE, 2018).

O DSM-5 (APA, 2014) expõe a classificação da deficiência intelectual, variando de leve à profunda, com níveis intercalados a partir do funcionamento adaptativo, e não em escores de QI, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário para a pessoa com deficiência intelectual. Além disso, medidas de QI são menos válidas na extremidade inferior da variação. Outras determinantes são usadas na conceituação dos quadros de DI: i) as limitações no funcionamento atual deverão ser avaliadas em relação ao contexto das condições ambientais, faixa etária e cultura do indivíduo; ii) a avaliação deverá levar em consideração a diversidade cultural e linguística bem como as características da comunicação, fatores sensoriais, motores e comportamentais; iii) as limitações, em geral, coexistem com potencialidades; iv) a descrição das limitações deverá desenvolver um perfil dos apoios necessários e v) com os apoios apropriados, o funcionamento das pessoas com DI deve melhorar. Na maioria dos critérios propostos para o diagnóstico da DI se ressalta a importância da avaliação do QI inferior a 70 (APA, 2014; SCHWARTZMAN; LEDERMAN, 2017).

Ao se propor uma relação dos fatores de risco de condições que podem culminar na deficiência intelectual, é possível chegar a um consenso dos fatores com maior incidência: fatores pré-natais (genéticos: cromossômicos e gênicos) e causas múltiplas, fatores perinatais, fatores pós-natais e fatores desconhecidos (SCHWARTZMAN; LEDERMAN, 2017).

Uma das condições genéticas com maior ocorrência é a Síndrome de Down (SD), caracterizada pela trissomia na banda cromossômica 21q22, que corresponde a cerca de 95%

dos casos. Os outros 5% incluem translocação, mosaicismos ou duplicação gênica. A SD se caracteriza pela deficiência intelectual com alterações significativas na saúde, como: cardiopatia congênita (50%); hipotonia (100%); distúrbios de audição (50-70%); de visão (15-50%); alterações na coluna cervical (1-10%); distúrbios da tireóide (15%); problemas neurológicos (5-10%); obesidade e envelhecimento precoce (DUARTE, 2018).

Em relação ao tratamento, assim como o diagnóstico da DI, deve ter caráter multidisciplinar para o desenvolvimento global da pessoa com deficiência intelectual. A avaliação multifuncional é necessária para embasar o delineamento do plano terapêutico individual, a ser definido caso a caso. Profissionais de vários setores deverão participar do tratamento, dependendo do grau e da qualidade dos *déficits*, da idade do indivíduo e dos objetivos que estiverem sendo colocados como os mais apropriados. O atendimento realizado por fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisiatras, ortopedistas, psicólogos, pedagogos, pediatras, neurologistas e psiquiatras, entre outros, deve ser realizado de forma contínua (SCHWARTZMAN; LEDERMAN, 2017).

O conceito de deficiência intelectual, nos estudos de Vygotsky (1997) ressalta que sua causa poderia estar relacionada tanto as questões orgânicas ou hereditárias, quanto a fatores sociais. Sendo assim:

Com base nessa ideia, Vigotski elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência. Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial. Com base em uma noção estática e reificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Vygotsky (1997) propõe o fundamento das práticas educativas e dos processos avaliativos que permitam conhecer como essa criança se desenvolve. Nesse enfoque, é em um novo contexto que a deficiência intelectual, sua aprendizagem escolar e formas de avaliação de seu desempenho devem ser consideradas, no âmbito das possibilidades.

Dessa forma, a avaliação deve ser capaz de informar o desenvolvimento atual da criança, a maneira como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

Gomes (2005) faz alusão às barreiras e especificidades para aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual:

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o professor, saber o que é o processo de aprendizagem e como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem (GOMES, 2005, p. 27).

Nesse aspecto, convém refletir acerca do capacitismo, isso implica em recapitular toda a história da pessoa com deficiência, já que o capacitismo consiste na leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes (MARCHESAN; CARPENEDO, 2021).

Capacitismo se tornou, portanto, uma designação, pois designa a discriminação, o preconceito contra a pessoa com deficiência, denomina e atribui sentido a sentidos que já estavam postos. Assim, com esse movimento, instaura outros sentidos. Através desse olhar, é possível compreender como se constitui o imaginário que sustenta as ideias reproduzidas pelo discurso do capacitismo. Identificar a pessoa com deficiência a partir de uma perspectiva preestabelecida, limitante por natureza, provém de uma constituição sócio histórica de ideias que se fundamentam uma série de preconceitos, disseminadas pelas mais distintas esferas sociais e acabam por incidir sobre todos os indivíduos com deficiência, porque pressupõe que esses sujeitos possuem limitações que lhes incapacitam em todas as instâncias da vida, fazendo com que suas capacidades sejam suprimidas por um discurso totalizante e excludente (MARCHESAN; CARPENEDO, 2021).

Dias (2013) reitera que os elementos estruturantes do capacitismo são decorrentes do histórico de eugenia sofrido pelas pessoas com deficiência e das implicações da normatização. Está relacionado a uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes serão insuficientes, seja rechaçando o direito à vida em si, seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, na determinação de que essas sejam pessoas naturalmente não saudáveis, ou ainda menosprezando seus direitos. Diante desse panorama, se sustenta a obviedade da importância em relação ao conhecimento sobre o aparato legal que estabelece os direitos constituídos para a pessoa com deficiência.

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. 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. É basilar assegurar ao educando uma prática concomitante de apoio da construção de sua estrutura mental e o amplo e adequado uso de seu funcionamento intelectual, nesse sentido, a legislação da Educação Especial oferece garantias para essa prática educacional (BEYER, 2010; MANTOAN, 1998, 2003, 2017; VYGOTSKY, 1989, 1997).

3.2 Legislação da Educação Especial

Política deriva de *politikos*, tem origem na Grécia antiga, significa algo que pertence aos cidadãos. Aristóteles é o responsável pela associação do tema com a *polis*, a cidade-Estado. A política abrange uma ampla diversidade de situações, em que os objetivos das pessoas variam, mas ainda assim elas trabalham em conjunto para alcançar as metas que possuem em comum e entram em conflito quando as metas são divergentes. Tanto a cooperação quanto a competição envolvem negociação, argumentação e coerção. É possível que a política seja mais uma arte que uma ciência, sendo que a arte da política pode estar justamente em perceber o potencial para alianças entre grupos distintos, ao invés de antagonismos (TANSEY; JACKSON, 2015).

Ao falar de políticas públicas, de imediato fazemos alusão ao governo. É um termo muito em uso atualmente e devemos provocar algumas reflexões sobre esse conceito. Inicialmente é preciso assimilar que se trata de governo e Estado em ação, assim são todas as atividades que partem do Estado (VIANNA, 2002).

Política caracteriza um processo decisório que sempre vai envolver conflitos de interesses entre diversos grupos e segmentos divergentes, com ideologias distintas. Desse modo, pode ser compreendida como as ações que o governo decide fazer e não fazer, interferindo diretamente na vida do cidadão. As políticas públicas possuem relação direta com a qualidade de vida⁵², afetam a todos os cidadãos e abrangem as áreas da Educação, Saúde, Mobilidade, Meio Ambiente, Habitação, entre outros (MARQUES; FARIA, 2018).

Podemos definir políticas públicas como o conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelo governo (federal, estadual e municipal) com a participação direta ou indireta de entes públicos ou privados, visando assegurar os direitos de cidadania para

⁵² Minayo, Hartz e Buss (2000) abordam qualidade de vida como uma representação social criada a partir de parâmetros subjetivos (bem-estar, felicidade, amor, prazer, realização pessoal) e também objetivos, cujas referências são a satisfação das necessidades básicas e das necessidades criadas pelo grau de desenvolvimento econômico e social de determinada sociedade.

determinados segmentos. As políticas de Educação devem ser compreendidas no âmbito das políticas públicas, como ações de governo com objetivos específicos (MARQUES; FARIA, 2018).

Vianna (2002) exprime que a necessidade de esclarecer que, ao falar sobre ações de governo, faz diferença saber que governo, considerando-se que distintas estruturas legais e institucionais, em distintos contextos, sistemas e regimes políticos, podem ser implementadas por classes sociais dominantes, como acontece nas ditaduras, ou se é executada com base em procedimentos democraticamente estabelecidos. Em relação aos objetivos específicos, cabem, igualmente, perguntas que legitimam a demarcação dos objetivos de determinada ação governamental, ocorrendo em circunstâncias democráticas ou autoritárias, se consideram interesses amplos ou restritos da sociedade.

O Brasil, impulsionado pelos movimentos sociais, implementou, nas últimas décadas, uma ampla rede de políticas públicas que concentram temáticas relacionadas aos direitos humanos, questões de gênero, igualdade racial, diversidade sexual e direitos da pessoa com deficiência. Em todas essas conquistas, está o reflexo da mobilização do povo em caminhos que solidificam a inserção de todas as pessoas, sem distinção e qualquer natureza, aos direitos essenciais de uma sociedade democrática.

Para Borges (2014, p. 103):

Como seria a organização ideal das políticas públicas para as pessoas com deficiência? Existe um modelo a ser seguido? Com base em algumas experiências que vêm ocorrendo em vários estados e municípios do país, podemos ter como indicativo que, pelo menos, as seguintes estruturas são necessárias: órgão gestor, espaço de controle social, plano e fundo ou outros mecanismos de financiamento.

Lustosa e Ferreira (2020) apontam como marco inicial à sociedade democrática, a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, que versa sobre a garantia de direitos como: liberdade; vida digna; educação; desenvolvimento pessoal e social; a livre participação na comunidade, para todos, independentemente da raça, sexo, nacionalidade, condição social, econômica, nascimento ou qualquer outra condição. Essa Declaração fundamentou movimentos sociais, a criação de leis e políticas públicas que tinham como objetivo pôr em prática suas diretrizes.

A educação dos chamados excepcionais⁵³, que vinha se organizando independentemente dos poderes públicos e de legislação específica, passou a figurar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

⁵³ Termo em desuso. “Excepcionais” foi o termo utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 1980 e

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

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

A Lei nº 4.024 de 1961 cita o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais⁵⁴”: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Em relação às políticas públicas, em 1961 é relacionado o tema Educação Especial vinculado ao sistema de ensino geral. O Artigo 88 deste documento enfatiza que, para integrar pessoas com deficiência na sociedade, a sua Educação deverá ocorrer juntamente ao sistema geral de educação (BRASIL, 1961).

A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil, Lei nº 5.692 de 1971, corresponde ao período da ditadura militar (1964-1985)⁵⁵ e substituiu à anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. A lei não regulamentava a inclusão na rede regular, designando a escola especial como destino certo para essas crianças (BRASIL, 1971).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) dispõe, no artigo 205, a Educação como um direito de todos. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, estabelece que os assuntos relativos às pessoas com deficiência serão incluídos em uma Política Nacional para a Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1989) que obriga a sua inserção em escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também responsabiliza o poder público pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular

1990 para pessoas com altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo “excepcionais” passou a se referir tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios) quanto a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência intelectual), daí surgindo, respectivamente, os termos “excepcionais positivos” e “excepcionais negativos”, de raríssimo uso (SASSAKI, 2011a; 2011b).

⁵⁴ Termo em desuso.

⁵⁵ Em 31 de março de 1964, tanques do exército foram enviados ao Rio de Janeiro, onde estava o presidente João Belchior Marques Goulart (1919-1976), conhecido popularmente como Jango. Três dias depois, João Goulart partiu para o exílio no Uruguai e uma junta militar assumiu o poder do Brasil. No dia 15 de abril, o general Humberto de Alencar Castello Branco (1897- 1967) tomou posse, tornando-se o primeiro de cinco militares a governar o país durante esse período. Assim teve início a Ditadura Militar no Brasil, que durou até 1985 (SHIGUNOV NETO, 2016).

de ensino”⁵⁶. Esta disposição legal excluía legalmente significativa quantidade de crianças e adolescentes, que, fazendo uso do critério subjetivo, foram “avaliados” como incapazes de frequentar a escola regular.

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 (BRASIL, 2001a), influenciaram a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva.

Nessa esfera, revela-se o novo contexto e campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para as pessoas com deficiência na Educação Inclusiva, bem como para seus professores e familiares. A Educação Especial não é mais estruturada como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos (GLAT; FERNANDES, 2005).

Lustosa e Ferreira (2020) ressaltam, nesse percurso legislativo na perspectiva inclusiva, a importância do estabelecimento da Educação Especial como “modalidade” dentro do sistema de ensino comum, pela valorização ao deixar de ser um sistema “paralelo”, até então chamado de Sistema Regular de Ensino, para se reconhecer que “deva-se ter um sistema único para a escolarização dos sujeitos, e para todos!”. Assim, a Educação Especial se torna, a partir da LDB vigente (BRASIL, 1996), modalidade que transversaliza todos os níveis de ensino.

Em 1994, foi elaborada a primeira Política Nacional de Educação Especial. Esse documento priorizou o processo de integração escolar e estabeleceu como modalidade de atendimento o “Atendimento Domiciliar”, uma política que somente garantiu o direito do aluno da Educação Especial ser atendido em casa, quando preciso, devido ao seu estado de saúde (BRASIL, 1994). Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressassem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no

⁵⁶ 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).

mesmo ritmo que os alunos ditos “normais”⁵⁷. Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, em direção à Educação Especial.

Sobre o movimento de integração social, cabe enfatizar que teve maior impulso a partir da década de 1980, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência. A integração está fundamentada na normalização, em “aproximar” as condições de vida das pessoas com deficiência da normalidade, e para tal, pessoas com deficiência eram encaminhadas para instituições de transição, lugares que seriam atendidas em ambientes ‘especiais’ até que pudessem estar aptos a se inserir em lugares comuns. Ou seja, nessa perspectiva, quem deve se adaptar ao meio é o sujeito. O aluno deve adaptar-se à escola, sem a perspectiva de que a escola mude para acomodar a diversidade crescente de alunos. A diferença entre a integração e a inclusão reside no fato de que, enquanto a primeira enfatiza o “aprontamento do sujeito para a vida na comunidade”, a segunda investe no desenvolvimento do sujeito e na criação de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa com deficiência na sociedade, através de suportes de diversas especificidades. As políticas públicas, no contexto da inclusão, ganham força, já que deve haver toda uma organização social para que a inclusão se efetive (ARANHA, 2001; MITTLER, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394, de 1996, atualmente em vigor, apresenta um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Informa que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. O texto trata ainda da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

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 educacionais⁵⁸ especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001b).

Nesse sentido, Camargo (2017) realça a importância sobre o delineamento do público-alvo da Educação Inclusiva: um questionamento usual e recorrente indaga quais são

⁵⁷ Termo em desuso.

⁵⁸ Termo em desuso.

os estudantes foco da Educação Inclusiva. Esclarecendo, ela se estende a todos os alunos, ao público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2013b) e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos; negros; de distintos gêneros; indígenas; homossexuais; heterossexuais, todos os seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional, valorizando e normatizando a diversidade humana.

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, que se debruça sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008b), entendido como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade⁵⁹ e subsídios pedagógicos organizados institucionalmente, prestados, de forma complementar ou suplementar, à formação dos alunos no Ensino Regular, constitui uma ação política significativa, grande avanço na Educação Brasileira. 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.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 13/2009 dispõe as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. A Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), orienta o estabelecimento do AEE na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. O Decreto nº 7.611 de 2011 revoga o decreto nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para

⁵⁹ 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. E, com o advento da fase da 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).

o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011b).

A Lei nº 12.764 de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Definiu o TEA como uma deficiência e amplia, para as pessoas com autismo, todos os direitos estabelecidos para as pessoas com deficiência no país. Essa lei constitui um marco por ser a primeira lei por meio de iniciativa popular no Brasil, através da iniciativa de Berenice Piana, mãe de um menino autista, ativista pelos direitos coletivos da pessoa com TEA. Paulo Freire (2011) reflete sobre esse tipo de iniciativa ao afirmar que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, iniciam o processo e superação desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 busca, predominantemente em sua Meta 4, universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 2014b).

A Lei nº 13.146/2015, que ficou conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), influenciou a formulação e implementação das políticas públicas da Educação Inclusiva no Brasil. Sobre o conceito de pessoa com deficiência, a referida lei relata:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015).

O Decreto nº 9.465 de 2019 (BRASIL, 2019) constitui a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O Decreto nº 10.502 de 2020 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), com a justificativa de garantir o direito das famílias de escolherem o “melhor” para seus filhos, apresenta uma possibilidade de retrocesso na inclusão de pessoas com deficiência, estimulando a matrícula em escolas especiais, na contramão do arcabouço

legal brasileiro, que prevê como única opção do sistema educacional a Educação Inclusiva (BRASIL, 2020b).

Da Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 15) asseveram que:

Há uma série de controvérsias no Decreto N° 10.502/2020, desde o incentivo para mais participação da família, mas que esbarra na ‘incapacidade’ do estudante em se beneficiar ou não da escola regular inclusiva e na participação de uma equipe multiprofissional em tal decisão. Assim sendo, de fato, a família teria opções para escolher? Ademais, como as famílias terão assegurado o direito de escolher qual é a melhor escola para seus filhos, em um país em que, na maioria dos municípios, não há opções para escolhas? As famílias, por vezes, têm de escolher a opção menos ruim e, assim, irão defrontar-se com orientações de que a escola comum não está preparada para seus filhos.

O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) determinou a suspensão do Decreto nº 10.502/2020 que, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), designou espaços segregados para o atendimento educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O decreto também incentiva a criação de escolas e classes especializadas e escolas e classes bilíngues de surdos.

O Supremo Tribunal Federal organizou audiência pública, convocada pelo ministro Dias Toffoli (1967 -) nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, para discutir Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), instituída pelo Decreto 10.502/2020. O tema é tratado na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). Na ocasião, foram dois dias de audiência pública no Supremo Tribunal Federal para instruir os ministros que vão deliberar se o Brasil vai retroceder com a criação e promoção de novas escolas especiais, classes especiais e clínicas escolas. Em vista disso, o ministro Dias Toffoli vai encaminhar o processo à Procuradoria Geral da União e, ao receber o parecer, irá concluir o voto e encaminhar ao plenário do Supremo, para ser votado pelos ministros, com projeção inicial para 2022.

O ministro Dias Toffoli salientou que a Constituição Federal garante o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e que, ao internalizar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Presidencial 6.949/2009 (BRASIL, 2009b), o país assumiu um compromisso com a Educação Inclusiva. Nesse contexto, convém ressaltar a importância do percurso de leis que garantem a Educação Inclusiva:

Em apoio a essas considerações, o sistema jurídico deve promover e garantir o acesso à escola comum, à participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS, independentemente de suas particularidades, à escolarização inclusiva, exigindo o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas, o significa '[...] melhorar as condições gerais para que a escola ajude a equipe a superar as barreiras à participação e ao desenvolvimento de respostas eficazes em suas práticas para enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos' (NUNES; LUSTOSA, 2008).

Outro acontecimento importante para sensibilização da população quanto às causas relacionadas às pessoas com deficiência foi a sanção do Diário Oficial da União (DOU) publicou a sanção a Lei nº 14.306, de 3 de março de 2022, que institui o Dia Nacional da Síndrome de Down. O evento, celebrado no dia 21 de março, já constava na agenda da Organização das Nações Unidas (ONU), mas ainda não fazia parte do calendário brasileiro (BRASIL, 2022):

Art. 1º É instituído o Dia Nacional da Síndrome de Down, a ser celebrado no dia 21 de março de cada ano.

Parágrafo único. Os órgãos públicos responsáveis pela coordenação e implementação de políticas públicas voltadas à pessoa com síndrome de Down são incumbidos de promover a realização e divulgação de eventos que valorizem a pessoa com síndrome de Down na sociedade.

A data foi proposta pela associação britânica *Down Syndrome International* (DSI) porque, em inglês, se escreve 3/21, o que faz alusão à trissomia do 21, condição genética causada pela presença de três cromossomos 21 nas células dos indivíduos com Down, em vez de dois.

As Organizações das Nações Unidas (ONU)⁶⁰ lançaram em 2018 seu primeiro relatório sobre deficiência e desenvolvimento, publicado por, para e com pessoas com deficiências na esperança de promover sociedades mais acessíveis e inclusivas. O documento evidencia que pessoas com deficiências estão em desvantagem em relação à maioria dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), conhecidos como Objetivos Globais são um chamado universal para ação contra a pobreza, proteção do planeta e para assegurar que todas as pessoas tenham paz e prosperidade. Os ODS trabalham com a perspectiva de parceria e pragmatismo para que as escolhas sejam assertivas e tenham êxito em melhorar a qualidade de vida, de forma sustentável, para a atual e as futuras gerações (UNITED NATIONS, 2019).

⁶⁰ A Organização das Nações Unidas (ONU) nasceu após a Segunda Grande Guerra para salvar as gerações futuras do flagelo das guerras e preservar a segurança internacional. A criação da ONU representou um esforço para estabelecer os instrumentos e criar os mecanismos de um sistema de relações internacionais que fosse, na medida do possível, disciplinador, e pudesse dar, à comunidade internacional, a consciência de um destino coletivo, assente na noção da indivisibilidade da paz, que a todos envolveria e a todos responsabilizaria na defesa dos interesses comuns de estabilidade e de desenvolvimento. Essa filosofia pressupunha ainda que os conflitos deixavam de ser localizados: qualquer agressão, qualquer confronto; tornava-se matéria que implicava uma responsabilização geral (MATHIAS, 1986).

Segundo o relatório, as pessoas com deficiência têm menos probabilidades de frequentar a escola e concluir o ensino primário e têm maior probabilidade de serem analfabetas do que as pessoas sem deficiência. Os dados disponíveis revelam que, em média, uma em cada três crianças com deficiência em idade de educação primária está fora da escola, em comparação com uma em sete crianças sem deficiência. A conclusão da escola primária também é menor para crianças com deficiências. Essas tendências se refletem na baixa taxa de alfabetização das pessoas com deficiência: 54% das pessoas com deficiência, em comparação com 77% das pessoas sem deficiência, são alfabetizadas (UNITED NATIONS, 2019).

Dados do relatório de 2018 da ONU revelam que, em alguns países, mais de 10% das pessoas com deficiência foram impedidas de entrar na escola devido à sua deficiência; e mais de um quarto das pessoas com deficiência relataram que as escolas não eram acessíveis ou as impediram de ingressar. Dados externos, especialmente de países desenvolvidos, indicam que apenas 47% dos mais de 30.000 estabelecimentos de ensino são acessíveis para pessoas que utilizam cadeiras de rodas. Muitos países continuam a fortalecer políticas nacionais e estruturas legais para melhorar o acesso à educação para pessoas com deficiência, com 34 dos 193 estados membros da ONU garantindo, em suas constituições, o direito à educação para pessoas com deficiência ou oferecendo proteção contra a discriminação baseada na deficiência na educação (UNITED NATIONS, 2019).

Convém observar que:

A inclusão social da criança especial no Brasil, portanto, é um projeto a ser construído por todos: família, diferentes setores da vida pública e população leiga. Necessita planejamento, experimentação, de forma a se identificar o que precisa ser feito em cada comunidade, para garantir o acesso das pessoas com deficiência do local e de outras comunidades aos recursos e serviços nela disponíveis. Não se instala por decreto, nem de um dia para o outro. Mas há que se envolver efetiva e coletivamente, caso se pretenda um país mais humano, justo e compromissado com seu próprio futuro e bem-estar. A democratização da sociedade brasileira passa pela construção de efetivo respeito a essa parcela da população, que a duras custas procura conquistar um espaço ao qual, por lei, tem direito (ARANHA, 2001, p. 22).

O objetivo de proporcionar, ao educando com deficiência, o acesso e a permanência na escola foi alvo de políticas públicas que efetivamente elevaram o número de brasileiros matriculados na escola. Lutar pela inclusão é garantir recursos metodológicos, instrumentais, arquitetônicos e atitudinais para que o sujeito acesse o espaço educacional comum. Nesse sentido, tem sido importante refletir acerca do ato de avaliar, que não é um ato seletivo, mas se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão e à melhoria do ciclo de vida. Sendo assim, é pertinente uma revisão nos critérios institucionais para o peso atribuído às avaliações da escola no cenário atual. É necessário transformar a avaliação em ação

responsiva, que promova o desenvolvimento de todos os alunos, refletir sobre os objetivos da prática avaliativa e repensar as modalidades dessa prática (HADJI, 2001; LUCKESI, 2001; MAGALHÃES, 2011).

O sistema jurídico deve promover e garantir o acesso à escola comum, à participação e assegurar a permanência de todos os alunos, independentemente de suas especificidades, à escolarização inclusiva, exigindo o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas. O paradigma da Escola Inclusiva incorpora marcos e marcas da história da humanidade, necessárias de serem resgatadas para que sejam refutadas, em definitivo, quaisquer ameaças de retrocessos históricos nas conquistas obtidas. Com esse intuito, convém identificar como o aporte legal garante o Atendimento Educacional Especializado, recurso basilar no processo inclusivo para a pessoa com deficiência (LUSTOSA; FERREIRA, 2020).

3.3 Legislação do AEE – Pessoa com deficiência intelectual

O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008b).

O acesso à informação, recursos e formação tem proporcionado muitas mudanças no decorrer dos anos ao público da Educação Especial, apresentando novas dimensões e ações no que compete a todas as instâncias do poder e, em especial, a conexão entre a escola e o AEE. Concernente à formação do professor para atendimento do AEE, a legislação preconiza que ele deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, seja inicial e/ou continuada. O profissional que trabalha no AEE tem um rol de atribuições que vão auxiliar no planejamento, exercício da tarefa e comunicação com a Escola Regular e com a família do aluno, não perdendo o foco das

estratégias que favorecerão a sua aprendizagem em sala de aula comum. Ele não é apenas especialista em um campo específico, precisa dominar uma gama de orientações e informações, fomentando um profissional multifuncional (BRASIL, 2008b).

O AEE é oferecido ao aluno no contraturno da Escola Regular, para dessa forma, não prejudicar o acesso ao ensino comum. É desenvolvido para englobar a escolarização do estudante, focando o desenvolvimento de suas potencialidades, através de estratégias pedagógicas mediadoras da aprendizagem.

Contudo, é imperioso ressaltar que o AEE não pode ser compreendido como o único modo de garantir a aprendizagem⁶¹ das pessoas com deficiência, é imprescindível que ocorram mudanças em todos os níveis do sistema escolar, como assevera a autora:

Inserir na escola aqueles que dela foram excluídos, sem que esta seja redimensionada dentro de um novo paradigma, é dar continuidade ao movimento de exclusão, visto que, se a escola permanece com práticas excludentes e concepções político-pedagógicas conservadoras, esses alunos serão excluídos ou permanecerão sem obter nenhum sucesso em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

O Decreto nº 7.611 de 2011 é mais amplo e contempla diversas reivindicações que não constavam no decreto nº 6.571 de 2008, dando maior ênfase ao dever do Estado no que se refere ao público-alvo da Educação Especial. Em relação ao AEE, dispõe que:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

⁶¹ A educação de qualidade é essencial para o desenvolvimento de um país. Para Amartya Sen (1933-), prêmio Nobel de Economia de 1998, o desenvolvimento tem que estar relacionado com a melhora na vida dos indivíduos por meio do fortalecimento de suas liberdades, em que a liberdade é entendida como igualdade de oportunidades. Dessa forma, para o autor, as disposições sociais e econômicas, por exemplo, a educação, são fatores de liberdades substantivas. A falta de tais disposições limita os indivíduos a obterem conhecimento e instrução (SEN, 2000).

- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011b).

O professor responsável pelo AEE passa a ser um intermediador e disseminador das políticas públicas de inclusão para as famílias e escolas. Para a atuação docente nos serviços da Educação Especial, faz-se necessário saber mobilizar elementos para lidar com o múltiplo, dinâmico e complexo contexto escolar em seu cotidiano (STASCXAK; SANTANA, 2019).

O professor do AEE não trabalha sozinho em prol da aprendizagem do educando; ele requisita criar um vínculo, uma parceria com o professor da sala regular para que os procedimentos realizados em um espaço reflitam positivamente no outro. Esse planejamento é reavaliado continuamente, buscando perceber se os objetivos propostos estão de acordo ou se precisam ser ajustados. Caso esses objetivos não tenham sido alcançados, uma reestruturação será necessária para que as ações e necessidades de aprendizagem do aluno garantam sua permanência e participação na Escola Regular (BRASIL, 2008b).

Os dados obtidos revelaram que a entidade possui um planejamento contínuo de atuações específicas para o aluno inserido na Escola Regular, através de visitas e acompanhamento pedagógico do núcleo gestor da instituição e professor do AEE, às escolas comuns, com o intuito de estabelecer a dialogicidade entre equipes pedagógicas e professores de ambas as esferas. A execução do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), desenvolvido para cada discente, e a avaliação formativa⁶² durante o curso do ano letivo, possibilitam ajustes e intervenções necessárias, priorizando desse modo, o desenvolvimento global do aluno.

As Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b) estabelecem o papel do professor no AEE:

- Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
 - II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

⁶² A avaliação formativa abrange uma proposição que se empenha em compreender o funcionamento cognitivo do educando, ancorada na tarefa proposta. Depresbíteres (2005) compreende três funções para a avaliação formativa: (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.

- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b).

A Educação Inclusiva repercute uma mobilização mundial que consolida os ideais de igualdade na Educação de qualidade para todos e revela-se um desafio do mundo contemporâneo. Imbernón (2016) conceitua a qualidade numa ampla perspectiva, envolta em diversas dimensões:

A qualidade no campo educacional deveria ser analisada a partir da consciência do quê e como os alunos aprendem no processo de ensino-aprendizagem mediado por um professor e seu contexto. No entanto, diferentemente das posturas conservadoras disfarçadas em visões progressistas do ensino, que introduzem indicadores de rendimento, padrões ou protocolos de diagnósticos fechados para comprovar a qualidade de um processo (e, repito, de forma determinada de ver a educação ‘para todos’), vejo a qualidade como uma tendência, uma trajetória, um processo democrático e de construção de um projeto contínuo e compartilhado na educação, baseado na igualdade de oportunidades e na equidade, onde todos os que participam na aprendizagem de crianças buscam um processo de melhoria educativa em seu conjunto e de melhoria das aprendizagens dos alunos em particular. Não a vejo como um processo ao qual se concede uma nota ou uma escala que se regulará intervindo neles (e às vezes contra eles) e culpabilizando alguém, e sim, como um processo participativo e de autorregulação coletiva (IMBERNÓN, 2016, p. 19).

Carvalho (2014) questiona, com muita propriedade, a respeito da insuficiência da expansão quantitativa do acesso e ingresso da pessoa com deficiência à Educação Inclusiva, caso não aconteça, paralelamente, um questionamento acerca da qualidade da Educação ofertada, para todos. Este é um processo nevrálgico, que suscita a construção de indicadores do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os sistemas educacionais precisam priorizar aspectos urgentes em consonância com a pauta da inclusão. Nessa conjuntura, urge uma revisão das propostas e execução da avaliação da aprendizagem.

No que se refere ao ingresso do aluno no AEE, cabe informar que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à Educação, ao Atendimento Educacional Especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar amparadas em princípios pedagógicos, e não clínicos. O laudo médico é um documento que pode ser

utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência intelectual ou do transtorno do espectro autista (TEA) ao Censo Escolar (BRASIL, 2021b).

Para além dos desafios históricos já existentes, da invisibilidade desvelada em lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência, que culminaram com o suporte legislativo no âmbito internacional e nacional, um novo desafio se alastrou pelo mundo através da pandemia da Covid-19, especialmente para a pessoa com deficiência intelectual, ao interromper abruptamente o ensino presencial em 2020 e migrar o ensino para o ambiente virtual sem prévio aviso ou planejamento. Famílias, alunos, professores e gestores tiveram de se adaptar e explorar diversos recursos para aliar a adaptabilidade e eficiência preservando a qualidade de ensino. Coube a todos os setores da Educação e da sociedade se reinventarem diante do novo desafio do século XXI, a mudança do ensino devido a instalação dessa nova ordem mundial.

Nessa conjuntura, os professores tiveram papel fundamental ao resignificar todo o seu contexto educacional, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, utilizando modos diversos de comunicação, tecnologia, criatividade e conduzindo o ensino em consonância com a diversidade de dificuldades e novas aprendizagens que esse tempo de desafios proporciona a cada ser humano. No âmbito legal, se instauraram novas determinações para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência (FIERA, FLORES; EVANGELISTA, 2020).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) reforça o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o “desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia”. Na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020c) temos a orientação da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19.

No Parecer CNE/CP nº 5/2020, são contempladas as atividades não presenciais aplicadas a todos os estudantes, inclusive aqueles “que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista, atendidos pela modalidade de Educação Especial” (BRASIL, 2020d, p. 14). As orientações não são específicas para cada deficiência, transtorno ou superdotação/altas habilidades, mas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve “ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes, professores especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas” (BRASIL, 2020d, p. 15).

Segundo essa lógica, o professor do AEE deve atuar junto aos professores regentes na adequação de materiais, orientações às famílias e promoção dos apoios

necessários, além de “dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias” (BRASIL, 2020d, p. 15). No Parecer CNE/CP nº 5/2020, é previsto que os estados e municípios devem assegurar “a oferta de serviços, recursos e estratégias” para garantir o atendimento dos estudantes da Educação Especial com “padrão de qualidade” (BRASIL, 2020d, p.15). Com esse propósito, as redes de ensino desenvolveram estratégias diversificadas para assegurar o ano letivo com as 800 horas de atividades.

Fiera, Flores e Evangelista (2020, p.25) inferem que se criou uma “cadeia social produtora de responsabilização” que engloba alunos, famílias, professores, escolas que prestarão conta pelas avaliações do sistema educacional. As autoras enfatizam a atenção dispensada às desigualdades mediante um plano de ação que contempla os mais vulneráveis durante a pandemia da Covid-19. Essa reorganização educacional prevê, para além das diretrizes privatistas na Educação, outras duas formas de cumprimento do calendário escolar: reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência e ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais concomitante ao período das aulas presenciais (BRASIL, 2020d).

Em todo esse processo de inclusão dos estudantes com deficiência na prática do ensino *online*, é imprescindível que os professores do AEE participem ativamente do planejamento. Portanto, é preciso conhecer, medir e trabalhar em cima dessas condições para que a Educação não seja interrompida e, principalmente, é preciso garantir meios para que todos os estudantes possam estudar, considerando os aspectos individuais de cada um deles (MENDES, 2020).

Diante desse pressuposto, a Educação será desenvolvida num formato menos homogêneo e mais individualizado, contemplando diferentes necessidades e habilidades dos estudantes, com ou sem deficiência. A construção de um ensino *online* inclusivo pode ter um grande proveito para a reconstrução das maneiras de ensinar e aprender para todos os alunos, apesar da complexidade proveniente da determinação repentina do ensino remoto pelo distanciamento social, que abrange outras dificuldades de cunho social, econômico, educacional, cultural, tecnológico, de saúde, entre outros. Possivelmente as dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto das mais diversas ordens, já que o uso de tecnologias assim como a sua acessibilidade não abrange a totalidade dos alunos, nem ao menos os professores, que carecem de formação adequada para o uso de tecnologias no quadro educacional, quando se analisa o Brasil, com sua dimensão continental. Assim, é preciso cuidar para que a aprendizagem dos estudantes com deficiência siga sendo efetiva e eficiente,

e que considere tanto aspectos intelectuais e acadêmicos quanto o desenvolvimento de habilidades sociais (MENDES, 2020).

Para se articular à política nacional do CNE/MEC, a SME de Fortaleza elaborou orientações específicas para o Trabalho Domiciliar para os professores do AEE em tempo de Pandemia. O documento estabelece que:

[...] a SME adotará como estratégia a orientação que os professores do AEE deem continuidade aos Estudos de Caso, aos Planos de Atendimento Individuais, à organização dos materiais (jogos e atividades) programados nos planos, atualizem os relatórios dos alunos, organizem orientações e propostas de flexibilização de atividades, para compartilhar com os professores da sala comum, que atendam as demandas dos estudantes e realizem o acompanhamento e orientem as famílias sobre a organização da rotina e as especificidades de cada estudante, por meio de canais de comunicação, como: contato telefônico, Whatsapp e outros (FORTALEZA, 2020a, p. 1).

Em conformidade com os direcionamentos legais para a Educação na pandemia da Covid-19, a Educação se remodelou, foi urgente pensar estratégias para manter os serviços educacionais em um contexto inusitado. Para isso, os sistemas de ensino disponibilizaram aulas *online*, aulas remotas, não no formato idealizado para o Ensino à Distância (EaD)⁶³ (que conta com ferramentas, recursos e proposta pedagógica para que o aprendizado ocorra nesta modalidade), mas aulas *online*, a distância com estratégias similares ao presencial, em que a única semelhança entre o EaD e essas aulas *online* ou remotas é apenas o uso do computador (REDIG; MASCARO, 2020).

Ao se dialogar sobre o ensino híbrido, cabe observar que aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. O híbrido implica em misturar e integrar áreas diferentes, profissionais diferentes e alunos diferentes, em espaços e tempos diferentes. Na Educação acontecem vários tipos de mistura, *blended*⁶⁴ ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); *blended* de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. As tecnologias híbridas também integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao

⁶³ A modalidade Educação a Distância (EaD) é regulamentada pelo Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB). De acordo com esses documentos, a EaD é caracterizada pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem realizada por meio de recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com estudantes e professores em lugares ou tempos diversos. Observa-se que a definição atual envolve as atividades *online* síncronas e assíncronas, sem distinção (BRASIL, 2005).

⁶⁴ Tradução: mistura.

mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Hoje vivenciamos inúmeras formas de aprender (MORAN, 2015b).

Este balanceamento entre tecnologia e atividades em grupos se faz necessário no novo contexto social exigidos dos nossos estudantes, em suas futuras profissões. Para Moran (2015b):

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades (MORAN, 2015b, p. 18).

Keegan (2002) reitera o uso do celular nos processos educacionais. Para o autor, com o advento da internet, é possível manter o aluno, mesmo a distância, ligado a instituição educacional, ao professor e aos demais alunos, bem como aos conteúdos a serem lecionados. Com a convergência de mídias, é possível ampliar a aprendizagem com o uso de dispositivos móveis. Em concordância, Marçal, Andrade e Rios (2005), alertam que esses dispositivos permitem fazer anotações, realizar atividades, consultar material na internet, é possível também acessar conteúdos em qualquer lugar e qualquer momento.

Um recurso usado amplamente na Educação, durante a pandemia da Covid-19, foi o WhatsApp, um aplicativo de comunicação com amplo uso no cotidiano da população mundial, e que, para aulas não presenciais aponta como uma possibilidade para realização de encontros síncronos e assíncronos, como o chat e o fórum, por exemplo. Este aplicativo pode ser um ambiente para os processos de ensino e aprendizagem, com diversas potencialidades de uso. Todos esses usos podem ser realizados com um celular, *smartphone*, *Iphone*, *tablets*, entre outros. Essas tecnologias são nomeadas de tecnologias móveis e de acordo com Moran (2015b), como o próprio nome já diz, essas tecnologias não foram feitas para serem utilizadas em um "espaço fixo como a sala de aula: elas são feitas para movimentar-se, para levá-las para qualquer lugar, utilizá-las a qualquer hora e de muitas formas."

Cordeiro e Bonilla (2015, p. 272) alegam que é possível criar dinâmicas mais ricas de trocas, compartilhamento e construção coletiva de saberes, conhecimento e cultura, visto que passamos por transformações profundas. A aprendizagem não está mais com foco conteudista, pois estes fluem na acessibilidade da internet, mas existe uma demanda pela capacidade de análise, interpretação, síntese, crítica, na busca de uma perspectiva de criação e não de repetição. Com esse direcionamento (MORAN, 2015b), manifesta-se a necessidade de

pensar em propostas pedagógicas com a aplicabilidade de tecnologias móveis para promover a troca de ideias, o diálogo e também a construção de conhecimentos.

Ampliando a legislação para a regulamentação do ensino na pandemia da Covid-19, a resolução CME Nº 022/2020, do município de Fortaleza-CE, locus da pesquisa, orienta sobre a reorganização e cumprimento do Calendário Letivo do ano de 2020 no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, em consonância com a legislação estadual e nacional, observando as medidas de prevenção e combate ao contágio da Covid-19. Entre outros destaques, orienta que as famílias acompanhem os estudantes em sua rotina de estudos, bem como:

Art. 5º Para o Ensino Fundamental, organizado em Anos Iniciais e Anos Finais, o Calendário Letivo poderá ser reorganizado utilizando as seguintes estratégias:

I – Reorganização do planejamento pedagógico a fim de que os objetivos do currículo do 1º ao 9º Anos sejam alcançados, incluindo no sistema de avaliação o conteúdo trabalhado durante o regime de aulas não presenciais.

II - Uso das atividades domiciliares como complementares, e não substitutivas, aos dias letivos, registradas como horas aulas, prevendo estratégias de monitoramento para verificar sua eficácia e efetividade;

III – O município deverá dar suporte tecnológico, metodológico e de formação dos professores.

IV - Para os estudantes dos anos iniciais, poderão ser realizadas vídeo aulas e outras atividades remotas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática e para os estudantes dos anos finais, vídeo aulas e outras atividades remotas de todos os componentes curriculares.

V - Todas as atividades realizadas durante o período de aulas ou atividades dirigidas, não presenciais, deverão ser documentadas para comprovação dos estudos efetivamente realizados aos órgãos do sistema.

VI - Cada Unidade Escolar e professor planejará a quantidade de atividades referentes ao período não presencial de acordo com a carga horária de cada componente curricular.

VII – A avaliação da aprendizagem poderá ser realizada através de atividades escritas ou online conforme os conteúdos trabalhados durante o regime especial de aulas não presenciais.

VIII – A participação dos estudantes poderá ser registrada nos Diários de Classe, físicos ou online, por meio de relatórios, Diário de Estudo e devolução das atividades propostas.

IX - Usar os meios de comunicação disponíveis para divulgar as ações que a Escola utilizará no período de aulas não presenciais, tais como: vídeo aulas, redes sociais, correio eletrônico e outros meios digitais, ou não, que viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo, inclusive, indicação de sites e links para pesquisa (FORTALEZA, 2020, p. 4-5).

É inerente ao papel do professor, dos pedagogos, professores do AEE e gestores escolares garantir que todos os estudantes tenham uma aprendizagem eficiente, reduzindo toda e qualquer barreira que possa impedir que o aluno alcance a aprendizagem e seu desenvolvimento global. Em circunstâncias emergenciais, nas quais o ensino migra para plataformas *online*, isso desvenda uma oportunidade de repensar as maneiras de ensinar, e utilizar a crise como um catalisador da criatividade, de maneira que seja possível criar

conteúdos e materiais em diferentes formatos para atender as pessoas com deficiência. Contextualizando o AEE nesse período da pandemia da Covid-19, torna-se fundamental uma percepção do lócus dessa pesquisa, do movimento pestalozziano em que está inserido e seu papel histórico, redimensionando os sentidos do atendimento a pessoa com deficiência (MENDES, 2020).

4 MOVIMENTO PESTALOZZIANO

Este capítulo estabelece uma retrospectiva histórica acerca do movimento pestalozziano, que desenvolve projetos e ações para seus assistidos, oferecendo serviços e atendimentos especializados através de programas, projetos, serviços e ações de defesa e garantia de direitos destinados às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e funcionais, pessoas com altas habilidades/superdotação e seus familiares, na perspectiva de sua plena inclusão social (FENAPESTALOZZI, 2012).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), suíço-alemão nascido em Zurique, atraiu a atenção do mundo como mestre, diretor e fundador de escolas. Suas obras principais são *Leonardo e Gertrudes* (1781) e *Gertrudes instrui seus filhos* (1801). Estudioso de Rousseau (1712 - 1778) e Basedow (1724 - 1790), Pestalozzi sempre se interessou pela Educação Básica, com foco nas crianças pobres. Em 1774, fundou, em Neuhof, uma escola em que recolhia órfãos, mendigos e pequenos ladrões. Com avançada concepção, que aliava formação geral e profissional, tentou reeducá-los recorrendo a trabalhos de fiação e tecelagem (ARANHA, 2006).

Em 1799, em um castelo perto de Berna, Pestalozzi fundou um internato, depois transferido para Yverdon, onde funcionou de 1805 até 1825. O autor é considerado um dos defensores da escola popular extensiva a todos. Reconhecendo firmemente a função social da Educação, numa dimensão maior que a instrução básica, o autor tinha a concepção da relevância de uma formação ampla que propiciasse a plenitude integral do ser humano (ARANHA, 2006).

Pestalozzi era discípulo de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e tinha como premissa a inocência e bondade humanas. Assim, atribuía ao professor a tarefa de compreender o espírito infantil, a fim de estimular o desenvolvimento espontâneo do aluno, atitude que o distancia do ensino dogmático e autoritário. Acreditava na importância dos métodos para a organização do trabalho manual e intelectual que, na sua óptica, devem partir sempre da vivência intuitiva, para só depois introduzir os conceitos. Nessa perspectiva, o educador não vai apresentar definições à criança, mas levá-la a perceber, compreender e sentir o real significado do conteúdo em estudo (ARANHA, 2006).

Pestalozzi, (1946) considerava a articulação entre o desenvolvimento moral e intelectual como inerentes ao ser humano, o que pressupunha a aprendizagem como um processo espontâneo resultante de uma atividade livre, um produto vivo e original. Para tanto, o professor deveria buscar seu material no próprio meio onde estava inserido o aluno, ou seja,

em uma situação real. Destarte, formulou seu método de ensino com os seguintes princípios: i) sair do conhecido ao desconhecido; ii) partir do concreto ao abstrato, ou do particular ao geral; iii) seguir da visão intuitiva à compreensão geral, por meio de uma associação natural com outros elementos e iv) reunir no todo orgânico de cada consciência humana os pontos de vista alcançados.

O movimento pestalozziano, no Brasil, teve início em 1926, em Porto Alegre, com a criação do Instituto Pestalozzi de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul, pelo professor Thiago Würth (1893 - 1979), para atender crianças com dificuldades de aprendizagem na escola comum. Em 1928, o educador fundou na cidade de Canoas a Sociedade Pedagógica Pestalozzi (FENAPESTALOZZI, 2012).

Pestalozzi deixou como legado seus estudos objetivando aprimorar o sistema de Educação, dedicou-se às crianças carentes e é considerado um dos maiores educadores de todos os tempos. Sua história de vida e o aporte teórico que produziu inspiraram as instituições que levam seu nome, e que prestam assistência gratuita, através de parcerias estratégicas, a milhares de pessoas com deficiência em todo o Brasil (FENAPESTALOZZI, 2012; PESTALOZZI, 1946).

4.1 História da Associação Pestalozzi no Brasil

Em 1929, a psicóloga e educadora russa, que teve sua formação na Europa, principalmente no Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR), localizado em Genebra, na Suíça, Helena Antipoff, chegou ao Brasil, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, trazendo o legado obtido com Pestalozzi, enfatizando o trabalho na reabilitação e na formação de recursos humanos no atendimento à pessoa com deficiência. Em seguida, foram implantadas as Associações Pestalozzi em Minas Gerais, no ano de 1932, na década seguinte foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945) e a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (1948), Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952), a Sociedade Pestalozzi da Bahia (1954) e a Sociedade Pestalozzi de Goiás (1955) (FENAPESTALOZZI, 2012).

Helena Antipoff veio ao Brasil com o objetivo de integrar a recém-fundada Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte. Ancorada na Declaração Internacional dos Direitos da Criança aprovada pela Liga das Nações em 1924, recorreu às elites de Belo Horizonte, para alertar sobre a importância de providenciar instituições para o diagnóstico, tratamento e educação das pessoas com deficiência intelectual, tanto os “portadores” de

distúrbios orgânicos, como no contexto sociocultural, provenientes de famílias com baixa situação socioeconômica. Fundou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. A partir daí, educadores encantados com a filosofia pestalozziana fundam, em todo o país, Associações Pestalozzi, que agregam, por norma estatutária, o nome do município onde são criadas (FENAPESTALOZZI, 2012).

Uma influência relevante na formação de Antipoff foi o período em que ela viveu na Rússia. Durante os seis anos em que ali permaneceu, trabalhou diretamente com os órfãos da guerra⁶⁵. Nessa época, centenas de abrigos foram edificadas, o que não evitava a intensa mobilidade de grupos de crianças abandonadas, de uma cidade para outra. O governo criou “estações” médico-pedagógicas, em especial ao longo das estações de trem, daí o nome. Nesses locais, Antipoff realizava a triagem das crianças, separando as “normais” das “anormais”. Para cada perfil de criança, havia uma instituição diferente: asilos para os chamados pela nosologia psiquiátrica da época de “imbecis” e “idiotas⁶⁶”, clínicas para os nervosos e delinquentes, escolas para os “normais” (ANTIPOFF, 1924).

Helena Antipoff apoiou as classes especiais mineiras, o Consultório Médico Pedagógico, a Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro e o Instituto Pestalozzi, em 1935, uma escola especial que funcionou como internato. Todas as entidades tinham como público-alvo crianças consideradas fora do padrão de normalidade pretendido na época. Eram consideradas crianças “anormais⁶⁷”: aquelas com deficiência sensorial, física ou intelectual; as que apresentavam problemas comportamentais; crianças moradoras das ruas; e até mesmo as órfãs, estas “anormais” por viverem em abrigos. Portanto, o termo “anormal” abrangia distintas condições, tanto médicas quanto sociais. As classes especiais foram abertas no sistema público de educação do estado de Minas Gerais em 1933. Crianças com deficiência, que não tinham acesso à escola, passaram a frequentar o sistema de ensino (BORGES; BARBOSA, 2019).

Antipoff mobilizou as pessoas influentes da sociedade mineira na busca por apoio financeiro para a criação de uma sociedade de assistência: “Art. 1º – Fica instituída, nesta Capital, sob a denominação de ‘Sociedade Pestalozzi’, uma associação civil, destinada a

⁶⁵ A Primeira Guerra Mundial estendeu-se de 1914 a 1918 e foi resultado das transformações que aconteciam na Europa, as quais fizeram diferentes nações entrarem em choque. Entre os desdobramentos mais importantes da 1ª Guerra, está a Revolução Russa e, por consequência, o socialismo como contraposição ao capitalismo; a ascensão da ultradireita, nazistas e fascistas e a supremacia dos Estados Unidos da América (EUA). O resultado da Primeira Guerra Mundial foi um trauma drástico. Uma geração de jovens cresceu traumatizada com os horrores da guerra. A frente de batalha, sobretudo a Ocidental, ficou marcada pela carnificina vivida nas trincheiras e um total de 10 milhões de mortos (HOBSBAWM, 2012).

⁶⁶ Terminologia correspondente a pessoas com deficiência intelectual na atualidade.

⁶⁷ Termo em desuso.

proteger a infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental” (SPMG, 1933, p.11).

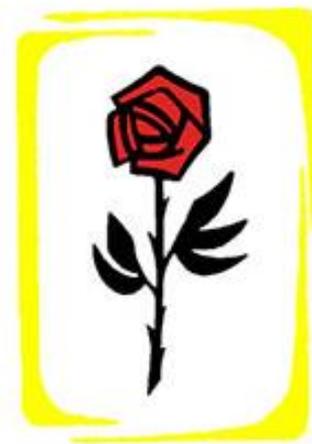
Ampliando o conceito de “anormal” usado na época, é preciso considerar ainda toda criança que, por condição hereditária, por acidentes mórbidos na infância, por falta de inteligência ou distúrbios de caráter não conseguisse se adaptar à vida social. A proteção previa ainda auxílio às classes especiais, organização de cursos, instalação de centros de consultas médico-pedagógicas, estabelecimento de centro de informações e estatísticas para coleta de dados, pesquisas sobre as crianças “anormais”, criação de institutos, internatos e semi-internatos e publicação de obras a respeito de assuntos relacionados às crianças “anormais” (BORGES; BARBOSA, 2019).

Convém ressaltar, que, apesar de filantrópico, contando sempre com doações, o trabalho dos profissionais envolvidos com a SPMG deveria ter uma base científica, sendo organizado por meio dos métodos adequados e tendo os resultados analisados:

Mas não se iludem aqueles que pensam acabar com o mal com simples filantropia, com colônias de trabalho, com medidas empíricas e métodos diletantes. A assistência aos menores, como a luta contra epidemias endêmicas, possui suas próprias técnicas. Estes métodos não se improvisam de um dia para outro, mas obedecem a um plano prévio e racionalmente organizado: matrícula, inquérito social, diagnóstico, seleção, regime médico-educativo diferenciado, educação individualizada, aprendizagem técnica, orientação e amparo do menor nos seus inícios profissionais, preparo do pessoal docente e subalterno – estas são as etapas definidas do programa de assistência (ANTIPOFF, 1937, p. 21).

A Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENAPESTALOZZI) foi criada por um grupo liderado por Helena Antipoff, em 28 de agosto de 1970, tendo sido fundada pelas Associações Pestalozzi de Minas Gerais, do Estado do Rio de Janeiro, de Resende, de São Paulo e Associação Pestalozzi do Brasil. O crescimento da Federação foi-se dando de maneira rápida. Em 1972, constituía-se de 8 entidades; em 1973, de 13; em 1977, já contava com 25 afiliadas. Essa expansão continuou até atingir um atendimento integral no País. Atualmente possui 232 afiliadas nas cinco regiões do país, instituições que se integram através das 11 Federações Estaduais, congregadas à Federação Nacional que está sediada em Brasília, compondo assim a Rede Pestalozziana. O símbolo das instituições Pestalozzianas é a rosa vermelha, pois ela tem o significado de que ao mesmo tempo machuca quem não sabe tocá-la, mas perfuma e gratifica a quem sabe amá-la e senti-la em sua profundidade (FENAPESTALOZZI, 2012; JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2003).

Figura 1 – Símbolo da Fenapestalozzi



Fonte: FENAPESTALOZZI (2012).

A FENAPESTALOZZI tem como objetivo congrega as Associações Pestalozzi constituídas no Brasil que agem em prol dos direitos do público-alvo da Educação Especial, de modo isolado, sem as parcerias necessárias às ações sociais macros e coletivas, convergindo em uma situação na qual a maioria das instituições depende financeiramente de doações da sociedade civil para sua viabilidade financeira. Sua história é marcada pela pesquisa e inovação nos métodos educacionais e de inclusão social. A assistência multidisciplinar abrange os usuários, bem como seus familiares, em desafio contínuo contra o preconceito, através de atuações multissetoriais (FENAPESTALOZZI, 2012).

A Lei nº12.054, de 09/10/2009, institui o dia 26 de outubro de cada ano para marcar o dia do Movimento Pestalozziano no Brasil. A FENAPESTALOZZI faz assessoramento às Associações Pestalozzi, Federações Estaduais e de suas filiadas e Instituições análogas a ela congregadas, como a Associação Pestalozzi e Fortaleza, nosso objeto de estudo. Sua missão é congrega, articular, representar e fortalecer as entidades que compõe a rede Pestalozziana, visando ampliar a assistência e a inclusão social das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e suas famílias (BRASIL, 2009c; FENAPESTALOZZI, 2012).

4.1.1 História da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE

Mazzotta (2003) relata que o século XX transbordou uma herança impregnada de preconceitos, desvalorização e exclusão do sujeito com deficiência. A tendência

segregacionista marcou a época. Durante as décadas de 1950 e 1960 toda essa visão de que o aluno excluído difere dos demais alunos, levou os familiares e amigos de pessoas com deficiência a fundarem organizações e iniciarem ações legais para reivindicarem o direito à Educação de seus filhos, em ambientes regulares de ensino.

Leitão (2008) faz um relato sobre o significado da criação da Associação Pestalozzi de Fortaleza, ao resgatar a história do confronto de atitudes ambivalentes expressas pela população de Fortaleza. Informa a ousadia em tentar superar as barreiras que tornavam impossível o pleno exercício da dignidade a seres humanos identificados na época como *doidinhos*. Observe:

É, pois, somente em meados da década de 1950, com a criação do Instituto Pestalozzi do Ceará que a sociedade fortalezense é convidada a dirigir sua atenção aos indivíduos portadores de deficiência mental. Até então, essas crianças anormais pareciam encontrar-se isoladas nos fundos dos quintais de suas casas, enfiadas em um quarto no seio da família e, por vezes, trancafiadas em hospitais psiquiátricos, onde eram tratadas como doentes mentais ou ainda em internatos especiais, tornando suas vidas e de suas famílias tristes e infelizes (LEITÃO, 2008, p. 106)⁶⁸⁶⁹.

Eunice Barroso Damasceno (1921-2006), natural de Paracuru, Ceará. professora que concluiu a Escola Normal em 1942 e lecionava para a população carente, foi contemplada com uma bolsa de estudos para o curso de Orientação Psicopedagógica, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, com duração de 1.100 horas, que preparava professores especialistas em “Educação de Excepcionais⁷⁰”, seguindo a mesma estrutura curricular e metodológica da formação de professores da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, sob orientação de Helena Antipoff.

⁶⁸ Originalmente a nomenclatura era Instituto Pestalozzi do Ceará, depois passou para “Sociedade Pestalozzi do Ceará”, em seguida “Associação Pestalozzi do Ceará” e atualmente o nome é “Associação Pestalozzi de Fortaleza” (Fonte: Autora).

⁶⁹ Termo em desuso.

⁷⁰ Termo em desuso.

Foto 1 – Curso na Pestalozzi do Rio de Janeiro – Helena Antipoff (1ª em pé, a direita) e Eunice Barroso Damasceno (2ª, na frente, sentada)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Foto 2 – Sala de aula, Associação Pestalozzi de Fortaleza – Anos iniciais



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Voltando para Fortaleza, em 1952, Eunice tem o propósito de criar uma escola para pessoas com deficiência, fundou o Instituto Pestalozzi do Ceará⁷¹, em 10 de março de 1956, com o objetivo de educar, como expressava a imprensa local, os “mongolóides, os

⁷¹ Atualmente a nomenclatura é Associação Pestalozzi de Fortaleza.

gagos e os paralíticos”⁷². No início, tinha um número reduzido de alunos, visitava os bairros desde a periferia até os mais bastados, buscava sensibilizar as famílias de pessoas com deficiência para frequentar a instituição. Outro desafio confrontado foi a questão financeira, a professora solicitou parceria com o Estado na ocasião de sua fundação. Não obtendo êxito, funcionou inicialmente com a ajuda de algumas pessoas da sociedade civil e iniciou com treze alunos matriculados com pouco mobiliário, na Rua Carlos Vasconcelos, nº 1419, Meireles,⁷³ com os educandos sendo atendidos no chão, em esteiras de palha, para espanto e perplexidade manifestada pelos vizinhos, de um considerado bairro nobre da capital cearense. Já naquela época, que intitulavam a instituição de “casa de doidos”, alegando que “quem ensinava a doidos também era doido” (LEITÃO, 2008).

Na fundação, a professora Eunice contou com o apoio de duas professoras: Marlene Damasceno (sua irmã) e Nilda Nunes, além do médico Dr. Eloi Moreira. Após dez anos, a instituição tinha uma demanda crescente e o espaço físico não comportava mais os alunos. Eunice conseguiu, por intercessão de Luiza Moraes Correia Távora (1923-1992), sensibilizar o governador Virgílio de Moraes Fernandes Távora (1919-1988) e tomou posse de um prédio mais amplo, cedido pelo Estado do Ceará, construído para receber a instituição, situado na Rua Barão de Aracati, nº 696, Meireles, onde está localizado nos dias atuais. A instituição foi presidida até seu falecimento, em 2006, por Eunice. Depois de sua partida, passou a ter uma gestão eleita pelos associados para um mandato de três anos, composta por familiares, pessoas da sociedade civil e professores.

⁷² Termos em desuso.

⁷³ O aluguel da instituição foi mantido por um significativo período, pelo vice-governador do Ceará, Flávio Marcílio (1917-1992).

Foto 3 – Associação Pestalozzi de Fortaleza – inauguração da sede na Rua Barão de Aracati, nº 696, Meireles



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Conforme os dados obtidos na investigação, a entidade, desde meados da década de 1990, apresentou alunos incluídos no Ensino Regular, inicialmente através de casos pontuais, revelando o princípio de um movimento posteriormente respaldado pela legislação brasileira, com o objetivo de propiciar a inclusão social. O processo de redimensionamento na instituição foi instigado pelo arcabouço legal, mas perpassou por mudanças nas instalações físicas, bem como de natureza administrativa, social e pedagógica, através das adequações elementares para que seus educadores e técnicos pudessem se apropriar dos conhecimentos e demais elementos basilares para efetivar o AEE.

Em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), que orienta a inclusão de todos os alunos no sistema comum de ensino, caracterizando a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, complementando ou suplementando o ensino comum e não mais substituindo-o, muitas escolas e classes especiais foram fechadas ou resignificadas e seus alunos passaram a frequentar o sistema comum de ensino.

Desde 2009, a Associação Pestalozzi de Fortaleza, cujo público-alvo constitui pessoas com deficiência intelectual e múltipla, além do atendimento em salas temáticas e oficinas terapêuticas, sistematizou o AEE disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem conforme a Resolução de Nº 4 CNE/ 2009 (BRASIL, 2009b).

Através de décadas a instituição se organizou como um importante instrumento para a construção da inclusão, destarte, ordena suas atividades, recursos e serviços, ressignificando sua trajetória histórica, para ofertar o AEE e contribuir efetivamente vislumbrando a formação de uma sociedade orientada por princípios básicos de igualdade de oportunidades educativas e sociais, que sejam significativas para todos os alunos (BRASIL, 2008a).

Atualmente a Associação Pestalozzi de Fortaleza é vinculada à Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENAPESTALOZZI). Na entidade, são desenvolvidas ações que priorizam o progresso global de cerca de 330 pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas famílias oriundas da periferia de Fortaleza-CE e bairros circunvizinhos, através do AEE, de atividades de cunho socioassistencial, socioeducativo, terapêutico e de saúde, mais precisamente, oferecendo serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem. O público-alvo compreende em sua maioria, pessoas com baixo poder aquisitivo, social e econômico.

No que diz respeito à Equipe Multiprofissional, da saúde, atualmente promove o atendimento através de convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Instituto de Saúde dos Servidores do Estado do Ceará (ISSEC), únicos recursos financeiros estabelecidos com a instituição, além do serviço de “Telemarketing”, que arrecada doações para a sua subsistência. Este atendimento acontece por meio de atividades neurosensoriais, terapias individuais, terapias em grupo, visitas domiciliares, atendimentos a alterações motoras, atendimentos a pacientes em cuidados intensivos de habilitação e reabilitação, contando para isto com a seguinte Equipe Multiprofissional: 1 psiquiatra, 1 neurologista, 2 assistentes sociais, 1 terapeuta ocupacional, 3 fisioterapeutas, 2 psicólogas, 2 fonoaudiólogas, 1 arteterapeuta, 1 musicoterapeuta, 2 psicopedagogas, 1 psicomotricista, 1 coordenadora, além de 13 funcionários de “telemarketing” e 9 funcionários da instituição (técnico administrativo, secretaria, cozinha, faxina, portaria). Os atendimentos da área da saúde são agendados baseados no Plano Terapêutico Individual (PTI) elaborado pela Equipe Multiprofissional, podendo ser realizado uma ou duas vezes por semana, ou quinzenalmente, a critério destes profissionais, com reavaliação a cada semestre e evolução clínica dos usuários.

A Educação Especial seguiu, inicialmente, um modelo clínico, segundo o qual o aluno era rotulado conforme o diagnóstico clínico do grau de deficiência e tratado como “portador” de limitações que o faziam necessitar de ajuda especial, de forma excludente da sociedade. Com esse modelo, distinto do sistema educacional geral e direcionado aos

indivíduos que, por possuírem peculiaridades ou limitações específicas, as pessoas com deficiência não eram beneficiadas com as situações regulares do ensino (JANUZZI, 2004; MANTOAN, 2003; MAZZOTTA, 2003).

Com efeito, Magalhães (2011, p.27) adverte que:

A educação especial, compreendida como prática social em construção, se consubstancia no seio de uma dada sociedade, no contexto da globalização econômica e da mundialização da cultura, na contradição de um país que ainda lida com graves índices de exclusão social a despeito do que apontam algumas estatísticas.

Todas as contribuições inovadoras indicam possibilidades na Educação de alunos com deficiência intelectual. A complexidade que envolve a identidade pessoal, a identidade social e mesmo as identidades nacionais se deve intensamente à dualidade apontada pela presença ou ausência de participação, dignidade e respeito, sobretudo em relação às situações de inclusão e exclusão ou marginalização do ser humano na condição de sujeito reflexivo e transformador (MANTOAN, 1997).

Neste quadro político, após o decreto que regulamenta o AEE, a entidade passa a ser um Centro Educacional Especializado e disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), através de convênios com a Prefeitura Municipal de Fortaleza e o Governo do Estado do Ceará, que cedem os professores para essa modalidade de ensino.

A pesquisa acompanhou o processo da pandemia da Covid-19 na instituição e detectou como se deu o AEE nesse contexto. O ano letivo de 2020 iniciou da forma usual, quando, em 20 de março de 2020, a instituição teve os atendimentos paralisados pelo decreto governamental em virtude da pandemia de Covid-19. Visando à instalação e manutenção dos atendimentos *online* e por telefone para abranger o público-alvo da entidade, teve início o planejamento e a implementação dessa nova metodologia, com os seguintes passos, de 20/03/2020 até 31/03/2020: i) planejamento das ações necessárias para a efetivação do projeto com os profissionais e o Núcleo Gestor da Associação Pestalozzi de Fortaleza; ii) realização do contato com as famílias dos usuários atendidos para informar sobre a proposta de ação para o atendimento na modalidade *online* e via telefone; iii) criação de grupos *online* de atendimento por setores de todas as Equipes de atendimento pedagógico e Multiprofissional e iv) planejamento com os profissionais da instituição e divulgação entre os setores da relação de usuários que não possuem acesso à internet, para realizar o contato via telefone.

Ao longo do mês de abril de 2020, iniciaram os atendimentos remotos seguindo as etapas: i) realização dos atendimentos *online* com ênfase no conteúdo abordado no planejamento das ações, nos mesmos dias e com os mesmos profissionais do Plano de

Desenvolvimento Individual (PDI) de cada usuário; ii) durante o planejamento realizado de forma virtual, as atividades eram programadas para dar ênfase à individualidade de cada aluno, mas também com uma conotação para atender de forma satisfatória ao ensino híbrido, com diversidade, linguagem clara, vídeos e propostas condizentes com o nível de aprendizagem de cada aluno; iii) avaliação com os profissionais envolvidos, através de grupo *online* e videoconferência, acerca do processo de atendimento na perspectiva de conduzir as ações para obter a realização do atendimento dos alunos e iv) registro de todos os atendimentos realizados fazendo o arquivo das atividades propostas e da participação dos alunos para posterior comprovação da efetivação das ações desenvolvidas.

Durante o segundo semestre de 2020, os professores iniciaram a confecção das atividades para serem impressas e entregues mensalmente aos alunos, o que teve muitos impactos positivos colaborando nesse processo de AEE através do ensino remoto. Sempre que devolviam um bloco de atividades, as famílias levavam outro, com entregas realizadas em dias e horários agendados para evitar aglomerações, em virtude das orientações de distanciamento social, por conta da pandemia da Covid-19. O início da entrega dessas atividades foi um processo de construção com as famílias e a entidade, resgatando laços e vínculos em meio à instalação da pandemia que abruptamente interrompeu o cotidiano dos atendidos, familiares e profissionais.

Com o passar dos meses, a constância dos atendimentos e o trabalho realizado pelos profissionais para a conscientização da importância de manutenção do AEE teve uma participação crescente das famílias que, apesar das adversidades, mantiveram em torno de 75% o retorno das atividades propostas e sempre justificaram quando estavam sem condições de fazer as atividades propiciadas por meio remoto.

A Associação Pestalozzi de Fortaleza utilizou alguns recursos para diminuir os impactos da redução na frequência dos alunos. Durante os planejamentos semanais, a gestão e os professores se organizaram para detectar os estudantes com menor incidência durante a realização das atividades e, ao longo da semana seguinte, eles eram procurados via telefone ou whatsapp pelos professores de AEE. Cada caso era acompanhado pela coordenação e também pelo Serviço Social e Serviço de Psicologia da instituição para as intervenções necessárias com as famílias e discentes a fim de colaborar para seu retorno às atividades remotas.

Existiram muitas dificuldades relacionadas a questões financeiras, emocionais, desgaste físico e de saúde mental especialmente das famílias, com sobrecarga das mães, que enfrentam um processo extremamente difícil nesse período de isolamento social. A instituição

formou uma rede de apoio a essas famílias, envolvendo todos os seus profissionais com esse compromisso. Diante desse panorama, a entidade obteve êxito na maioria dos esforços para retomar os atendimentos: um aspecto positivo se refere ao fato de sido implementado um acompanhamento minucioso, sem deixar passar muito tempo entre as faltas iniciais dos alunos e o contato da instituição com a família. Assim, o acompanhamento aos familiares e essa interação foi positiva para o desenvolvimento das atividades propostas, fortalecendo o vínculo e o diálogo entre as famílias, professores e instituição.

Diante da pandemia mundial instalada pela Covid-19, a entidade, mesmo em meio à crise de ordem financeira, social e da saúde, que enfrentou, assim como seu público-alvo, teve o propósito de dar continuidade ao trabalho realizado há décadas, reconfigurando-se em todos os processos, mantendo o ensino remoto e retomando gradualmente os atendimentos presenciais em setembro de 2021, até atingir o retorno presencial para todos os alunos no ano letivo de 2022.

Todos os profissionais da instituição se envolveram no processo de construção desse planejamento de retorno para as atividades presenciais. Os professores e a gestão encontraram nos atendimentos *online* um desafio inédito, que com muita dedicação foi transformado numa prática cotidiana exitosa apesar das adversidades inéditas. Essa situação foi transformadora das relações pessoais e profissionais, da mesma forma que foi pioneira no atendimento à pessoa com deficiência. A Associação Pestalozzi de Fortaleza desbravou os obstáculos da pandemia da Covid-19 (2020-2021), mantendo os elos profissionais e intensificando as relações para dar visibilidade ao seu público-alvo, contribuindo significativamente para a Educação Inclusiva, através do AEE, com foco na aprendizagem e nas possibilidades de desenvolvimento de cada um dos seus alunos.

No capítulo seguinte, é apresentada a metodologia da presente investigação, explicitando-se a abordagem e tipo de pesquisa, lócus da pesquisa e seus participantes, procedimento de coleta de dados e instrumentos utilizados no desenvolvimento da tese.

5 METODOLOGIA

A opção pela metodologia condiz com uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso, para alcançar os objetivos dessa proposta investigativa, que problematiza como é realizada a prática da avaliação do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE, durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021).

Nessa finalidade, o objetivo geral desta tese foi investigar a prática da avaliação do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, no AEE da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021). Sendo assim, teve a intenção, através dos objetivos específicos, de: i) identificar as concepções dos professores sobre deficiência intelectual e avaliação do ensino-aprendizagem; ii) pesquisar os procedimentos avaliativos e instrumentos utilizados pelos professores do AEE junto aos alunos com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021) ; iii) conhecer as dificuldades relativas à avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual através de professores do AEE, alunos e seus familiares ou responsáveis, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021) e iv) coletar sugestões dos professores do AEE, alunos e seus familiares ou responsáveis, para a melhoria de mudanças educacionais e de construção de práticas avaliativas de caráter sistemático e reflexivo.

Essa pesquisa é procedente da hipótese que alicerçou essa tese: a avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, no AEE, durante a pandemia da Covid-19 (2020 e 2021), contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de qualidade, conforme preconizado na legislação brasileira. Com esse intuito, a tese que se intencionou defender é que a avaliação formativa da pessoa com deficiência intelectual, realizada no AEE, com professores mediadores e uso de multi-instrumentos avaliativos, no período da pandemia da COVID 19 (2020-2021) contribuiu para a aprendizagem desses discentes, com êxito na aprendizagem.

Cabe enfatizar que o procedimento científico é utilizado para a aquisição de um saber, como para o aperfeiçoamento de uma metodologia e a elaboração de uma norma. Considerando que a realidade social transcende em riqueza qualquer teoria, faz-se necessário o uso de instrumentos e teorias que possam "fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedade" (MINAYO, 2015).

Gil (1999) conceitua pesquisa como procedimento racional e sistemático, que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Dessa forma,

constitui-se como o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento, o que nessa pesquisa em questão, significa contribuir para avançar no processo da Educação Inclusiva, através da investigação sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, no AEE, com cerne na aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

Nesse intuito, o desenvolvimento desta investigação irá gerar conhecimento sobre a prática cotidiana da avaliação do ensino-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, a partir da análise do momento insólito provocado pela pandemia da Covid-19 (2020-2021).

5.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa apresenta extensas raízes históricas e sólidos fundamentos teóricos e metodológicos. Com o decorrer do tempo, consolidou a sua dimensão epistemológica e a sua legitimidade científica. As opções metodológicas de apreensão dos dados e as formas de interpretação e de análise também se estabilizaram (ANÁDON, 2005).

Bogdan e Biklen (1994), com muita propriedade, informam que:

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

Alguns pontos elementares caracterizam a pesquisa qualitativa. Convém salientar a flexibilidade na construção progressiva do objeto de estudo e o ajuste aos aspectos complexos e característicos dos fenômenos humanos e sociais, com a valorização da subjetividade de pesquisadores e sujeitos, através da combinação de diversas técnicas de coleta e análise de dados. Assim sendo, está aberta ao âmbito da experiência, da cultura e do vivido, valoriza a exploração indutiva e elabora um conhecimento holístico da realidade (ANÁDON, 2005).

A investigação qualitativa é classificada, quanto aos fins, como descritiva e explicativa, pois os dados recolhidos são em formas de palavras, imagens e instrumentos usados no processo avaliativo do aprendiz, descrevendo as características desse fenômeno educacional (SEVERINO, 2007).

Em concordância com o enfoque apresentado, a pesquisa qualitativa intencionada ressalta que o processo é mais importante do que os resultados obtidos, sendo essencial investigar como acontece a prática da avaliação do ensino-aprendizagem no AEE, em consonância com a perspectiva de que o processo avaliativo seja condizente com aprendizagens significativas para a concretização dos ditames legais da Educação para todos (CHIZZOTTI, 2005).

5.2 O estudo de caso

A temática abordada pela tese é fundamental na perspectiva da avaliação e da Inclusão Educacional, no entanto, disponibiliza pesquisas restritas, sendo pouco considerada como objeto de estudo. A essência de um estudo de caso é tentar esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados (SCHRAMM, 1971).

Analisando essa conjuntura, é feita a opção pelo método de investigação na forma de um estudo de caso, que, segundo Gil (1999) é caracterizado pelo estudo profundo de um ou poucos objetos, de modo a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível em relação aos outros tipos de delineamentos considerados.

No que concerne a essa esfera, Yin (2001) aponta que o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o panorama não são claramente definidas, como é o objeto de pesquisa desta tese: a investigação da prática da avaliação do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021).

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 peculiar, ainda que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. É um estudo condizente ao pesquisar algo singular, que tenha um valor em si mesmo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2001).

Yin (2001) evidencia que os estudos de caso representam a estratégia preferida ao serem propostas questões do tipo “como” e “por quê”; o pesquisador tem pouco controle

sobre os eventos; e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. A clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Ou seja, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Em convergência aos itens relacionados, o estudo de caso é a opção que oferece condições mais propícias para a realização desta pesquisa e o alcance dos objetivos propostos.

5.3 Instrumentos e procedimentos

A revisão literária proporciona referencial teórico para justificar e fundamentar a pesquisa. Para coletar as informações relacionadas ao objetivo da pesquisa, será utilizada a entrevista semiestruturada.

Ribeiro (2008) informa que a entrevista se tornou, nos últimos anos, em um instrumento do qual se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas das Ciências Sociais e Psicológicas. Entre as diferentes técnicas de pesquisa, o autor informa que a entrevista é:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

A entrevista se constitui um instrumento de coleta de dados notável, que subsidia a interlocução na pesquisa social e está sujeita à mesma dinâmica que as relações presentes na sociedade ou no grupo social, objeto de investigação:

O que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de troca de informações sobre as pessoas é a possibilidade que a fala tem de ser reveladora de condições de vida, de sistemas de crenças e, ao mesmo tempo, possuir a magia de transmitir por meio de um porta voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor (MINAYO, 2015, p. 63).

Definida como “uma conversa com finalidade” (Minayo, 2015) caracteriza a entrevista individual por sua forma de organização e utilidade para os estudos a que se destina: i) levantamento de opinião, quando é mediada por um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha dos interlocutores está condicionada às respostas a perguntas

formuladas pelo investigador; ii) entrevista semiestruturada, que combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, viabilizando ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados; iii) entrevista aberta ou em profundidade, que consiste numa interlocução livre, balizada pelos parâmetros do objeto de estudo. O pesquisador apresenta brevemente o objetivo e o sentido da conversa e seu interlocutor discorre à vontade sobre o tema.

Acentuando os objetivos da entrevista, foi usado este instrumento de coleta de dados e sua elaboração teve como centralidade a apropriação das questões inerentes ao tema do estudo, para captação dos objetivos da investigação, junto a uma amostra de 5 familiares ou responsáveis pelas pessoas com deficiência intelectual, 5 pessoas com deficiência intelectual e 2 professoras do AEE. As entrevistas foram realizadas na instituição, 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.

Em conformidade com os objetivos desta tese, foi utilizada a entrevista semiestruturada, uma vez que atende as especificidades do projeto propiciando ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada e flexível, considerando ainda as especificidades da amostra da pesquisa. Essa modalidade segue um guia que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador na interlocução, oferecendo apoio claro na sequência ordenada de um roteiro (MINAYO, 2015).

As respostas das entrevistas semiestruturadas obtidas com as docentes foram ordenadas em planilhas, para a elaboração de nuvem de palavras, desenvolvidas no suplemento do OfficePro Word Cloud e aplicadas às perguntas subjetivas do instrumental.

Cabe salientar que as nuvens de palavras são representações gráfico-visuais, que mostram o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. As palavras aparecem em fontes de tamanhos variados e em diferentes cores, indicando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto (RAMSDEN; BATE, 2008).

Em meados de 2020, durante os procedimentos preliminares, foi apresentado o projeto de pesquisa à vice-presidente da instituição, Nirla Tais Machado Lima, com o intuito de explicar a problemática a ser investigada.

Para dar prosseguimento, ocorreu à elaboração e aplicação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documentos que informam e esclarecem aos sujeitos da investigação de modo que possam autorizar sua participação na pesquisa, conferindo uma proteção legal e moral ao pesquisador e aos pesquisados. Os quatro modelos distintos de TCLE podem ser vistos nos APÊNDICES A, B, C e D, referentes à vice-presidente, professoras, familiares ou responsáveis, e pessoas com deficiência intelectual, respectivamente. Somente após a assinatura do referido termo pelos sujeitos da pesquisa foram efetuadas as entrevistas e questionários.

Durante os meses de janeiro e fevereiro de 2022, 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 os meses de março e abril de 2022.

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 com o 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.

5.4 Amostra

O ativista de direitos das pessoas com deficiência, Tom Shakespeare (1966-), em sua palestra “Entendendo a Deficiência”, registrou sua apreciação perante a Conferência Internacional “Deficiência com Atitude”, realizada na University of Western Sydney, Austrália, em fevereiro de 2001:

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema ‘Nada Sobre Nós, Sem Nós’ (SASSAKI, 2001, p. 1).

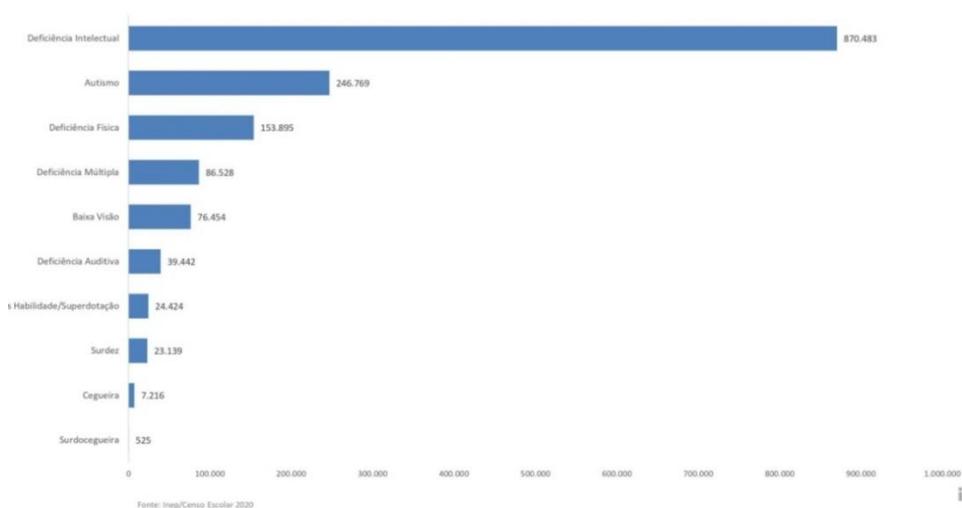
Inserindo a pesquisa nesse contexto, ciente da relevância de um trabalho científico sobre pessoas com deficiência intelectual, com a participação ativa do público-alvo, valorizando suas experiências e seus sentidos, ressignificando seus saberes a partir das suas vivências que podem e, sobretudo, devem ser partilhadas, foram elencadas as amostras desta

pesquisa, de caráter intencional, em concordância com os objetivos do estudo, formada por: i) 5 familiares ou responsáveis por alunos com deficiência intelectual matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE; ii) 5 alunos com deficiência intelectual matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE; iii) 2 professores lecionando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE.

5.4.1 Caracterização da amostra

Corroborando a opção pelo público da pesquisa, os dados revelam que a maior incidência de matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência corresponde aos alunos com deficiência intelectual, ressaltando assim a crescente demanda pela Educação Inclusiva e a necessidade de estudos para colaborar na construção de um processo inclusivo que identifique as singularidades sem estigmas ou rótulos, na busca por vivências qualitativas e significativas nas instituições formais de ensino regular. Observe os registros:

Gráfico 5 – Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2020



Fonte: Censo da Educação Básica 2020, Brasil (2021a).

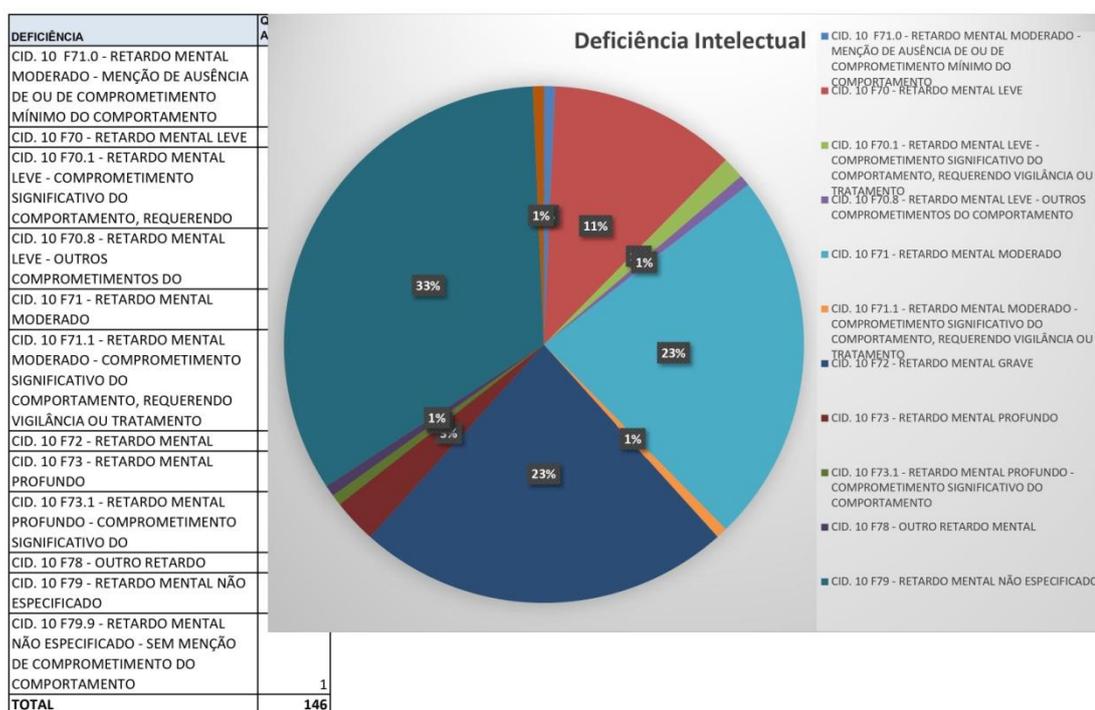
De acordo com dados presentes no Censo da Educação Básica de 2020, o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em

relação a 2016. O maior número delas está no Ensino Fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da Educação Especial (BRASIL, 2021a).

Com uma demanda elevada na matrícula da escola regular de pessoas com deficiência, com elevado registro das pessoas com deficiência intelectual, temos crescentes matrículas na Associação Pestalozzi de Fortaleza, desse perfil de aluno, justificando a amostra da pesquisa, como vemos no Gráfico 6.

Beyer (2010), com muita propriedade questiona sobre como é possível colocar em prática ações escolares inclusivas, visto que este é considerado o cerne da questão, ter as pessoas com deficiência incluídas nas escolas regulares, promovendo uma convivência construtiva entre os alunos, preservando a aprendizagem comum, considerando as especificidades de todos os estudantes. Imbuída desse propósito, a pesquisa no AEE visa oferecer subsídios para uma avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, na perspectiva inclusiva, premissa básica do AEE.

Gráfico 6 – Matrícula na Associação Pestalozzi de Fortaleza – pessoas com deficiência intelectual conforme laudo médico – 2021⁷⁴



Fonte: elaborado pela autora.

Atualmente, há cerca de 10 mil crianças e adolescentes, público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas do município de Fortaleza, seja nas 236 Salas de Recursos

⁷⁴ Terminologia usada no diagnóstico corresponde ao CID-10 (Código Internacional de Doenças) (OMS, 1996).

Multifuncionais, em instituições conveniadas à prefeitura de Fortaleza, ou por meio de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum.

O trabalho inclusivo, desempenhado por Fortaleza-CE, fez com que aumentasse significativamente o número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns.

Segundo dados do Censo Escolar, a cidade tinha 2.036 crianças da Educação Especial matriculadas na rede municipal em 2012. Já em 2021, o número subiu quase cinco vezes, chegando a 10.149 matrículas. De acordo com a Secretaria de Educação de Fortaleza, o atual número também se mostra positivo, pois a cidade consegue atender 100% da demanda de estudantes com deficiência que buscam se matricular na rede municipal (BRASIL, 2021a).

Intencionando ampliar a oferta do AEE, aos estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede regular de ensino, a Secretaria Municipal da Educação firmou, no ano de 2017, convênios com oito instituições especializadas: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Associação Pestalozzi de Fortaleza; Recanto Psicopedagógico da Aldeota; Centro de Integração Psicossocial do Ceará; Instituto Fillippo Smaldone; Centro de Convivência Mão Amiga; Projeto Missionário e Instituto Moreira de Souza.

A entidade, lócus da pesquisa, foi definida após consulta ao número de ONG's conveniadas com a rede de ensino público municipal de Fortaleza, responsável pelo Ensino Fundamental, que ofereceram o AEE e permaneceram atendendo durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021) conforme os objetivos estipulados para essa pesquisa, considerando, como critério de escolha, o estabelecimento com maior tempo de existência, com o atendimento à pessoa com deficiência intelectual, no caso em questão, a Associação Pestalozzi de Fortaleza, que trabalha com esse público-alvo desde sua fundação, em 10 de março de 1956.

5.5 Lócus do estudo

O cenário da pesquisa, a Associação Pestalozzi de Fortaleza, fundada em 10 de março de 1956, com sede e foro na rua Barão de Aracati Nº 696, no bairro Meireles, na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará, é uma Associação Civil, com personalidade jurídica distinta da de seus associados, de direito privado, sem fins econômicos e lucrativos, com duração indeterminada, de promoção e proteção de direitos da dignidade da pessoa humana (Art.1º, inciso III e Art. 5º, caput, da Constituição Federal) e promoção de valores sociais, éticos e morais, tais como justiça, equidade, igualdade e liberdade para as pessoas com deficiência,

Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação assim como de suas famílias, atuando por meio das políticas setoriais, principalmente nas áreas de Assistência Social, Educação, Saúde, Trabalho e Lazer, sendo regulada por seu Estatuto, pelo Regimento Interno e legislação em vigor.

A Associação não tem fins econômicos, nem lucrativos e não distribui resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcelas de seu patrimônio, sob nenhuma forma. Não existe remuneração para os membros integrantes de sua Diretoria Executiva, dos Conselhos Fiscal, de Administração, como também do Grupo de Apoio Voluntário, pelo exercício específico de suas funções.

A Associação Pestalozzi de Fortaleza apresenta núcleo gestor composto por presidente; vice-presidente; 1º tesoureiro; 2º tesoureiro; 1º secretário; 2º secretário, Conselho fiscal e Conselho administrativo, eleitos em Assembleia, pelos associados para mandatos de três anos. Disponibiliza os seguintes espaços físicos: 2 consultórios clínicos; 10 salas de atendimento terapêutico; 2 salas de Estimulação Precoce; 1 sala de fisioterapia; 1 oficina pedagógica; oito banheiros; uma quadra; um parque; um refeitório; uma cozinha; secretaria; recepção; um espaço de convivência para as famílias; uma sala de artes e 8 salas de AEE. A instituição pesquisada dispõe em seu quadro de funcionários de: 1 Coordenadora Pedagógica; 16 professores e 3 educadores físicos, além dos demais já mencionados anteriormente. Possui um andar térreo com acessibilidade, sua estrutura física é ampla, mobiliada com acessibilidade para os alunos e suas famílias.

O acesso à informação, recursos e formação tem proporcionado muitas mudanças no decorrer dos anos ao público da Educação Especial, apresentando novas dimensões e ações no que compete a todas as instâncias do poder e, em especial, a conexão entre a escola e o AEE. Concernente à formação do professor para atendimento do AEE, a legislação preconiza que ele deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, seja inicial e/ou continuada (BRASIL, 2009b).

O profissional que trabalha no AEE tem um rol de atribuições que vão auxiliar no planejamento, exercício da tarefa e comunicação com a Escola Regular e com a família do aluno, não perdendo o foco das estratégias que favorecerão a sua aprendizagem em sala de aula comum. Ele não é apenas especialista em um campo específico, precisa dominar uma gama de orientações e informações, fomentando um profissional multifuncional (BRASIL, 2009b).

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 AEE funciona de segunda-feira até quinta-feira, e os

planejamentos pedagógicos se concentram nos dias de sexta-feira. Os alunos são atendidos pela instituição 1 ou 2 vezes por semana, de acordo com seu Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), no contraturno da escola regular. Encaminhados pela escola ingressam na instituição após avaliação da Equipe Multiprofissional, a depender das vagas disponíveis. Os encaminhamentos para o atendimento clínico se fazem através de regulação do posto e saúde da prefeitura de Fortaleza, ou ainda podem ser direcionados pelo Instituto de Saúde dos Servidores do Estado do Ceará (ISSEC) para a entidade. Os mesmos recebem atendimentos individuais e /ou coletivos no AEE, na modalidade de ensino presencial e/ou híbrido, a partir da pandemia do Covid-19 (2020-2021).

Todos os alunos do AEE da Associação Pestalozzi de Fortaleza estão regularmente matriculados na Escola regular, como disposto na legislação brasileira (BRASIL, 1988, 1996, 2008a, 2008b, 2009b).

A entidade dispõe de ambientes pedagógicos estruturados para o AEE, onde se viabilizam mecanismos que favoreçam a aprendizagem do educando inserido na rede regular de ensino, melhorando a qualidade do processo educativo. Todo o planejamento é desenvolvido para englobar a escolarização do estudante, focando o desenvolvimento de suas potencialidades, através de estratégias pedagógicas mediadoras da aprendizagem.

São planejadas e executadas ações específicas para o aluno na Escola Regular onde ele está matriculado, através de visitas e acompanhamento pedagógico do núcleo gestor da instituição e professor do AEE às escolas, com o intuito de estabelecer a dialogicidade entre equipes pedagógicas e professores de ambas as esferas. A execução do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), desenvolvido para cada discente e a avaliação formativa durante o curso do ano letivo possibilitam ajustes e intervenções necessárias, priorizando desse modo, o desenvolvimento global do aluno.

Para tanto, a Equipe Pedagógica da Associação Pestalozzi de Fortaleza, juntamente com a Diretoria rompem a estrutura tradicional ao se adequar às novas Diretrizes para a Educação Especial criando, com o corpo docente especializado, espaços de aprendizagem onde o conhecimento é trabalhado de forma diversificada e prazerosa, alunos e professores trocam experiências enriquecedoras para a aprendizagem significativa.

Na instituição, são oferecidas atividades de orientação familiar, para informar sobre as questões pertinentes à pessoa com deficiência, procurando envolvê-las no processo socioeducativo, socioassistencial, saúde e terapêutico da entidade. Além disso, são proporcionados, a todos os alunos, atendimentos individuais e /ou coletivos nos mais diversos segmentos: saúde, Educação e assistência social.

5.6 Análise dos dados

Bardin (2011) refere-se à análise de conteúdo, como o conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, realizando inferências acerca de conhecimentos, fatos, simbologias e condições de produção e recepção que as envolve. Os achados da análise de conteúdo devem atender os objetivos da pesquisa e estar apoiados nas comunicações expressas ao longo dos inquéritos.

Yin (2001) descreve o processo de análise de dados como o exame, a categorização, a tabulação, no teste ou na recombinação de evidências quantitativas e qualitativas de outra forma para abordar as proposições iniciais de um estudo.

A fase mais formal da análise de dados se evidencia ao término da coleta de dados, ao se organizar todo o material coletado. Na sequência, é sistematizar o referencial teórico para identificação dos elementos relevantes e dar início ao processo de construção das categorias descritivas, resultando num conjunto inicial de categorias a serem reestruturadas no decorrer do processo, caso existam novas combinações ou alguns desdobramentos. A categorização por si só não se encerra na análise. É papel do pesquisador ultrapassar a descrição e acrescentar algo ao que já se conhece, recorrendo para isso aos fundamentos teóricos do estudo e demais pesquisas correlacionadas, estabelecendo conexões e retratando relações que descortinem os achados relevantes do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

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. Nessa perspectiva, as categorias de análise selecionadas para a pesquisa procuram demonstrar as dimensões da deficiência intelectual e avaliação do ensino-aprendizagem utilizadas para o público-alvo da pesquisa, que serão elementares para a investigação.

O objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de opinar sobre o contexto pesquisado. A utilidade de determinado estudo é a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão, como pretende o desenvolvimento desta tese. Diante do exposto, é importante observar o contexto no qual se dá o processo de avaliação do ensino-aprendizagem, objeto desta pesquisa, bem como os personagens envolvidos (alunos, responsáveis e professores), fontes dos dados primários (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para Paulo Freire (2011, p.10), a Educação, “Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, [...] é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta.” Nessa perspectiva, o desenvolvimento deste projeto poderá gerar conhecimento sobre a prática cotidiana da avaliação do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE, durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021) subsidiando reflexões que serão de fundamental importância para a análise e compreensão desse processo avaliativo, colaborando com a perspectiva de realizar a prática da Educação Inclusiva através de um processo avaliativo que contribua e estimule aprendizagens significativas para todos, assim cooperando com a promoção de políticas públicas efetivas, que garantam a qualidade que buscamos na Educação de todos os alunos, pilar essencial para um mundo inclusivo.

O conhecimento é uma rede de intersubjetividades e, enriquecida pela diversidade humana, impede um ponto de chegada comum aos alunos que compõem a escola. Expostos os trajetos metodológicos são revelados e discutidos os resultados da investigação. Dessa forma, a análise de dados desta pesquisa poderá gerar conhecimento sobre os principais desafios e possibilidades da avaliação do ensino-aprendizagem, para a pessoa com deficiência intelectual, no AEE, durante a pandemia da Covid-19, no período de 2020 e 2021, promovendo reflexões que serão de primordial importância para a análise e compreensão do processo de Inclusão no aspecto da aprendizagem, que garantam a qualidade que buscamos na Educação de todos os alunos.

6 ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento de análise dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas com a amostra selecionada evidenciaram as seguintes categorias em comum: i) concepções sobre deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem; ii) avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual no AEE durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021) e iii) sugestões para a avaliação do ensino-aprendizagem. O aporte teórico disposto nos capítulos anteriores oferecerá subsídios para a análise dos dados coletados.

A análise e o tratamento dos dados foram permeados pela análise de conteúdo a partir da categorização dos resultados e levantamento das unidades de investigação. As categorias utilizadas na pesquisa contemplam conceitos inerentes à deficiência intelectual e ao processo avaliativo. Nas discussões das categorias, encontram-se os dados que permitem delimitar os perfis dos entrevistados; a deficiência intelectual; a avaliação do ensino-aprendizagem na perspectiva dos investigados; os procedimentos avaliativos e instrumentos utilizados no período da pandemia da Covid-19; 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 avaliação inclusiva para a pessoa com deficiência intelectual (BARDIN, 2011).

Os itens subsequentes foram estruturados por categorias manifestadas através dos discursos arrolados pelos três grupos de entrevistados: professores, pessoas com deficiência intelectual e familiares ou responsáveis pelos alunos com deficiência intelectual totalizando 12 sujeitos pesquisados (BARDIN, 2011).

Caracterizando a amostra dos docentes pesquisados, tem-se uma nomeação aleatória, que compreende P1 e P2 aos professores. Do mesmo modo, os familiares ou responsáveis foram citados aleatoriamente por F1, F2... F5; e os alunos foram indicados aleatoriamente por A1, A2... A5, assegurando a privacidade dos investigados, além disso, a totalidade autorizou sua participação na pesquisa, por meio do TCLE (APÊNDICES B, C e D). Suas entrevistas foram gravadas e transcritas pela própria pesquisadora, conferindo a veracidade das informações que serão apresentadas.

6.1 Perfil de docentes, familiares ou responsáveis e alunos

6.1.1 Perfil docente

A amostra, composta por duas professoras lecionando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza – CE apresenta, em sua totalidade, professoras do sexo feminino, com as seguintes idades: P1, 37 anos e P2, 58 anos.

Sobre o nível de instrução das docentes, o total (100%) apresenta curso de especialização, com formação específica para o AEE, como demonstra a tabela 1.

Tabela 1 – Cursos de especialização das professoras

P1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar (UNICHRISTUS)
P2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psicopedagogia Institucional, Clínica (UFC) 2. Educação Especial, (UVA) 3. Neuropsicologia (UNICHRISTUS)

Fonte: pesquisa aplicada.

A Educação Inclusiva prevê uma organização do sistema educacional que considera as peculiaridades de todos os alunos, se estruturando em função dessas facetas. Nesse propósito, a formação docente deve iniciar com a formação inicial, mas precisa ser delineada e desenvolvida ao longo da formação continuada, aspirando aprimorar e contextualizar uma sólida formação teórica e de conteúdo pedagógico, com a qualidade pertinente ao papel docente, assegurada na legislação brasileira (BRASIL, 2009b; 2008a; 2008b; 1988; MANTOAN, 2015; RODRIGUES, 2006).

Cabe mencionar que a P1 é uma professora cedida pelo Governo do Estado do Ceará, enquanto P2 é docente enviada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Ambas passaram por seleção em seus respectivos órgãos de origem para que pudessem lecionar no AEE, onde foi exigido ao menos um possui curso de formação e/ou experiência na área da Educação Especial ou Educação Inclusiva.

É relevante que, apesar da exigência legal ser de apenas um curso na área relacionada ao AEE, as duas professoras continuam investindo em processo de formação, com recursos próprios. Assim, P1 já possui duas especializações na área e P2 apresenta seis especializações, todas direcionadas ao público-alvo da Educação Especial e cursadas pela demanda oriunda das professoras e suas vivências educacionais que incidem no processo de formação continuada.

A importância da formação do professor está assegurada na legislação:

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda 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 (BRASIL, 2008a, p. 11).

De acordo com a pesquisa, P1 respondeu que na formação acadêmica, ou em cursos de capacitação, lhes foi oportunizado aprender sobre as práticas pedagógicas, conforme as características específicas das pessoas com deficiência intelectual, de forma satisfatória, enquanto P2 informou que sua aprendizagem nesse campo se deu de modo superficial. Nesse aspecto, Figueiredo (2002) acentua que a formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora.

Enfatizando a formação do professor para o público-alvo da Educação Especial, Omote (2003) alerta sobre a relevância da oferta de subsídios teórico-práticos para a organização do ensino fundamentado em princípios condizentes com o acesso à aprendizagem dos alunos, bem como, o planejamento docente que agreguem recursos e estratégias pedagógicas adequadas.

Observa-se tempo de magistério de P1 e P2 acima de 12 anos. O período em que as docentes lecionam no AEE é estipulado entre 5 e 10 anos, no caso da P1 e corresponde ao tempo entre 15 e 20 anos, no caso da P2. Como exposto, as duas professoras já possuem um tempo considerável de magistério no AEE, assim, o percurso da inclusão possibilita ampliar e

elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já têm (FIGUEIREDO, 2002).

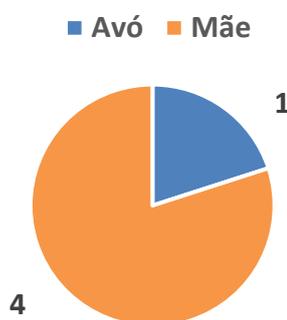
A Educação Inclusiva se inicia na sala de aula dos espaços educacionais, mas, sobretudo na sala de aula durante o percurso de formação dos professores, visto que eles são elementares nesse processo de inclusão. Ao se discutir a avaliação no contexto da inclusão, faz-se necessário ter como foco a formação dos professores, de forma inicial e continuada, como também o tempo de magistério, todo o preparo e a experiência para esse educador trilhar o caminho da inclusão no espaço onde vai lecionar, convergindo a sua prática diária intencional em vivências inclusivas e significativas para a aprendizagem da pessoa com deficiência (BRASIL, 2008a; 2008b, 2009b; PACHECO, 2007; TARDIF, 2002).

6.1.2 Perfil de familiares ou responsáveis

Caracterizando a amostra total de 5 familiares ou responsáveis pelos alunos com deficiência intelectual, observa-se a idade variando de 60 anos até 45 anos de idade, entre os investigados. O gráfico 7 expõe o grau de parentesco dos familiares ou responsáveis entrevistados, evidenciando que 4 dos integrantes da amostra correspondem às mães das pessoas com deficiência intelectual.

Gráfico 7 – Grau de parentesco de familiares ou responsáveis entrevistados

Grau de parentesco com o aluno



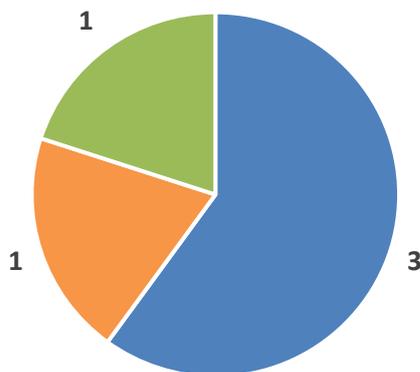
Fonte: pesquisa aplicada.

O nível de instrução dos entrevistados é exposto no gráfico 8 a seguir, indicando uma maior quantidade (3) entre aqueles que cursaram até o Ensino Fundamental incompleto.

Gráfico 8 – Grau de instrução de familiares ou responsáveis entrevistados

Grau de Instrução do Familiar

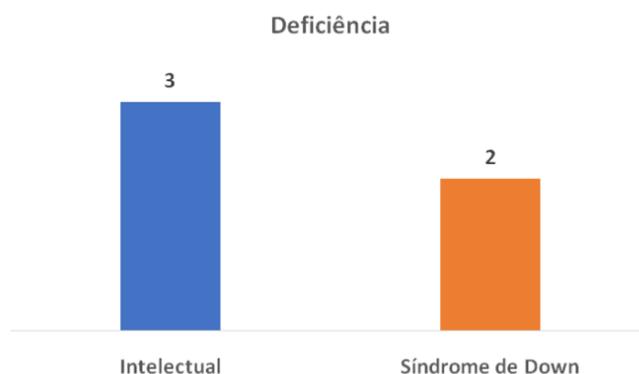
■ Fundamental Incompleto ■ Superior Incompleto
■ Ensino Médio Completo



Fonte: pesquisa aplicada.

O público da amostra corresponde a familiares ou responsáveis de pessoas com deficiência intelectual, com idade entre 9 e 17 anos, cujo diagnóstico é demonstrado no gráfico 9.

Gráfico 9 – Diagnóstico do(a) aluno(a) do AEE



Fonte: pesquisa aplicada.

Entre os pesquisados, todos revelaram que a deficiência do aluno é congênita. O questionamento feito nas entrevistas, sobre a reação da família ao diagnóstico suscitou diferentes relatos que traduzem a forma de conceber a deficiência, com alguns vivenciando a naturalidade diante do fato:

Normal, teve que aceitar, *né* (F1).

Eu fiquei preocupada, como é que eu ia tomar de conta dele, mas Deus me deu força (F5).

Os demais demonstraram que inicialmente foi difícil, descreveram impactos negativos ao diagnóstico, com relatos de sofrimento (F2, F3 e F4), como exemplificam os depoimentos:

Pra mim, eu sofri muito, quando eu descobri. Eu tinha medo de como as pessoas ia reagir, não porque eu não queria aceitar, mas era o medo da rejeição, das pessoas rejeitar (sic) ele em alguns *cantos*. Tive decepções com a rejeição: pessoas que não entendiam o problema dele e não procurava saber, aí já queria falar alguma coisa, por conta de não entender o comportamento dele; aí eu tinha medo. Por isso, quando descobri que ele tinha deficiência, fiquei preocupada (F2).

Eu via que aquilo não era algo normal, e aí eu que fui procurar, fui atrás (F3).

Muito ruim, fiz pré-natal, nunca soube. Quando ele nasceu, a médica perguntou pela família, falou que ele era especial, ia viver pouco. Eu desmaiei (F4).

Os resultados apresentados incidem sobre a discussão histórica da deficiência como um fardo, um marco negativo, estigmatizado, em que o indivíduo é rotulado como incapaz e desmerecedor da convivência social em todas as suas instâncias. Desde a segunda metade do século XX, movimentos internacionais e nacionais avançam na implementação de práticas inclusivas a partir de propostas robustas da legislação e da difusão de temas convergentes ao processo inclusivo, como o capacitismo, que desconstrói a ideologia da pretensa normalidade humana, segregativa no percurso histórico, incentivadora de preconceitos enraizados ainda hoje no imaginário popular. Rumo ao enfrentamento desta herança nefasta, caminham familiares e as pessoas com deficiência. Nesse caso específico, a deficiência intelectual, que, ao invadir os espaços escolares, tomar lugar dos assentos que são seus por direito e exigir a Educação Inclusiva de qualidade para todos, estão desbravando novas possibilidades de coexistência (DINIZ, 2007; JANUZZI, 2004; MANTOAN, 2003; MAZZOTTA, 2003).

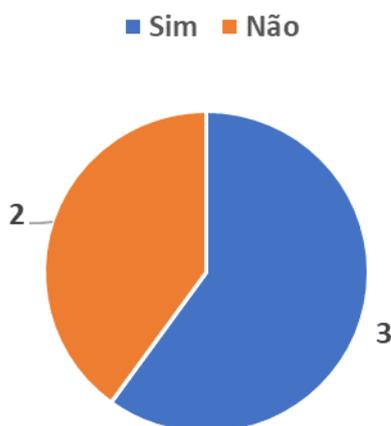
6.1.3 Perfil de alunos

A amostra, composta por cinco alunos com deficiência intelectual, na instituição selecionada para a pesquisa, apresenta quatro discentes do sexo masculino e uma do sexo feminino, com idade entre nove e doze anos, todos com condições cognitivas para a entrevista

semiestruturada e a anuência dos responsáveis legais, para estabelecer um diálogo sobre as questões investigadas.

Gráfico 10 – Interesse do(a) aluno(a) pela escola regular

Gosta de Frequentar a Escola Regular



Fonte: pesquisa aplicada.

De acordo com a pesquisa, a maior parte da amostra, correspondente a 60%, declarou gostar da escola regular. Entre os investigados que informaram não gostar, encontramos as seguintes justificativas:

Não, tem que ir todo dia, não quero (A4).

Não, que de tarde só *fica* adolescente, eles são chatos, não quero *tá* no meio deles. É *tipo assim*, eu não gosto [...] (A5).

Conforme os dados coletados na investigação, todos os integrantes da parte da amostra declararam gostar do AEE na Associação Pestalozzi de Fortaleza:

Sim. Gosto sim, porque é legal. Eu gosto mais de ficar aqui, fazendo as tarefas daqui (A1).

Sim, [...] de estudar também (A2).

Gosto (A3).

Sim, eu venho, é bom (A4).

Sim. É legal (A5).

O AEE na Associação Pestalozzi de Fortaleza parte da premissa de que o aluno precisa ser contemplado na sua trajetória individual, sem restrições, priorizando as suas possibilidades para além de toda e qualquer limitação decorrente da deficiência intelectual,

essa prática condiz com a perspectiva inclusiva do AEE. A instituição se sustenta na acessibilidade, em convergência com a concepção do modelo social de deficiência: o que sobressai não é a natureza orgânica do indivíduo, inviabilizando, desse modo, estigmas e preconceitos incompatíveis com a Educação Inclusiva e uma sociedade moldada pela diversidade no seu âmago (DINIZ, 2007).

6.2 Deficiência intelectual na perspectiva docente

A nuvem de palavras pode ter várias utilidades, inclusive como uma ferramenta para o ensino e aprendizagem (RAMSDEN; BATE, 2008). Temos a nuvem de palavras sobre a compreensão de deficiência intelectual das docentes na Figura 2.

Na análise de nuvem de palavras, observam-se as aproximações entre os termos, dando sentido e significado às respostas das entrevistas. O resultado apresenta a palavra “problema” ao centro da imagem, como a mais pronunciada, seguida de: de, que, pessoa, idade, funcionamento, abaixo, enfim. Desse modo, o que justifica as palavras “de”, “que” tenham ocorrido é o vício de linguagem. A centralidade do termo “problema” infere na perspectiva central da compreensão das professoras sobre a deficiência intelectual. Embora tenham um trabalho voltado para a aprendizagem e a acessibilidade do aluno ao ensino regular, ambas interiorizam a deficiência intelectual como uma situação-problema associada à distorção entre a idade cronológica que gera dificuldade, mas não impedimento para as aprendizagens humanas, apesar das dificuldades proeminentes das limitações individuais.

Figura 2 – Deficiência intelectual



Fonte: pesquisa aplicada.

Em relação à aprendizagem, fica evidenciado que a associação com os problemas, relacionados aos déficits cognitivos é considerada como um modo de aprender que requer outros meios de intervenção docente no processo de consolidação dos saberes, mas que não inviabilizam novas aquisições cognitivas, considerando todas as dimensões do indivíduo, como vemos:

São as pessoas que apresentam dificuldade para aprender, que as suas habilidades de memória, percepção entre outras são alteradas dificultando a realização de atividades diárias (P1).

Aquele aluno, que tem um quociente intelectual bem abaixo da sua idade vamos dizer, cronológica, *né*, tem uma defasagem [...] (P2).

As expressões significativas, no segundo plano, até as palavras localizadas na periferia da nuvem mostram uma relação muito próxima com os resultados neste estudo, por exemplo, as palavras “cronológica”, “alterada”, “dificuldade”, “percepção”, “espera”, “distorção”, “quociente”, “aprendizagem” indicam ações e intensidades, sejam para identificar as dificuldades ou revelam algumas alterações que são percebidas pelas docentes em relação ao conceito de deficiência intelectual. Nessa óptica:

O que antes era dado como um fato – ‘deficiência intelectual como justificativa para a não aprendizagem escolar’ – nos dias atuais não é mais sustentado, pois o olhar proposto pela educação inclusiva suscita e ratifica a ideia de que os processos escolares, com a possibilidade de aprendizagem, são para todos os alunos. Para isso, esses processos precisam ser pensados ‘[...] de forma diversa, rica, estimulante, respeitosa diante’ do aluno com deficiência intelectual e de suas possibilidades (OLIVEIRA, 2011, p. 10).

A concepção dos educadores sobre a deficiência intelectual é condizente com a prática pedagógica e embasa todo o processo de ensinar, especialmente a avaliação do ensino-aprendizagem objeto de estudo desta pesquisa. No caso de pessoas com deficiência intelectual, é preciso levar em consideração que existem alterações nos processos mentais, distorção entre idade cronológica e cognitiva, as quais interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Essas especificidades estão muito mais vinculadas ao processo de mediação, à qualidade da intervenção pedagógica e à forma pela qual foram tratados em suas histórias de vida, do que, de fato, pelas características presentes na deficiência (DINIZ, 2007; MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013; VYGOTSKI 1989, 1997).

6.3 Avaliação na perspectiva docente

6.3.1 Formação para avaliar

As professoras P1 e P2 declararam que, na sua formação acadêmica, ou em cursos de capacitação, obtiveram conhecimento sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, que constitui um tema sempre controverso e enfrenta muitos desafios, caracterizando a pedagogia à qual serve, com tradição de valorização dos conteúdos ao invés de uma aprendizagem significativa, o envolvimento e embate diário entre professores e alunos. Comumente, a avaliação adquire *status* de dominação e poder dos docentes em relação aos educandos, logo, refletir e se apropriar deste universo teórico é condição basilar para a compreensão e a prática avaliativa no cotidiano educacional, sobretudo quando se trata da avaliação inclusiva, objeto de estudo desta tese (LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014, 2018; PERRENOUD, 1999, 2000).

6.3.2 Formação para avaliar a pessoa com deficiência intelectual

As professoras P1 e P2 declararam que, na sua formação acadêmica, ou em cursos de capacitação, obtiveram conhecimento sobre a avaliação do ensino-aprendizagem direcionada à pessoa com deficiência intelectual. Cumpre ressaltar, que as duas docentes ampliaram seus conhecimentos através de busca por cursos de extensão e especialização direcionados às suas práticas pedagógicas no AEE, buscando formação nas perspectivas que demandam mais dificuldades em suas práticas cotidianas. A temática avaliativa inspira atenção por fundamentar recorrentes questionamentos trazidos pelos alunos, familiares e também professores da rede regular de ensino, nos momentos de interação com a instituição, papel do AEE, que faz a interface com esses personagens para atingir o propósito de acessibilidade do aluno à aprendizagem, eliminando barreiras com esse objetivo (BRASIL, 2008a, 2008b, 2009b, 2011).

É pertinente uma reflexão sobre a importância de formação específica para o professor da escola regular, com o intuito de lecionar para a pessoa com deficiência intelectual e também com foco na avaliação do ensino-aprendizagem. Pode-se alertar para a incoerência que caminha na contramão da aprendizagem, quando a pessoa com deficiência intelectual possui no AEE um suporte especializado e, na escola regular, não disponibiliza de professores capacitados, para a mediação da sua aprendizagem, apesar da determinação legal

educação, inverso, aprendizagem e construção, são termos que remetem ao universo prático do processo de avaliação da aprendizagem, que condiz com o cotidiano das professoras, como também com os sentidos teóricos e as concepções de avaliação que se entrelaçam com as dificuldades pertinentes ao universo da avaliação inclusiva para a pessoa com deficiência intelectual. Embora haja a internalização do modelo médico da deficiência, como emergiu na nuvem de palavras sobre a concepção das professoras do AEE acerca da deficiência intelectual, percebe-se também a perspectiva da potencialidade do sujeito nesse contexto. Hoffmann (2018) alerta para o fato de o processo avaliativo estar fundamentado em valores morais, em concepções educacionais, de sociedade, de sujeito. São essas concepções que regem a avaliação e dão significado ao seu cotidiano. Assim, é fundamental pensar inicialmente sobre essa construção da avaliação entre os professores para depois se aprofundar na discussão sobre metodologias, instrumentais e formas de registro.

Sobre a avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual no panorama do AEE, P2 faz o seguinte comparativo entre o ensino regular e o AEE na Associação Pestalozzi de Fortaleza:

Então, indo para a nossa realidade, no caso dos alunos com deficiência intelectual, infelizmente, algumas escolas não adaptam as avaliações pra esses alunos e as possibilidades deles ficam muito obscurecidas, *né*, pelas suas limitações. Mas no AEE, nesse contexto, nesse público, o *que que* a gente faz, a gente faz uma avaliação inicial, *né que* a gente chama de avaliação diagnóstica, com aqueles instrumentos diversos e traça uma linha de base de onde ele realmente está, em termos cognitivos, psicomotores, sociais, de habilidades básicas, já que a criança às vezes nem tem a habilidade de aprendiz, de sentar, de aprender sentada, fazer contato visual, essa coisa todas, que são pré-requisitos pra habilidades acadêmicas. E aí, com base nessa linha de base, ou seja, o resultado dessa avaliação que a gente faz, a gente vai ter ali o ponto de partida pra nossa intervenção. Então avaliação dentro desse contexto, ela é um processo sempre contínuo e interventivo, que tem como base essa avaliação inicial e é importante que esses resultados iniciais sejam registrados porque só assim podemos depois acompanhar a evolução, coletando os dados, compondo um portfólio[...] (P2).

A prática avaliativa descrita pela P2 conflui com a avaliação mediadora na qual prevalece o acompanhamento gradativo do aluno para uma ação educativa que possibilite a análise longitudinal sobre as variadas manifestações dos discentes, em situações de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), a fim de identificar as hipóteses que vêm formulando sobre as diversas áreas do conhecimento, focando sempre no favorecimento das aprendizagens para possibilitar a evolução de cada educando. Tal práxis é ainda um contraponto ao modo avaliativo classificatório, excludente, centrado nos exames e na seletividade incompatível com a acessibilidade democrática do ensino para todos,

notadamente quando se trata de pessoas com deficiência intelectual (HOFFMANN, 2012, 2014, 2018; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2018; PERRENOUD, 1999, 2000).

O relato de P2 alerta ainda para a relevância da avaliação diagnóstica em busca do conhecimento de cada indivíduo, da compreensão dos processos cognitivos usados pelo aluno, da análise qualitativa de suas aprendizagens, para somente a partir da interpretação dos dados revelados, planejar e dar prosseguimento ao processo de ensino-aprendizagem, com ênfase no processo ao longo do curso de seu desenvolvimento, fazendo uso da avaliação como alicerce desse percurso. A avaliação, nessa abordagem, não se constitui um elemento à parte, integra todo o contexto didático de ensino-aprendizagem, como um de seus elementos constitutivos (LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2018).

As docentes revelam a importância do uso de múltiplas formas de registro no processo avaliativo:

[...] isso tudo nos norteará para essa construção do PDI, que será um instrumento super-rico de acompanhamento durante todo o ano, e ficamos o tempo todo intervindo e reavaliando, intervindo e reavaliando, pra ver se houve realmente uma evolução, daí a importância dos registros, da construção dos portfólios, dos relatórios (P2).

Antes da pandemia, o portfólio individual era confeccionado em sala de AEE, através das atividades realizadas, fotos impressas dos momentos, arquivava o material em pastas próprias. Durante a pandemia, todo o material foi produzido *virtual*, com a participação das famílias que enviam os registros das fotos da execução das atividades e das atividades realizadas pelas pessoas com deficiência intelectual, que são solicitadas nos atendimentos do AEE. Todo o material foi arquivado em uma pasta individual, tendo assim um portfólio virtual. A partir da análise desse material, que foram elaboradas as atividades, as metodologias, através da confecção de jogos, do lúdico, assim as atividades foram direcionadas para cada um dos alunos. Os resultados dessa avaliação da pessoa com deficiência intelectual na pandemia foram utilizados para esse objetivo, para ver como a criança estavam, para verificar se elas mantinham as mesmas habilidades de antes da pandemia, se elas tinham tido alguma regressão durante e a partir daí, a gente foi trabalhar para o desenvolvimento deles (P1).

A avaliação através de portfólio propicia incluir amostras de vários temas ou mesmo, diversas amostras de atividades inerentes a uma única área temática. Com as amostras do trabalho dos alunos compiladas no portfólio, é possível ainda agregar observações pertinentes ao desenvolvimento das atividades, como o tempo destinado à realização das tarefas, o número de tentativas e as condições específicas durante o desempenho (CARVALHO, 2014, 2007).

Hoffmann (2018) promove uma reflexão nesse sentido, ao afirmar que é necessário reforçar e insistir na diferenciação dos procedimentos de ensino para se praticar a inclusão. A autora atenta, ainda, para a relevância pedagógica na escolha da forma de

registros feita pelos docentes, enfatizando a importância do uso de portfólios e relatórios descritivos, essenciais à avaliação por possibilitarem, ao contrário do sistema de notas e conceitos, a difusão para todos conhecerem e refletirem sobre os caminhos singulares percorridos pelos alunos, ao mesmo tempo em que retratam as questões subjetivas expostas pelos professores, favorecendo uma ação educativa de qualidade, e no caso do AEE, possibilitando diálogo efetivo com a escola regular onde os alunos estão incluídos e com as famílias, em ações que se entrelaçam esses pilares, com a partilha de histórias significativas de aprendizagem para o desenvolvimento global da pessoa com deficiência intelectual.

6.3.4 Diretrizes legais para avaliação

Foi indagado, entre as docentes, sobre o conhecimento das diretrizes legais do AEE para avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual e as professoras P1 e P2 informaram, na entrevista semiestruturada, ter conhecimento satisfatório sobre o assunto.

Cabe enfatizar que a avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual será realizada pela escola regular, sob a responsabilidade do professor, e deve considerar também a avaliação do professor do AEE, em parceria com a família, vinculada a um sistema de avaliação de caráter processual e formativo, que ultrapasse os processos meramente classificatórios, com atenção para a expressão dos seus conhecimentos de acordo com as possibilidades e com o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra, bem como os aspectos básicos de seu comportamento social (CEARÁ, 2016; FIERA; FLORES; EVANGELISTA, 2020; FORTALEZA, 2011).

Nesse contexto, a avaliação do ensino-aprendizagem realizada pelo professor do AEE para a pessoa com deficiência intelectual não substitui a avaliação da escola regular, mas deve ser feita em consonância entre o professor da escola comum e o professor do AEE. No AEE da Associação Pestalozzi de Fortaleza, o processo avaliativo é realizado com foco colaborativo para romper as barreiras e cumprir o papel legal do serviço de AEE, promovendo acessibilidade à Educação Inclusiva, contribuindo assim para a promoção da aprendizagem, que pode e deve acontecer em todos os espaços. A escola e o professor regente devem seguir o princípio da equidade, comparando cada aluno consigo mesmo, compreendendo a aprendizagem como produto de um processo que constrói o conhecimento e o papel da avaliação com perspectiva formativa, contribuindo ao longo do percurso, como é praticado no

AEE e preconizado nas diretrizes legais (CEARÁ, 2016; FIERA; FLORES; EVANGELISTA, 2020; FORTALEZA, 2011).

6.3.5 Avaliação no AEE antes da pandemia da Covid-19

Os alunos com deficiência apresentam níveis de aprendizagens específicos e bem distintos. Assim, a avaliação do ensino-aprendizagem revela a necessidade de diversas maneiras para diagnosticar os avanços alcançados, considerando e estimulando suas capacidades (FORTALEZA, 2011).

Ao indagar sobre os procedimentos ou instrumentos usados na avaliação do ensino-aprendizagem, da pessoa com deficiência intelectual, antes da pandemia da Covid-19, as professoras P1 e P2 informaram usar sempre:

1. Observação e registros das atividades diárias do estudante, podendo ser de forma individual e/ou coletiva.
2. Portfólios contendo atividades no caderno, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos realizados em sala de aula.
3. Registros no diário de classe, relatórios, fichas ou similares contendo indicadores que registrem suas observações.
4. Trabalhos individuais e coletivos, exercícios, provas escritas e questionários.

No período anterior ao isolamento social motivado pela pandemia da Covid-19 (2020-2021), ao término de cada semestre letivo, as professoras partilhavam com as famílias as produções dos portfólios, assim como os relatórios, que a qualquer tempo também poderiam ser encaminhados, além das famílias, para as escolas regulares e para a Equipe Multiprofissional da instituição, em trabalho articulado com todos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, conforme cada caso específico.

6.3.6 Avaliação no AEE durante a pandemia da Covid-19

De acordo com as professoras P1 e P2, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), os seguintes procedimentos ou instrumentos foram usados no processo da avaliação do ensino-aprendizagem, da pessoa com deficiência intelectual:

1. Observação e registros das atividades diárias do estudante, podendo ser de forma individual e/ou coletiva.
2. Portfólios contendo atividades no caderno, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos realizados em sala de aula.

3. Registros no diário de classe, relatórios, fichas ou similares contendo indicadores que registrem suas observações.
4. Trabalhos individuais e coletivos, exercícios, provas escritas e questionários.

Os dados da amostra convergem com uma variedade de instrumentos avaliativos. As professoras P1 e P2 disseram usar, a cada semestre, mais de três tipos diferentes, evidenciando que as docentes investigadas continuaram fazendo uso dos mesmos procedimentos ou instrumentos antes e durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), demonstrando uma atenção em relação à diversidade relacionada à quantidade e ao tipo de procedimentos ou instrumentos para a coleta de dados adequados ao seu público-alvo, apesar das especificidades do período pandêmico, refletindo o apuro no acompanhamento da evolução individual dos alunos, mesmo diante de uma situação inesperada como o ensino remoto e os flagelos da pandemia (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2018; MANTOAN, 1998, 2003; PERRENOUD, 1999).

Indagadas sobre os objetivos da avaliação durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), as docentes P1 e P2 disseram que as avaliações realizadas nesse intervalo e tempo, tinham por objetivo, sempre:

1. Verificar o que o aluno aprendeu em determinado período para fazer os registros.
2. Realizar um diagnóstico sobre a aprendizagem do aluno para depois intervir.
3. Possibilitar ao aluno que, no momento da avaliação, ele possa superar as dificuldades observadas pelo professor(a).

Os depoimentos de P1 e P2 condizem com o objetivo do avaliador que “[...] é promover melhores condições de aprendizagem” como define Hoffmann (2018, p.14), considerando que o pensar e o fazer avaliação estão conectados para o avanço do aluno em todos os sentidos, assim, esse é o foco que segue orientando as práticas avaliativas, gerando ações tanto de apoio intelectual, quanto afetivo, visto que posturas avaliativas inclusivas ou excludentes inferem diretamente no desempenho escolar do aluno. A essência da avaliação mediadora se baseia no elo entre o professor e os educandos, no comprometimento docente com a aprendizagem em todas as suas nuances.

No que concerne às alterações para a avaliação do aluno com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), ambas as professoras investigadas informaram que embora tenham mantido o mesmo tipo de instrumentos, fizeram modificações significativas no modo de coleta e modelo de instrumentais e registros nesse período. Assim:

Os instrumentos utilizados sofreram adaptações para o atendimento virtual, as fichas avaliativas mensais, passaram a ser, a avaliação diagnóstica, com modificações estruturais para avaliar os conhecimentos das pessoas com deficiência intelectual e

mantive o relatório semestral. Passamos a ter interação diária através do recurso do WhatsApp, do grupo do WhatsApp onde a gente enviava as atividades e as mães faziam com as crianças. A família deixava, entregava ou mandava por foto ou deixava impresso na instituição. E também kit de atividades impressas que as famílias pegavam e devolviam na instituição. Eu desenvolvi um instrumental de avaliação *né*, não focando *só* no aspecto de notificar, dar notas ou registros, mas para se desenvolver o que ele tem, quais são as habilidades que eu tenho nessa pessoa. O que eu pensei foi em fazer um instrumental global, porque ficava melhor para avaliar as pessoas, na questão da autonomia, na questão da escrita, da comunicação, das competências. Assim o instrumental é uma forma de precisar essas questões, então esse foi o objetivo de avaliar como estava cada aluno, se eles mantinham o que eles já tinham aprendido como era nossa mesma turma, que a gente já tinha antes da pandemia, estar se comunicando e fazendo essa troca permitiu então avaliar como eles estavam (P1).

É importante ressaltar que, no período da pandemia da Covid-19 (2020-2021), as professoras iniciaram o processo avaliativo através de avaliação diagnóstica, em que cada educadora fez uso de variados instrumentais e registros, a fim de coletar os dados para a avaliação. Exemplificamos um instrumental desenvolvido pela P1 e aplicado a todos os alunos da instituição, a fim de nortear a coleta de dados avaliativos. Para seu uso, cada professora elaborou procedimentos diversos que permitiram absorver as informações dispostas no documento pedagógico. A cada início de semestre, os alunos passaram por este processo de avaliação entre 2020 e 2021, no período da pandemia da Covid-19. Assim, todos os meios de apurar estes dados aconteceram no processo virtual de ensino e com o auxílio das tarefas domiciliares levadas pelos familiares para a instituição.

Figura 4 – Parte 1 – Instrumental usado no AEE, para acompanhar a avaliação diagnóstica da pessoa com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)


ASSOCIAÇÃO Pestalozzi
 DE FORTALEZA

CNPJ 07.128.770/0001-63 Afiliada à FENAPESTALOZZI
 Federação das Associações Pestalozzi Nº 06, Entidade Certificada
 Como Beneficente de Assistência Social Portaria Nº 29 de 04/03/2015, Reconhecida de
 Utilidade Pública Federal Lei Federal nº 50.517 e Reconhecida de Utilidade Pública Lei Estadual Nº 14.200.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA AEE

NOME: _____
 DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____
 PROFESSORA: _____

INTERAÇÃO SOCIAL:	S	ED	N
REALIZA CONTATO VISUAL			
INTERAGE COM O PROFESSOR			
DESEMPENHA COMANDO			
PARTICIPA DAS ATIVIDADES			
TEM BOA CONDUTA SOCIAL			
DEMONSTRA INDEPENDÊNCIA EM SUAS AÇÕES			

DESENVOLVIMENTO MOTOR:	S	ED	N
APRESENTA MOVIMENTO DE PINÇA			
PREENSAO CORRETA DO LÁPIS			
UTILIZA A TESOURA ADEQUADAMENTE			
PICOTA, DOBRA, RASGA DIVERSOS PAPEIS			
DEMONSTRA NOÇÕES ESPACIAIS			
EMPILHA E ENCAIXA OBJETOS			
ESPELHAMENTO OU DESORDEM NA ESCRITA			

COMPORTAMENTO:	S	ED	N
EXPRESSA SUAS EMOÇÕES			
REAGE TRANQUILAMENTE A FRUSTRAÇÃO			
ESTEREOTIPIAS MOTORAS			
AUTOAGRESSÃO			
HETEROAGRESSÃO			
AGITAÇÃO PSICOMOTORA			

COMUNICAÇÃO:	S	ED	N
É VERBAL			
APRESENTA COMUNICAÇÃO FLUENTE			
EXPRESSA-SE COM FACILIDADE			
FORMULA PERGUNTAS			
REALIZA A LEITURA			
COMPREENDE O QUE LÊ			
INICIA DIÁLOGO			
FAZ COMENTÁRIOS INTERATIVOS			
ECOLALIA			

Fundada em 10.03.56 – Rua Barão de Aracati, 696 – Fone/Fax:(085)3231.85.75
 CNPJ nº 07.128.770/0001-63 – Meireles – CEP: 60.115-080 – Fortaleza/CE
 e-mail:pestalozzi@fortaleza@gmail.com

Fonte: acervo da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE.

Figura 5 – Parte 2 – Instrumental usado no AEE, para acompanhar a avaliação diagnóstica da pessoa com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)



ASSOCIAÇÃO
Pestalozzi
DE FORTALEZA

CNPJ 07.128.770/0001-63 Afiliada à FENAPESTALOZZI
Federação das Associações Pestalozzi Nº 06, Entidade Certificada
Como Beneficente de Assistência Social Portaria Nº 29 de 04/03/2015,
Reconhecida de Utilidade Pública Federal Lei Federal nº 50.517 e Reconhecida de
Utilidade Pública Lei Estadual Nº 14.200.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO:	S	ED	N
DISCRIMINA VISUALMENTE OBJETOS			
RELACIONA IDEIAS			
ORGANIZA OBJETOS			
ATENÇÃO			
CONCENTRAÇÃO			
FAZ INTERPRETAÇÃO DE LEITURA			
ESCREVE O NOME			
RECONHECE OU LÊ RÓTULOS DE EMBALAGENS			
ESCREVE SILABICAMENTE (FALTAM LETRAS)			
ESCREVE ALFABETICAMENTE (TODAS AS LETRAS)			
ESCREVE PEQUENOS TEXTOS			
IDENTIFICA VOGAIS			
IDENTIFICA CONSOANTES			
IDENTIFICA CORES			
IDENTIFICA NÚMEROS			
IDENTIFICA FORMAS GEOMÉTRICAS			
REALIZA OPERAÇÕES MATEMÁTICAS			
TEM PERCEPÇÃO DE PARES			
DISTINGUI SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS			

LEGENDA: (S)= SIM; (ED)= EM DESENVOLVIMENTO; (N)= NÃO REALIZA

Fonte: acervo da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE.

Ciente das peculiaridades durante o ensino da pessoa com deficiência intelectual na pandemia da Covid-19 (2020-2021), foi desenvolvido, pelas professoras do AEE, um instrumental para acompanhar cada aluno no AEE da Associação Pestalozzi de Fortaleza, contribuindo para uma percepção multidimensional sobre os principais aspectos a serem considerados durante o ensino virtual e com o objetivo de que o professor pudesse traçar estratégias e realizar intervenções efetivas no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 6 – Instrumental usado no AEE, para acompanhar a avaliação da pessoa com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)



**ASSOCIAÇÃO
Pestalozzi
DE FORTALEZA**

CNPJ 07.128.770/0001-63 Afiliada à FENAPESTALOZZI
 Federação das Associações Pestalozzi Nº 06, Entidade Certificada como Beneficente de
 Assistência Social Portaria Nº 91 de 03/08/2021, Reconhecida de Utilidade Pública Federal
 Lei Federal nº 50.517 e Reconhecida de Utilidade Pública Lei Estadual Nº 14.200.

AVALIAÇÃO ATENDIMENTO REMOTO

NOME: _____

MÊS: _____ ANO _____

PROFESSORA: _____

	S	ED	N
Tem acesso a plataforma de atendimento			
Exibe dificuldade no manuseio da tecnologia			
A família manifesta parceria com o atendimento			
A família e/ou o atendido envia registro das atividades realizadas.			
A família e/ou o atendido envia fotos da execução das atividades			
Participa com assiduidade			
Demonstra interesse pela modalidade de atendimento virtual			
Apresenta atenção e concentração			
Apresenta aquisição do conteúdo			

Observações:

Fundada em 10.03.56 – Rua Barão de Aracati, 696 – Fone/Fax:(085)3231.85.75
 CNPJ nº 07.128.770/0001-63 – Meireles – CEP: 60.115-080 – Fortaleza/CE
 e-mail:pestalozzifortaleza@gmail.com

Fonte: acervo da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE.

No que concerne ao atendimento virtual, durante o recorte temporal desta pesquisa, é importante salientar que o envolvimento das famílias no decorrer do AEE foi preponderante para viabilizar a comunicação, a execução dos atendimentos e a devolutiva das atividades impressas e virtuais direcionadas pelas professoras. O uso do instrumental exposto na figura 6 viabilizou arrolar dados para interceder com os alunos e suas famílias visando manter a assiduidade e qualidade dessa interação, fundamental para o processo.

As docentes narraram a sistemática da devolutiva das avaliações realizadas com os alunos às suas famílias:

Entrando em comunicação com as famílias, todas as devolutivas foram dadas pelo WhatsApp ou no grupo ou respondendo e a gente ia trocando as conversas para adequarmos as atividades, mas então via cada criança no grupo de WhatsApp

individual chamada de vídeo ou telefone. Diariamente, realizávamos trocas com os familiares, incentivando e orientando a participação e entregava o relatório no final do semestre (P1).

Eu fazia o atendimento *online*, nos grupos de atendimento e no privado, depois dava um *feedback* no privado, dizia que precisava trabalhar de novo determinado conteúdo, porque o aluno estava perdendo, a mãe vinha na instituição buscar as atividades. A gente fazia os kits, eu mandava no privado, porque as atividades eram diferenciadas. Se um aluno tinha um déficit mais leve, aquele kit privilegiava os níveis diferentes (P2).

A interação das docentes P1 e P2 com os familiares ou responsáveis foi intensificada no período do atendimento virtual, por ser um sistema de ensino mediado pelos familiares, o que gerou um envolvimento maior entre esses atores do processo educacional, possibilitando também uma maior assiduidade aos atendimentos e a atenção individualizada por parte das professoras, para a construção de propostas pedagógicas para que todos pudessem aprender (BEYER, 2010).

Outro aspecto que cabe mencionar foi que a devolutiva das avaliações também aconteceu do mesmo modo que o AEE, no modelo virtual:

Além de reuniões semestrais virtuais com as famílias e as entregas dos relatórios semestrais com os portfólios virtuais (P1).

[...] No fim do semestre enviava os relatórios para as famílias (P2).

Os atendimentos virtuais personalizados aos familiares possibilitaram a intervenção em relação aos educandos, com a partilha do portfólio e dos relatórios, priorizando as características de cada pessoa com deficiência intelectual e o contexto no qual ela se insere, considerando sempre o AEE com o propósito de dar acessibilidade ao ensino regular, local de pertencimento de todos os alunos. Desse modo, multi-instrumentos avaliativos, como os relatórios, as atividades domiciliares impressas, virtuais e os portfólios virtuais (construídos ao longo de cada semestre e armazenados em pastas no *Google Docs*) subsidiaram informações sobre a consolidação das aprendizagens, as dificuldades e possibilidades de todos os alunos em prol da Educação Inclusiva (TEIXEIRA; NUNES, 2014, 2010).

Além de “aprendizagem”, outras palavras expressivas na nuvem de palavras são “habilidades”, “base” e “objetivos”, mostrando a forma como são usados os dados avaliativos, conforme a elucidação de P2:

Quando eu recebo um aluno, faço uma avaliação diagnóstica, *né*, e aí, dependendo do resultado, a gente vai traçando essa linha de base pra saber por onde começar, onde a criança *tá* pra você seguir. Se for um aluno que já tem habilidades básicas, já tem algumas habilidades sociais, algumas habilidades acadêmicas, já lê, *daí* vou fazendo o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), refazendo, pelo menos a cada seis meses, este plano de trabalho, observando os objetivos específicos que são listados, que são de curto prazo, com os objetivos que eu quero atingir na aprendizagem, vendo o que ele já tem, o que ele já atinge para planejar a evolução. Superimportante é isso, é essa avaliação de linha de base, pra saber de onde eu vou começar a intervenção. E isso, a escola regular não faz, isso é feito no AEE, *né*, com professores que realmente tem formação, noção de instrumentais específicos, confecção de portfólios, daí você traça o PDI com base nessas avaliações (P2).

Nesse panorama, é imperioso estabelecer uma avaliação em que prevaleça a busca por condições cognitivas emergentes, sem ter como princípio básico a deficiência intelectual e sua limitação funcional, mas o âmbito das aprendizagens discentes. Assim, a avaliação deve ter seu uso não apenas segmentado no déficit operacional do aluno, mas se sobrepondo a ele e a um prognóstico negativo em direção à viabilização de sua superação, ao concretismo de suas possibilidades (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

6.4 Avaliação na perspectiva de familiares ou responsáveis

6.4.1 Avaliação na escola regular

A respeito do ano em que está matriculada a pessoa com deficiência intelectual na escola regular, verificou-se que os alunos da amostra estão matriculados entre o 4º e 9º ano. Sobre a idade de ingresso na escola comum, percebeu-se uma variação entre 2 e 4 anos, todos na primeira infância, demonstrando o esclarecimento das famílias sobre a importância da Educação como um direito de todos. Indagando-se sobre a repetência dos alunos, foi revelado que nenhum aluno da amostra repetiu o ano no ensino regular, fato que retrata a atual política educacional ancorada na possibilidade da terminalidade específica, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências (BRASIL, 2001, 1996).

Para investigar a avaliação no período da pandemia da Covid-19 (2020-2021), pronunciou-se a necessidade de identificar como era a avaliação anteriormente a este período,

na escola regular. Obtivemos um depoimento contundente em relação à discrepância existente entre o instrumento avaliativo e o estágio de aprendizagem em que se encontra a pessoa com deficiência intelectual:

Fazia prova eles dão 6,7, mas o menino não sabe fazer nada. Ele não sabe ler. Ele faz assim do jeitinho dele: ele vê, ele faz, mas não mande ele ler, que ele não sabe, não sabe (F1).

Os demais informes sobre essa questão evidenciam a situação vivenciada pelos alunos:

Era a prova e mandava boletim (F2).

Relatório. Ela chegou a fazer prova, mas a avaliação final era através de relatório, *né* (F3).

Ele não tinha boletim. Eu sei que era um relatório: eles só botavam dez, dez, dez, mas o menino não fazia nada (F4).

A avaliação só fazia riscar, fazia umas letras lá que não tava sabendo o que *que* era, mas fazia *né*, do jeito dele, as prova. Tinha nota, dava os parabéns, nota boa, ótima (F5).

A avaliação da aprendizagem se destina a subsidiar a aprendizagem. Nessa vertente, ela é concebida como uma ação processual, formativa, dialógica, com ênfase inclusiva para todos os alunos. Assim, o ato de avaliar perpassa pela constatação da realidade, através da avaliação diagnóstica, que permite delinear as limitações e possibilidades iniciais dos discentes. A sondagem inicial precisa ser analisada qualitativamente e contextualizada, para que seja possível qualificar os dados revelados, relacionando-os com as expectativas do professor, para aquela realidade específica. Somente diante desses fatos e com o propósito de usar a avaliação como um componente de aprendizagem, o docente pode então tomar decisões diante da realidade evidenciada, traçando metodologias, objetivos e construindo as práticas pedagógicas condizentes com o universo apresentado (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2005, 2011, 2014, 2018).

Os familiares ou responsáveis descreveram a avaliação que transcorreu na escola regular para a pessoa com deficiência intelectual, durante a pandemia. Alguns fizeram as avaliações pegando as atividades impressas na escola e levando para realizar em domicílio e depois fazer a devolução:

Eu ia pegar lá na escola as *tarefinha* dele e ele fazia em casa (F1).

Recebia aquelas *provinha né*, eu recebia e levava para casa, a gente tentava fazer em casa e eu ajudava ele porque ele não sabia ler, nem escrever, aí eu dava as *dica* pra

ele e tinha pelo grupo também, só que ele é muito *difícil* para interagir nessa parte assim (F2).

Eles mandavam atividade para cobrir, para fazer pontilhado com as letras e para repetir e pintar (F4).

Outros entrevistados informaram acerca da prática avaliativa realizada no modo *online*:

[...] as atividades ficaram *online* para ela. A professora mandava atividade, a gente fazia (F3).

Foi por... como é que chama, de vídeo, era só trabalho mesmo, era o professor de matemática que mandava trabalhinho, folhinha de matemática, é como é que se chama, ...é pintar, pintar e procurar os *desenho*, os *número*, essas coisas. Mandava só pra ele pelo *zap* e eu mandava tirar cópia pra ele fazer. As outras professoras não *tavam* mandando não, *ai* eu até perguntei porque, *ai* elas disseram que pensavam que ele era normal, porque não conheciam ele, não sei o que, depois até ficaram mandando uns *trabalhinho* (F5).

Os dados expostos sugerem que a prática de atividades impressas domiciliares foram um meio de realizar as avaliações nas escolas regulares, assim como o formato *online*, entretanto, com a exceção do professor de matemática que viabilizou um atendimento intencional e diferenciado como expôs F5, pode-se inferir que, para a pessoa com deficiência intelectual, não se retrata uma confluência entre as avaliações e o processo e ensino-aprendizagem. Esse fato se mostra evidente quando se sobressaem nessas atividades pouca variação nos instrumentos avaliativos, como pinturas e desenhos dissociados de uma prática pedagógica coerente com o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (TEIXEIRA; NUNES, 2010; 2014).

Ao inquirir junto à amostra da pesquisa, sobre como a escola regular lidou com a família sobre os resultados da avaliação do aluno (a) durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), foi revelado que dois familiares não tiveram retorno, com respostas idênticas que ecoaram:

Não falaram nada (F1).

Não falaram nada (F4).

Esses dados denotam mais do que um mero silenciar da escola regular, inferem a “neutralidade” que cerceia os direitos ao processo educacional garantido pela legislação brasileira, detonando pelos familiares um desamparo no que se refere ao processo avaliativo.

A pesquisa revelou que dois familiares se dirigiram até as escolas regulares para questionar com a gestão sobre a devolutiva das avaliações:

Eu que fui lá e procurei saber como é que ele estava, a situação dele. *Aí* eles me passavam que tudo é no tempo dele e que ele *tava* evoluindo, mas pouco, *né*, que não podia reprovar, que tivesse paciência, que tudo ia ser no tempo (F2).

Eu estive na escola, conversei com o diretor e ele me disse para fazer o que desse e depois da pandemia iriam correr atrás do prejuízo (F3).

Apenas uma pessoa revelou ter recebido uma devolutiva da escola regular no período da pandemia da Covid-19 (2020-2021), através do registro de nota, modelo ainda valorizado pelos familiares em detrimento ao aspecto qualitativo:

Deram boletim: *tá* aqui, eu recebi, *tá* ótimo, nota boa (F5).

Os familiares ou responsáveis foram interpelados sobre a participação das pessoas com deficiência intelectual em avaliações externas⁷⁵. Os investigados F3 e F4 disseram que não foi realizada nenhuma avaliação externa, apenas responderam positivamente F1, F2 e F5:

Ele fez uma prova lá na escola, que disse que a professora mandou. Chegou lá em casa disse: *vó*, quinta-feira teve uma prova lá para a gente fazer, mas eu fiz lá. Eu perguntei a ele como ele fez isso: ‘não sei, mas eu fiz lá’. Não sabe, não sabe. Disse para mim que tinha que ter ido porque era uma prova e ninguém podia faltar (F1).

Sim. Fez uma avaliação assim, fez a Prova Brasil (F2).

[...] ele fez o SPAECE (F5).

Hoffmann (2018) é enfática ao asseverar que não é possível afirmar que se procedeu a uma avaliação apenas diante de uma observação do aluno, ou mesmo, pela correção de suas tarefas, testes, ou ainda, o registro desses resultados. Apenas esses elementos não configuram uma avaliação, pois falta o essencial, proceder à ação mediadora, realizar a intervenção pedagógica primordial para a evolução do aluno, favorecendo seu progresso e sua aprendizagem. Para sistematizar o processo avaliativo devem ser programadas as formas de devolução dos resultados aos alunos, bem como, as estratégias mediadoras subsequentes.

⁷⁵ Existem diversos tipos de avaliações que são realizadas dentro do sistema educacional: aquelas que acontecem em sala de aula, passando por outras que ocorrem na própria escola, ou até as que perpassam todo o sistema educacional. Com relação às avaliações externas, existem aquelas que têm consequências diretas importantes sobre indivíduos e instituições e que apresentam resultados numéricos (somativas) e aquelas que têm como propósito aprender mais sobre o processo educacional com o objetivo de procurar melhorias, e que não têm o interesse em dar consequência imediata ao seu resultado (formativas) (NETO, 2010).

6.4.2 Avaliação no AEE

Os alunos matriculados no AEE da Associação Pestalozzi de Fortaleza fazem uma anamnese inicial pela Equipe Multiprofissional e a avaliação diagnóstica com o professor do AEE, a fim de traçarem o Plano Terapêutico Individual (PTI), no caso da Equipe Multiprofissional e o PDI, para o AEE. Cada um deles atuaem sua área específica, abrangendo a saúde e a Educação. Visam planejar os atendimentos ao indivíduo, definindo as especialidades dos profissionais, cronograma, objetivos e metodologia, conforme as suas especificidades, com revisão semestral, podendo, a qualquer tempo, serem reavaliados por um ou outro setor, ou mesmo ambos, eventualmente com a participação do corpo clínico da instituição. Além disso, os educandos também participam das ações socioassistencias da instituição.

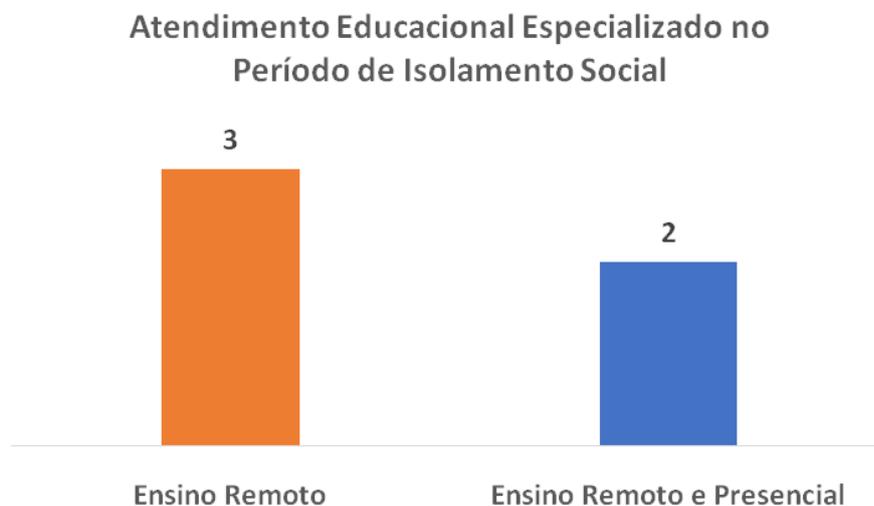
Desse modo, ao indagar aos participantes da pesquisa sobre o tipo de atendimento que é realizado na instituição, todos responderam que, em datas diferentes do AEE, visto que a área da saúde é um serviço distinto, também são acompanhados pelos setores da Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Musicoterapia, os pilares da Equipe Multiprofissional.

Sobre o encaminhamento do aluno para o AEE, as respostas de familiares ou responsáveis apontaram que foi a escola regular, no caso de F1, F4 e F5. Uma delas foi direcionada por professora do AEE da Associação Pestalozzi de Fortaleza, pessoa com quem tinha uma relação pessoal, a F3, enquanto F1 afirmou não se recordar quem conduziu o aluno para a instituição.

Os dados observados apresentam que a idade dos alunos variou entre 4 e 9 anos, no que se refere ao início do AEE na instituição observada. De acordo com a pesquisa, a frequência dos alunos ao AEE da instituição permaneceu a mesma antes e durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), com atendimentos duas vezes por semana para todos os entrevistados.

Ao indagar como foi realizado o AEE no período do isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19 (2020-2021), vimos que apenas duas entrevistadas (F4 e F5) retomaram ao AEE presencial quando este foi oferecido pela instituição, em setembro de 2021, quando retomou a oferta desta modalidade, com horários agendados, quinzenalmente, como exposto:

Gráfico 11 – Formas de realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período do isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19 (2020-2021)

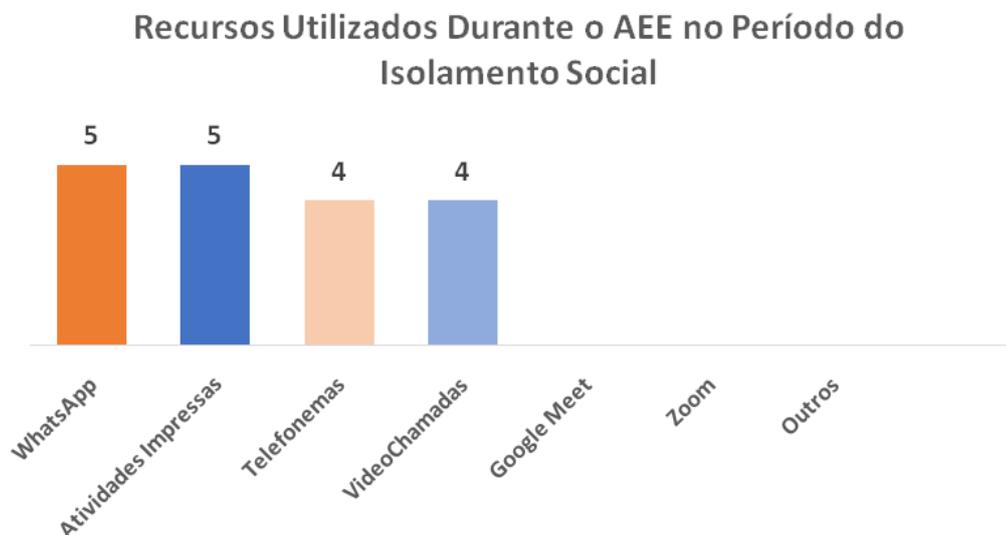


Fonte: pesquisa aplicada.

As entrevistas com os familiares ou responsáveis averiguaram os recursos que o aluno fez uso para viabilizar a participação no AEE, durante o período do isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19 (2020-2021), como mostrado no Gráfico 12.

Todos os participantes da investigação afirmaram dispor do uso de celular e da internet. Nenhum deles dispõe de computador, conforme relato da amostra pesquisada, condição essa que foi sondada pela gestão do AEE antes do planejamento de formato virtual dos atendimentos, adequando os mesmos às condições viáveis para o suporte tecnológico de um celular, visto que a maioria dos alunos não possui acesso a computadores, *notebooks*, e outros recursos similares, mais potentes e com possibilidade de maior tempo de uso ou outros mecanismos mais complexos de armazenamento de dados. O alcance aos recursos tecnológicos se revelou essencial para a aprendizagem e o acesso ao AEE passou pelo acesso às tecnologias no período da pandemia da Covid-19 (2020-2021) (BRASIL, 2020d; FORTALEZA, 2020a; MORAN, 2015b).

Gráfico 12 – Recursos usados pelo aluno(a) para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período do isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19 (2020-2021)



Fonte: pesquisa aplicada.

Caracterizando como a família recebia o resultado da avaliação do aluno (a) no AEE antes da pandemia da Covid-19 (2020-2021), os dados da amostra evidenciaram uma realidade bem distinta do processo avaliativo na escola regular durante o mesmo período, com ênfase no uso de múltiplos e diversos instrumentos para a avaliação:

A professora dava sempre as atividades que ele fazia, *né*, todas no portfólio e os relatórios dois por ano e sempre falava para gente, *né*, como ele *tá*, para trabalhar com ele em casa também (F1).

Eu vinha para cá, ela me dizia sempre como ele *tava* recebendo os relatórios também e o material que ele fazia aqui com ela em sala, algumas atividades, as tarefas, os jogos, o portfólio dele, ela me dava no final de cada semestre, *junto* com relatório (F2).

Todo semestre fazia entrega dos relatórios, conversava com a gente, passava as dificuldades e os avanços explicando tudo que *tava* dentro dos relatórios, mostrava os portfólios com as atividades que ela fazia quando a gente vinha pegar na sala. Também via as atividades que ela realizava, os jogos, os outros tipos de atividades que não estavam nos portfólios e a troca era diária, porque, sempre que a gente precisava, ela passava orientação sobre como trabalhar as dificuldades dela, para que ela tivesse um melhor desenvolvimento e acompanhasse melhor a escola também (F3).

A professora do AEE sempre falava comigo, dizia o que ele evoluiu e o que não evoluiu (F4).

Ele *sempre* eu ia lá, falava com a professora. Ela me dizia como estava, o que ele aprendia, *me* dava, em junho e dezembro, relatório e aquele bloco com tarefinhas que fazia lá (F5).

A pesquisa revelou que dois familiares se dirigiram até as escolas regulares para questionar com a gestão sobre a devolutiva das avaliações:

Ela continuou dando as *ajuda*, as *orientação* para gente, vendo as atividades que ele fazia. Eu fotografava, mandava, ela telefonava e acompanhava nos grupos, dando para gente, explicando, *né*, como fazer para ele aprender melhor e o que ele estava precisando mais aprender naquela hora de trabalho de conteúdo (F1).

A professora me explicava pelo *zap* [...] como ele estava. Eu recebia também os relatórios e ela falava das atividades que eu mandava para ela, as fotos e os vídeos para fazer o portfólio dele *online*, como ela explicou (F2).

A professora dela me passava sempre como ele *tava* em relação às atividades. A devolução me fazia com a entrega dos relatórios do semestre e falava sobre o portfólio das atividades que ela realizava e eu enviava para ela, além das atividades impressas que eu vinha pegar aqui e depois ela fazia eu trazer de volta. A professora também me ligava às vezes para me orientar para saber como estava aceitando as atividades, me orientava para aplicar tudo. Ela me dizia para o que eu conseguisse fazer mandando para ela e assim eu fui fazendo. Ela tinha um portfólio *online* com os arquivos que eu mandava. Eu também fazia vídeos pra ver como ela estava fazendo e a professora orientava (F3).

A professora me deu relatórios semestrais e o retorno dos portfólios que ele fez nesse tempo, também falava sempre comigo principalmente por *zap* e telefone (F4).

A professora falava comigo no *zap*, no grupo e só comigo, dizia como ele *tava*, via os *vídeo* dele fazendo as *tarefinha*, *me* dizia como eu fazer com ele, as coisas pra ensinar, atividades. Falava pra ir na Pestalozzi, preparava tarefa e eu pegava lá, depois que fazia eu devolvia e pegava outras. Mandava foto e filmava de tudo que ele fazia e a professora sempre me dizia como ele *tava*, o que esqueceu, o que sabia. Ela é professora top, top, né (F5).

Entrelaçando os dados coletados, é possível inferir que a devolutiva realizada pelos professores aos familiares ou responsáveis pesquisados, antes e durante o episódio da pandemia evidencia uma constância do diálogo cooperativo, característica do AEE, amparado pelas diretrizes legais, que preconizam o acompanhamento e orientação às famílias sobre a organização da rotina e as especificidades de cada estudante, no período pandêmico, por meio de canais de comunicação, como: contato telefônico, Whatsapp, entre outros. Cabe ressaltar a obrigatoriedade de manter a família informada sobre o desempenho dos alunos, reconhecimento do direito do educando e da família de discutir sobre os resultados advindos da avaliação (FORTALEZA, 2020a).

Como vislumbramos nos depoimentos de F1, F2, F3, F4 e F5, o isolamento social propiciou um estreitamento das relações entre famílias e docentes, visto que, para a efetivação do AEE, a pessoa com deficiência intelectual precisou da mediação de um familiar ou responsável, e, para isso, o vínculo se tornou uma oportunidade de comprometimento com a aprendizagem, com novos desafios cognitivos. A avaliação na perspectiva formativa contempla a devolução e reorientação das aprendizagens ainda não atingidas, propiciando ao

professor analisar as hipóteses que vêm sendo construídas pelos alunos, transcendendo o modelo avaliativo estagnado na ênfase classificatória centrada nos exames. A aprendizagem emerge por meio da sucessão de aquisições constantes e das oportunidades que o meio lhe oferece, o que justifica a importância da relação entre a escola, o AEE e a família (HOFFMANN, 2012, 2014, 2018; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014, 2018; PERRENOUD, 1999, 2000).

No que se refere a quem acompanhava e auxiliava aos alunos na realização das atividades domiciliares, enviadas pelo AEE durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), surgiram essas informações:

Eu mesmo, avó (F1).

Eu, a mãe e a irmã dele, ela sempre ajudava também (F2).

A mãe (resposta, em alusão a si mesma) (F3).

Eu ajudei todas as tarefas dele, *euzinha*. Algumas tarefas eu imprimia do *zap* e fazia com ele, filmava, tirava as fotos de algumas e ia mandando tudo para professora do AEE (F4).

O meu outro menino, o irmão (F5).

Foi informado, pelos familiares ou responsáveis, que todas as pessoas investigadas tiveram ajuda para fazer as tarefas, com prevalência da figura materna, em uma atribuição que se soma a tantos outros afazeres, representando mais um óbice, ao se considerar o perfil das entrevistadas, onde (60,0%) cursaram até o Ensino Fundamental incompleto.

Retomando as memórias sobre o período do isolamento social, junto aos pesquisados, foram investigadas quais eram as expectativas da família em relação à aprendizagem do aluno durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021).

Achei que ele ia piorar *né*, esquecer o pouquinho que ele *tava* aprendendo (F1).

Aí eu esperava que ele aprendesse a ler, a escrever, a ter uma vida social, assim, normal. Digamos assim normal para deficiência dele, *né*, que normal, normal, nós sabemos que não tem como. O que eu mais sonho é que ele possa entrar no local e ler algo, dizer assim, eu quero um hambúrguer, escolher o hambúrguer, [...] eu quero pegar esse ônibus. Ler e escrever sabe, e isso me incomoda muito ainda, dele não conseguir, ainda. Eu espero [...] que mais para frente ele consiga aprender a ler, *né* (F2).

Achei que ela não ia aprender nada, porque, no começo da pandemia, ela teve síndrome do pânico. Então, era impossível sentar ela para tentar fazer alguma coisa. Impossível, eu tinha que ficar o dia inteiro com ela, abraçando, mimando para tentar conseguir fazer um *negocinho*, entendeu. Fiquei muito desesperada no começo, porque ela foi tendo essas reações psicológicas e eu comecei a me preocupar demais. Ninguém podia imaginar que um dia a gente ia viver uma pandemia dessa [...] (F3).

Achei que ia ser difícil porque ele não sabe ler, mas a professora sempre entrava em contato comigo e me ajudava (F4).

Pensei que não ia mais saber escrever nada, porque lê, você vê que aprendeu (F5).

Foi constatado, pelos depoimentos, que a expectativa perpassa pelos sentimentos de ansiedade, com perspectivas negativas comuns a todas as falas, retratando a incredulidade em relação à aquisição de aprendizagens cognitivas para a pessoa com deficiência intelectual, atrelada a uma esperança que move essas famílias na busca cotidiana por melhores condições de desenvolvimento, de funcionalidade e, sobretudo, de aceitação da sociedade. Pode ser observado o impacto que a relevância da leitura e escrita causa nesse aspecto, colocado nesses discursos como meta prioritária para o modelo convencional de eficiência (MANTOAN, 2009, 2017).

Questionados sobre a contribuição do AEE para a evolução da aprendizagem do aluno, os pesquisados comentaram:

Aqui no AEE, eu vejo que ele desenvolveu mais, consegue aprender algumas coisas (F1).

Contribuiu porque tipo assim, em relação, ele não sabe ler, mas em relação a outras coisas, as cores, por exemplo, ele não sabia antes da pandemia e aprendeu as cores, *né*. Eu percebi que ele ficou mais calmo, mais tranquilo com acompanhamento daqui, presta atenção no que ele está fazendo, procura entender mais, ficou até mais educado, tudo isso foi aprendizagem. Eu acho que ele aprendeu não a ler e escrever, mas aqui contribuiu de alguma forma. Ele aprendeu sim (F2).

Agora, nesse período, que ela melhorou durante a pandemia, começou a fazer a transição da letra bastão para letra cursiva aqui no AEE. Teve muita coisa aqui de retorno que foi muito importante. Era mais fácil ele aprender algo aqui e levar para lá, para escola, do que o inverso (F3).

Ajudou a manter a rotina dele, mesmo com dificuldades, conseguiu aprender coisas novas. Tinha horários assim, em que ele gostava de fazer, tinha outros não, mas foi bem proveitoso (F4).

O que ele aprendeu? Ah, ele aprendeu muita coisa, muita coisa mesmo. Muito, muito, muito, muito. Olhe, na Pestalozzi, ele aprendeu mais, porque na escola não ensina nada. O que eu sei do (nome da escola regular) é que eles não gostam de ensinar crianças especiais (F5).

Indagados sobre as dificuldades dos impactos da pandemia da Covid-19 (2020-2021) na aprendizagem do aluno, os pesquisados comunicaram:

Ele tava começando a aprender um pouco mais e na pandemia ficou mais lento, *né*, que ele demora muito pra aprender, mas aqui ele conseguiu fazer alguma coisa, mesmo devagar. Na escola, ele não desenvolveu nesse tempo, não (F1).

Acho que a pandemia atrapalhou muito uma coisa, que, entre uma aula e outra era bem recente. Ele *tava* sempre pegando, ele vinha duas vezes por semana, *tava* sempre aqui presencial. Mudou muito no começo. Atrasou um pouco, depois ele adaptou mais (F2).

Ela ficou muito defasada no começo. Depois [ficou] devagar, sem uma rotina pra colocar como obrigação para ela, *ela* retomou a fazer as atividades aleatoriamente. Como ficavam *online* foi mais fácil. Fazia nos horários que ela tava melhor, como uma brincadeira, e as coisas voltaram fluindo. Mas, no começo, foi pesado (F3).

Em relação ao que ele sabe fazer, eu acho que foi diferente para ele, mas ele conseguiu acompanhar direitinho. Aprendeu a fazer o nome dele. Tem um caderninho lá em casa e agora fica sempre fazendo. Às vezes esquece uma letrinha, mas está interessado em fazer e antes ele não sabia fazer (F4).

No começo, [foi difícil porque a gente não sabia o que ia fazer, mas as continhas que ele fazia e escrevia: isso aí que ele respondia dois mais dois, aí tem *uns mais difícil*. Esses mais difícil ele não *tá* mais sabendo fazer que ele aprendeu na Pestalozzi, *né*. Aí eu já boto assim, como ela me disse, boto pra ele, escrevo as *bolinha*, aí ele vai contando e vai fazendo. Então ele agora *ta* de novo começando. A professora conversou muito comigo (F5).

Os entrevistados F2, F3 e F5 destacaram os impactos negativos da pandemia da Covid-19 (2020-2021) na aprendizagem do aluno, com ênfase no período inicial, descrevendo como os primeiros momentos foram difíceis para a realização das atividades remotas, a manutenção do interesse em continuar os atendimentos, a adaptação ao novo modelo, que, na óptica deles, provocou uma perda inicial das aprendizagens consolidadas anteriormente. Ficou evidente que as famílias também precisaram se ajustar ao ensino remoto e ressignificar seus papéis no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, para conduzir o processo em articulação com os professores.

6.5 Avaliação na perspectiva dos alunos

6.5.1 Avaliação na escola regular

Com o intuito de pesquisar o percurso avaliativo do aluno com deficiência intelectual no AEE da Associação Pestalozzi de Fortaleza, durante a pandemia da Covid-19 (2020-202), foi realizada uma investigação junto aos alunos da amostra, a fim de identificar informações relevantes sobre a escola regular e o AEE.

Questionando a amostra sobre como transcorria a avaliação do ensino-aprendizagem na escola regular, antes da pandemia, obtivemos:

Era [...] de matemática, de ciências, português, [...] prova, mas eu não sabia, não tinha [...] eu ficava em dupla, ou o professor falava que era pra fazer no caderno, aí eu não tinha lápis, aí eu pedia ao meu amigo pra me dar um lápis, aí eu [...] pronto, fiz (A2).

Fazia as *prova*, as tarefas da tia (A3).

Fazia as prova na escola (A4).

Nos depoimentos de A2, A3 e A4, transparece o instrumental avaliativo usado pelos professores da escola regular. Nesses casos, a prova, que, conforme os alunos expõem em suas falas, não é capaz de atingir outro propósito, senão o de mensurar um conhecimento utilizando formato que alimenta o fetiche pelas notas escolares, operando antidemocraticamente, na contramão da valorização das singularidades da pessoa com deficiência intelectual (HOFFMANN, 2012, 2014, 2018; LUCKESI, 2005, 2011, 2014, 2018; PERRENOUD, 1999, 2000).

Com um discurso mais elaborado, os investigados A1 e A5 ilustraram de forma surpreendente a síntese de múltiplas sensações que resumem os contornos históricos da condição de invisibilidade em relação à pessoa com deficiência intelectual, às suas peculiaridades, e a sua própria humanidade, permeada de direitos, comuns a todos, esquecida por muitos:

Eu fazia provinha [...] ficava até no recreio, tudo com letra que eu não sei, que letra de cursiva, aquela letra cursiva. Não entendia é nada, não fazia nem nada [...] eu desenhava. Eu agora que só faço desenhar no colégio, não faço nenhum dever. A provinha da escola eu não gosto muito, mas eu gosto de ficar lá, mas, então, eu gosto mais de ficar aqui, fazendo a tarefa daqui, porque na escola é chato, **fico só esperando, olhando pro tempo**. A professora coloca tarefinha pra todo mundo lá, na lousa, mas só que ela fica fazendo até embaixo da lousa. Eu não faço não, só faço desenhar (A1).

Ah tia, é mais ou menos sabe, tem umas *matéria* que eu entendo, tem outras que não. Aí eles ficam falando *besteira*, tipo assim, a minha nota das *prova* é meio ruinzinha, *né* aí o professor começa a falar: dois? dois? **Balançando a cabeça pra mim na frente dos outro**. Fico calado na minha, não posso falar nada (A5). (grifos da autora).

O tempo de espera findou há décadas. Não existe justificativa plausível para o aluno ficar no limbo em uma escola regular, em tempos de Educação Inclusiva, onde “ficar só esperando” em momento algum reflete o processo inclusivo disposto no arcabouço legal brasileiro ou fundamentado pelos teóricos que pesquisam acerca da avaliação no contexto inclusivo. A avaliação do ensino-aprendizagem e seus desdobramentos expõem as agruras de uma sociedade ainda em processo de construção da inclusão em todas as suas dimensões. A acessibilidade ainda está em construção, a formação de professores, assim como a avaliação inclusiva são fundamentais nesse trajeto, mas a empatia e a acessibilidade atitudinal são os ápices da intencionalidade inclusiva, sendo ultrajante a exposição vexatória descrita pelo A5 e que certamente caminha na contramão da inclusão (FIGUEIREDO, 2002; MANTOAN, 2009; OMOTE, 2004).

Em relação ao desenrolar da avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula, na escola regular, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), tivemos os seguintes informes:

Eu acompanhei. A professora mandava, aí eu fazia em casa com a minha avó (A1).

Fazia em casa com minha mãe ou minha irmã (A2).

A mamãe trazia as tarefinha da escola pra *mim* fazer (A4).

Tem às vezes que *dão*, às vezes que não dão prova. Eu fazia as *tarafa* que a mamãe trazia da escola (A5).

Cabe mencionar, o depoimento de A3, que salienta a prática avaliativa baseada em saberes que ele ainda não se apropriou:

Tinha as *tarafa* no celular que eu não sabia (A3).

Nesse aspecto, Hoffmann (2018) tece considerações sobre a ineficácia em avaliar o aluno durante momentos estanques, que não viabilizam captar a dinâmica do processo de aprendizagem do discente, considerando que todos os alunos aprendem sempre e aprendem mais com melhores oportunidades para esse propósito. Nesse sentido, os sujeitos investigados evidenciam que o professor da escola regular ainda não assumiu o protagonismo da avaliação do ensino-aprendizagem com foco na pessoa com deficiência intelectual, suas reais limitações e sobretudo, possibilidades, através da implementação de práticas avaliativas diagnósticas, capazes de identificar dificuldades de aprendizagem e fazer uso dessas informações para subsidiar as aprendizagens discentes.

6.5.2 Avaliação no AEE

Indagados sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, no AEE, antes do ensino remoto, os investigados produziram os seguintes comentários que refletem o uso de multi-instrumentos avaliativos:

Era [...] coisa de brincadeira, *né*, jogo, brinquedo, desenhando, coisas diferentes, desenho, pintando, fazia jogos e ia vendo tudo com ela (A2).

A tia fazia as *tarafa* todo dia diferente, jogava, pintava, juntava tudo no final, na minha pasta e levava pra casa (A3).

Eu fazia com a tia, ela passava tarefa, desenho, pintura, jogava comigo pra eu aprender (A4).

Fazia com a tia, pintura, joguinho, tarefa, ela me ensinava a ler e escrever. (A5).

No depoimento de A4 é exposto seu reconhecimento de avaliações prazerosas, ele identifica que através dessas atividades são desenvolvidas a sua aprendizagem, já para A1 sobressai uma questão inerente à prática pedagógica do AEE (BRASIL, 2011), de promover a acessibilidade e eliminar as barreiras para a educação regular. Uma forma de escrita coerente com as possibilidades reais do discente, revelada quando ele informa já ter se apropriado da produção com uso de letra de forma, demonstra como é relevante oferecer recursos de aprendizagem condizentes com as singularidades de cada discente e respeitar a criança, em contraposição ao delineamento exposto pelos alunos sobre a escola regular:

Eu fazia com a professora *muita coisa*: as tarefinhas daqui, jogo, sempre fazia com ela. Gosto das *letra normal*, aquela lá que eu adoro, letra de forma, que todo mundo termina a tarefa. Eu faço tudo (A1).

Os relatos dos alunos sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, no AEE, durante a pandemia da Covid-19, esclareceram:

Ela mandou eu fazer aqui, aí eu já faço, pelo celular e as tarefas que a *vó* pegava aqui. Faço tudo (A1).

Eu não tenho celular [...] foi com o celular da minha mãe e fazia as tarefas que ela pegava aqui, via a tia no zap e fazia a foto das *tarefa*. A tia via e falava comigo, ensinava para eu aprender a fazer melhor, pra eu aprender a fazer as *coisa* (A2).

A tia falava no zap, ligava, fazia vídeo pra eu mostrar fazendo *as tarefa* dela e a mamãe trazia também. Sempre tirava as *foto* (A3).

Eu fazia no celular o que a tia passava, ela me ligava, ensinava e a mamãe pegava as *tarefinha*. Tirava foto e mandava pra tia (A4).

A tia falava comigo no celular, me ensinava, eu mandava vídeo e fazia *as tarefa* dela (A5).

A1 denota a importância em propiciar atividades acessíveis, planejadas para o aluno com deficiência intelectual e tangíveis, de natureza prática. Nesse sentido, A2 confirma a avaliação em prol da inclusão. A professora via a tarefa e a partir da compreensão da atividade ajudava o aluno a compreender melhor. Luckesi (2018) reitera a importância da tomada de decisão pelo professor no processo da avaliação do ensino-aprendizagem. Não é somente dar a nota, mas a partir do que foi verificado e qualificado pelo professor, oferecer estratégias para a melhoria da aprendizagem. Hoffmann (2018) converge nesse mesmo teor, ao considerar que a função da avaliação é promover o desenvolvimento do sujeito.

Os relatos corroboram com a premissa de que a compreensão dos distintos modos de viver e de aprender edificam espaços educativos adequados às possibilidades reais no

âmbito cognitivo e afetivo, para todos os alunos, em especial no tocante à pessoa com deficiência intelectual. Com a inexistência da concretude do espaço físico, o ensino remoto vivenciado no AEE em contexto pandêmico, revelou-se tangível para os discentes, conforme evidenciam os dados da pesquisa (HOFFMANN, 2012, 2014, 2018).

Todos os investigados afirmaram gostar dos momentos em que seu professor (a) realizou a avaliação do ensino-aprendizagem, no AEE, durante a pandemia da Covid-19 (2020- 2021), o que revela a importância desse processo para os alunos, conforme vemos:

Sim. Eu achava bom aprender com a tia (A4).

Sim. Eu não esquecia as *coisa*, fazia com ela (A5).

A avaliação em contexto de inclusão não pode ser concebida como um processo centrado na seletividade, em uma cultura de provas e exames usados como mecanismos de ameaça, punição ou mesmo controle social. Com essa prática, a avaliação absorve a maior parte da energia dos professores e alunos, dificultando inovações, como registra Perrenoud (1999). Como bem retrata Hoffmann (2018), a avaliação formativa diferencia, mas sem subestimar, cuidando do jeito que cada um precisa.

6.6 Dificuldades relativas à avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)

6.6.1 Dificuldades na perspectiva docente

Interpeladas sobre as dificuldades em relação à participação dos alunos no AEE, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), as docentes explanaram que ambas tiveram percalços de múltiplas naturezas:

Primeiramente, tivemos que respeitar os momentos das famílias que passavam inúmeras dificuldades: morte de familiares, dificuldades financeiras, falta de acesso à tecnologia, a rotina familiar alterada. Passado esse primeiro impacto, mantivemos contato através de ligações telefônicas, dando orientações e suporte, fomos ensinando a manusear o novo sistema de atendimento, o Atendimento Virtual (P1)

A gente não tinha aquele contato presencial, *né* e foi difícil eles se adaptarem nessas tecnologias *online*. Enfim, era mais com a mediação da mãe (P2).

Inúmeros impedimentos foram vivenciados no período inicial da pandemia. Com vistas a desenvolver um modelo de trabalho *online* para o AEE da pessoa com deficiência

intelectual, foi necessário ajustar os atendimentos à condição pandêmica, mantendo como cerne o aluno em todas as suas dimensões, assim como a relação com a família, essencial para a continuidade deste processo. As professoras tiveram atitudes acolhedoras, estabeleceram parcerias sólidas com seus alunos e famílias, o que permitiu acompanhar a cada um, mapear as dificuldades, desenvolver estratégias de viabilização para o ensino-aprendizagem, considerando que inúmeras famílias não tinham acessibilidade tecnológica e dar continuidade ao AEE, mesmo nas condições adversas do período pandêmico. Essa postura está de acordo com o que propõe Hoffmann (2018, 2014, 2012).

Um aspecto substancial relacionado aos obstáculos avaliativos no período investigado é levantado pela P1 e enfatiza que a professora realmente estava avaliando os seus alunos do AEE:

Verificar o que eu ainda podia desenvolver nele, em relação às habilidades, ver se teve regressão. Avaliar cada criança no momento (P1).

No AEE, o corpo docente realiza intervenções pedagógicas que propiciem o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, para o acesso ao currículo educacional. Durante a pandemia, especialmente no primeiro semestre, ficou evidente, para as professoras inquiridas na pesquisa, o acréscimo de alunos que estagnaram ou mesmo regrediram nas habilidades anteriormente consolidadas. Diversos fatores confluíram para esse quadro, desde o isolamento social, a modificação na rotina, as resistências ao novo modo de práticas pedagógicas sem o modelo presencial, entre outros motivos. Apesar disso, através de uma boa comunicação, tanto os educadores quanto os familiares identificaram os diferentes aspectos dessa jornada, as principais dificuldades, para dar prosseguimento ao AEE, o que fundamentou as ações educacionais nesse período (MENDES, 2020).

6.6.2 Dificuldades na perspectiva de familiares ou responsáveis

Convém ressaltar que, para sondar as dificuldades relativas à avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual através de seus familiares ou responsáveis, da amostra pesquisada, foram relacionadas questões evidenciando o cotidiano do referido público em relação à avaliação na escola regular e do AEE, durante o período de tempo investigado nesta tese.

Sondadas sobre quais as dificuldades da avaliação da aprendizagem realizada pelo seu aluno na escola regular, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021) emergiram os seguintes relatos:

Não adiantou nada (F1).

É, eu fui pegar lá algumas tarefinhas, *pra mim*, apesar da dificuldade (F2).

Não fez diferença (F4).

Fui *na* escola, falei com a diretora e o coordenador porque não *tavam* mandando trabalho individual pra ele, aí disseram que não conheciam ele. Parece que ficavam mudando de professor. Ele *tá* lá desde o quarto ano, tem tudo dele lá na pasta, já teve briga por causa de cuidadora, diz que lá ele não precisa de cuidadora, mas precisa uma pessoa pra olhar a letra dele e tal. Piorou muito, ele não *tá* mais sabendo escrever como antes (F5).

Durante o período da pandemia da Covid-19 (2020-2021), a orientação legal norteou que a avaliação da aprendizagem seria realizada através de atividades escritas ou *online* conforme os conteúdos trabalhados durante o regime especial de aulas não presenciais. Entretanto, F1 ressalta que o processo avaliativo realizado nesse período na escola regular foi nulo para o aluno com deficiência intelectual, apontando indícios de que a família não teve acolhimento pela escola regular, como sugere F5 que revela o desconhecimento do aluno pela escola que deveria ser inclusiva, frisando que a matrícula não é indicativo de inclusão, as práticas precisam ser readequadas para a efetividade do processo inclusivo. As falas dos familiares ou responsáveis pelos alunos denotam que a prática avaliativa não esteve conectada ao conteúdo explorado pelo ensino regular, conforme os ditames legais preconizam (FORTALEZA, 2020b).

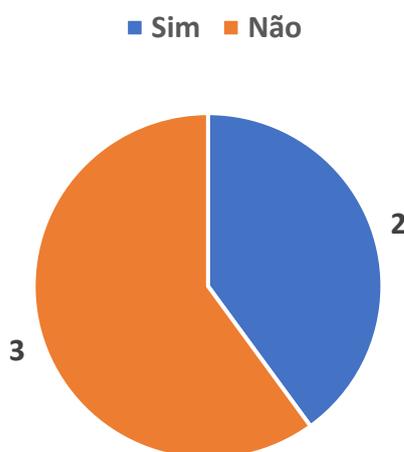
O depoimento de F3 é bem contundente ao analisar o processo inclusivo na escola regular durante a pandemia, enfatizando a importância de conhecer o aluno para proceder à avaliação do ensino-aprendizagem, além de dissociar o processo avaliativo do ato de examinar para a produção de notas:

Inclusão, na verdade é uma inclusão muito falha, *né*, se faz o que dá. A professora dela, no começo de 2020, nunca preparou uma atividade específica para ela, e eu a questionei e ela também tem um filho especial, ela me disse que não sabia o grau dela. Daí eu falei que se ela não tivesse interesse de conhecer como é que ia saber. Depois ela vinha me cobrar que eu não estava enviando as atividades dela e ia ficar sem nota e sem presença. Eu falei para ela: então dê uma falta para ela e depois eu venho aqui falar com você, porque como que ela vai fazer uma atividade que não está sendo preparada para ela. Então aí chega *no* final e não tem como fazer uma avaliação, não teve, não teve aprendizado, foram 2 anos lá que o aprendizado foi o que deu para mãe ensinar (F3).

Outro aspecto relacionado à dificuldade dos alunos para acessar o conteúdo do Ensino remoto, no AEE, durante a pandemia da Covid-19 (2020- 2021) é visualizado no gráfico 13:

Gráfico 13 – Dificuldade do aluno(a) para acesso ao conteúdo do ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)

Dificuldade de Acesso ao Conteúdo do Ensino Remoto



Fonte: pesquisa aplicada.

As justificativas para os entrevistados que responderam positivamente às dificuldades de acesso ao conteúdo do ensino remoto foram distintas, detonando questões financeiras e educacionais:

Sim. No começo foi difícil, depois eu aprendi e fazia com ele (F1).

Fiquei sem celular um tempo, mas o irmão ajudava (F5).

Discorrendo sobre os instrumentais usados para avaliação no AEE durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), os entrevistados comentaram:

É difícil porque ele teve que se acostumar a mexer no celular e ver as tarefas pelo celular, *né*. No começo foi difícil, agora ele já sabe, até na escola também ele ganhou um *tablet*. Ele sabe mexer (F1).

Na realidade [...] ele não gosta muito de fazer, mas ele fez (F2).

Não, a dificuldade às vezes era para fazer, *né*, no dia a dia, mas não tive dificuldade, não (F3).

Não, só teve um pouco de preguiça (F4).

Não, se acostumou com tudo, não reclamou de nada. Fica sempre com caderno na mão, brincando (F5).

Vale destacar, que as novas tecnologias usadas como suporte pedagógico possibilitam meios que visam à interação comunicativa com foco na aprendizagem significativa por meio de uma linguagem digital. Os instrumentais utilizados pelo AEE durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021) foram adequados ao suporte tecnológico acessado pelas pessoas com deficiência intelectual e mediados por seus familiares, eram os mesmos usados antes da pandemia, porém em um canal de comunicação inusitado, com novas abordagens e durante um período de tempo significativo, quase dois anos, o que detonou a instabilidade para alguns alunos acompanharem, salientando, nesse propósito, a importância do acompanhamento individualizado realizado pelos docentes a fim de manter a continuidade e qualidade dos atendimentos remotos (KENSKI, 2003).

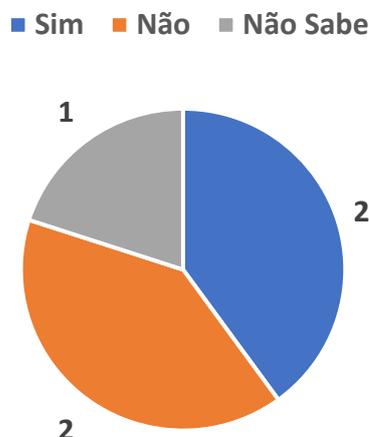
Evidenciamos a importância de se discutir o uso de recursos tecnológicos como meio de potencializar o processo educativo e como instrumentos de mediação entre o ensino e a aprendizagem. A tecnologia pode potencializar práticas pedagógicas e se efetivou, no período pandêmico, como uma alternativa viável para manter a intervenção pedagógica, contemplando o uso desses instrumentos no âmbito educacional, garantido que o AEE, no período de emergência, pudesse em articulação com as famílias, organizar as atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas com a pessoa com deficiência intelectual (BRASIL, 2020d; KENSKI, 2003).

6.6.3 Dificuldades na perspectiva dos alunos

Acerca da dificuldade para acompanhar o AEE, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), os investigados não relacionaram nenhuma dificuldade. Questionados se a pandemia da Covid-19 (2020-2021) afetou a aprendizagem, eles responderam conforme exposto a seguir:

Gráfico 14 – Aprendizagem na perspectiva discente durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)

A Pandemia da Covid-19 Afetou a Aprendizagem



Fonte: pesquisa aplicada.

Sobre o gráfico 14, temos as seguintes justificativas para as respostas positivas:

Sim. Eu parei de ir pra escola e fiquei em casa (A1).

Ah tia, é bem difícil que eu não sabia nada. Aí eu fiquei, aí eu fiquei esquecido das coisa que eu aprendi (A5).

Evidencia-se um comportamento que repercute a ideia do atraso escolar e de uma fraca condição de aprendizagem, no que se refere ao aluno com deficiência intelectual, exposta na inadequação do educando A5, que se referencia como alguém que “não sabe de nada”, uma terminologia incompatível com a política educacional na perspectiva inclusiva, mas ainda presente na prática social que desvaloriza as diferenças evidenciando pretensas incompatibilidades e desafiando a dignidade humana em busca da transição para um contexto inclusivo em todas as suas nuances, na perspectiva do respeito e da valorização das possibilidades (BEYER, 2010; BRASIL, 2009b; 2008a; 2008b; 1988; MANTOAN, 2015).

6.7 Sugestões para avaliação inclusiva

6.7.1 Na perspectiva docente

A avaliação no contexto da inclusão preconiza a valorização do aluno com deficiência intelectual identificando além de suas limitações cognitivas, a gama de possibilidades e habilidades a serem desenvolvidas. Com esse propósito, faz-se necessário que

o docente se aproprie dos conteúdos relacionados à Educação Inclusiva, revestindo-se de uma prática pedagógica construtiva, dialógica, democrática e que inclui a todos os alunos, na premissa de ressignificar os espaços escolares e mediar uma aprendizagem significativa que edifique o desenvolvimento global dos indivíduos (TEIXEIRA; NUNES, 2010, 2014).

Alguns aspectos merecem destaque em relação à fala da P2 ao inquirirmos sobre a sugestão para a avaliação da pessoa com deficiência intelectual, no AEE durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021). Identificamos críticas em relação ao processo avaliativo realizado na escola regular, mas a afirmativa sobre a necessidade da mediação do professor nesse processo, apesar das dificuldades relacionadas ao período específico dessa pesquisa:

É difícil, porque até os meninos ditos normais, as avaliações *online* eram feitas com consulta, o professor não teve como acompanhar o desenvolvimento. Tu *imagina* pessoas com deficiência intelectual. De um jeito ou de outro, o professor tem que estar no processo da realização dos instrumentais avaliativos, tem que estar na mediação (P2).

O primeiro semestre de 2020 foi relatado pelas P1 e P2 como o período mais angustiante, em relação às incertezas do quadro pandêmico e também da estruturação do modelo de AEE para a pessoa com deficiência intelectual, no sistema *online*, uma proposta inusitada e pioneira que precisou ser implementada de forma emergencial. A estruturação dessa nova forma de realizar os atendimentos foi um desafio constante, especialmente em relação ao processo avaliativo, essencial para a qualidade da proposta pedagógica do AEE. Entretanto, alguns pontos foram estabelecidos como sugestões, nesse sentido:

Quando consegui acompanhar o processo de forma *online*, no grupo e no privado, pude avaliar cada um, de forma mais satisfatória e fazer as intervenções que precisava para a aprendizagem. A avaliação a gente teve que refazer, paulatinamente com cada aluno, reavaliando pra gente ter uma noção, acompanhando todo o processo, isso foi fundamental para a aprendizagem (P2).

A professora P1 informa sobre o uso de múltiplos instrumentos como um fator primordial para a avaliação da pessoa com deficiência intelectual:

Utilizar mais recursos instrumentais, como avaliação diagnóstica, portfólios e relatórios que favoreçam a percepção para qualificar o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual (P1).

Teixeira e Nunes (2010) reportam-se a alguns princípios fundamentais para a prática docente de diversas ferramentas avaliativas na proposta formativa para consolidar o aprendizado, com ênfase na conotação qualitativa. Salientam a pertinência do envolvimento e familiarização dos alunos com os instrumentos avaliativos. Desse modo, considerando esse estudo de caso, os educandos já usavam esses recursos antes do período da pandemia da

Covid-19, estavam ambientados ao processo de construção avaliativa, o que facilitou a abordagem na linguagem virtual. As autoras ainda atentam para a importância do acolhimento, da afetividade e valorização da autoestima dos discentes nesse percurso, assim com a coerência, orientação e apoio docente para evitar a valorização dos erros e limitações, contextualizar e significar a aprendizagem, combater rótulos e estigmas pejorativos em relação à pessoa com deficiência intelectual.

A avaliação do ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva, para a pessoa com deficiência intelectual, precisa se desvencilhar do engessamento conteudista que edificou a escola tradicionalmente seletiva, classificatória e excludente, que é por natureza, antagonista da Educação Inclusiva. A forma de avaliar deve ser diferenciada para abranger a diversidade humana que se apropria do seu direito à escola, assim, o uso de instrumentais diversos viabiliza a mediação do professor, fundamental para o processo de aprendizagem e superação das limitações individuais. Toda a multidimensão de informações fornecidas pelos relatórios e portfólios, valorizam o processo de aprendizagem, ao invés de apenas quantificar o produto final, e produzem conhecimento para o docente mediar as aprendizagens dos alunos (CEARÁ, 2016; HOFFMANN, 2012, 2014, 2018; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999, 2000).

6.7.2 Na perspectiva de familiares ou responsáveis

Os pesquisados colaboraram para a pesquisa, oferecendo sugestões sobre a avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, onde se evidenciou a comparação da avaliação na escola regular e no AEE, ressaltando a perspectiva inclusiva no contexto do AEE:

Assim, fazer um jeito que eles consigam fazer alguma coisa de verdade, *né*, porque tem que ver o que ele sabe mesmo e não botar uma coisa que ele não sabe de nada não aprova, *né* (F1).

As avaliações *é que*, como ele não sabe ler, nem escrever, seria bom se fosse através de outras atividades como ele faz aqui, desenhos, *né*, em desenhos de uma forma que ele pudesse entender o que ele *tava* respondendo, *né*. *Do* que ler, ele não sabe, escrever, também não. E como que ele faz as avaliações sem saber ler, nem escrever em prova aí passam lá na escola uma avaliação por escrito como se fosse uma criança normal, totalmente normal. Ele não vai saber fazer aquilo, então poderia ser com aqui através de desenhos, de jogos, de alguma forma que ele entendesse o que era o certo e o errado naquela avaliação (F2).

Afloram dos depoimentos de F1 e F2, a escassez no tocante à adequação de instrumentos sensíveis às condições de aprendizagem no contexto da deficiência intelectual, os quais sejam capazes de instrumentalizar a escola e o professor, na avaliação da aprendizagem desse aluno, nos diferentes componentes curriculares, porém, ao mesmo tempo, considerando as especificidades e valorizando o processo de aprendizagem ao longo do seu percurso, seguindo a avaliação formativa como fio condutor. Cabe à escola e ao professor identificar áreas nas quais devem ser intensificados o trabalho pedagógico e a ideia é de potencializar a aprendizagem, para que a avaliação desenvolva sua função bidirecional, de retroalimentação do processo do ensinar e aprender, ou seja, por meio dos processos avaliativos, a escola e o professor poderão estabelecer novas metas pedagógicas e levar o aluno a atingir níveis mais elevados, em seu pensamento científico (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013).

Em relação aos demais pesquisados, frisamos suas colaborações salientando a conotação da afetividade e do acolhimento do corpo docente do AEE no processo avaliativo:

Aqui no AEE, eu tenho retorno e atualmente como *tá* a situação dele, o que precisa melhorar, trabalhar mais, quais as dificuldades e como trabalhar melhor para ele aprender, superar no dia a dia. Sempre que tem uma dificuldade, elas me passam que sempre tem um contato com a professora. Assim, acho melhor, sei o que avaliaram (F3).

Essa troca entre professora e mãe é muito bom porque ela sabe o que o meu filho é capaz, né, de aprender. Ele é inteligente, faz as coisas *direitinho*, assim como faz agora é melhor do que a prova, pelo menos para ele (F4).

Fazer assim, que ele entenda, vendo como ele *tá*, igual aqui na Pestalozzi, porque já ajuda ele, quando esquece pra começar a aprender de novo, agora já lê tudo, mas ainda não escreve, piorou nas *letra*, né (F5).

Nessa vertente, os depoimentos de F3 e F5 corroboram com a pertinência das diretrizes legais que definem as atribuições do professor do AEE, delineando 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. Ressaltando que apesar de não possuir 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, 2013).

6.7.3 Na perspectiva dos alunos

Os pesquisados colaboraram para a pesquisa, oferecendo sugestões sobre a melhoria da avaliação da pessoa com deficiência intelectual no AEE, durante a pandemia da Covid-19:

Fazer com a letra normal, de forma, pra gente saber (A1).

Então [...] pintando, jogando. Escrevendo, não consigo (A2).

Ter um computador *pra* ver a tia. O celular da mamãe é pequeno (A3).

Fazer do jeito que eu sei, *né*. Desenhar, pintar, essas coisas (A4).

Tia, assim olha não sei, mas uma tarefa normal, *né*. (A5).

É pertinente ressaltar a importância da fala dos alunos, eles dão sugestões de recursos que podem ser usados, que são viáveis para eles, produzem sentidos e possibilidades tangíveis. A importância de ouvi-los é fundamental, assim como a mediação do professor durante o processo. “Nada sobre nós sem nós”. Eles podem ter limitações para a comunicação, mas compreendem e expressam a certeza de que a avaliação do ensino-aprendizagem praticada na escola regular não é adequada para eles, não subsidia a aprendizagem, nem ao menos está no padrão de “normalidade” conforme eles enfatizam, já que não foi planejada considerando a individualidade, seus saberes e suas condições reais (HOFFMANN, 2012, 2014, 2018; LUCKESI, 2005, 2011, 2014, 2018).

Cabe a cada componente da Educação ponderar sobre a sua responsabilidade. Para a avaliação inclusiva, é imperioso insistir na diferenciação de procedimentos de ensino, multi-instrumentos avaliativos compatíveis com os alunos e seus saberes. 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 Inclusiva (BEYER, 2010; HOFFMANN, 2012, 2014, 2018; LUCKESI, 2005, 2011, 2014, 2018; PERRENOUD, 1999, 2000; VYGOTSKY, 1989, 1997).

7 CONCLUSÃO

No âmbito desta pesquisa, que investigou o recorte temporal relacionado ao período da pandemia da Covid-19 (2020-2021), convém salientar que a rotina da população foi amplamente afetada. A vida se desmembrou e se reconstruiu de modo inusitado, aflorando incertezas e tribulações inéditas para a maior parte das pessoas. Ninguém passou incólume ao Coronavírus (Sars-CoV-2), de algum modo, ele tocou a todos, obrigando a vivenciarmos novas formas de coexistir, de silenciar alegrias e dores, de comemorar, de se alegrar, de trabalhar, de estudar, de amar, de se unir estando separado e de expirar melancolicamente de forma solitária.

Nesse panorama, a escola regular aderiu ao ensino remoto, reestruturou-se para dar continuidade ao processo educacional em todos os segmentos, nesse país de dimensões continentais e diferenças estratosféricas, assim como em tantos outros lugares do planeta, afetados pela pandemia. Da mesma forma, aconteceu com o AEE, que precisou redirecionar seus atendimentos a formatos atingíveis para o público-alvo, no caso dessa pesquisa, para a pessoa com deficiência intelectual, na Associação Pestalozzi de Fortaleza. Um desafio épico, que alcançou professores do AEE, familiares e alunos, rumo a caminhos inexplorados, que retratamos nesse estudo que tem um proeminente caráter de ineditismo, ao se debruçar sobre a avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual no AEE, durante o isolamento social pela Covid-19 (2020-2021).

No universo dos sujeitos da amostra de professores do AEE, familiares ou responsáveis e alunos com deficiência intelectual emergiu ao longo da pesquisa que a forma de avaliação do ensino-aprendizagem na escola regular, no período da pandemia, transitou entre a exacerbada invisibilidade do aluno até o formato incondizente com as suas reais possibilidades, o que difere do modo descrito pelos investigados, para o formato avaliativo usado no AEE, exaltando nesse contexto a aprendizagem que emergiu entre os alunos no decorrer do processo avaliativo, apesar do formato *online* adotado nesse período.

Essa pesquisa confirmou a hipótese que fundamentou essa tese: a avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, no AEE, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021) contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de qualidade, conforme preconizado na legislação brasileira. Os dados arrolados evidenciaram que a avaliação formativa da pessoa com deficiência intelectual, realizada no AEE, com professores mediadores e uso de multi-instrumentos avaliativos, no período da pandemia da Covid-19 (2020-2021) contribuiu para a aprendizagem desses discentes, de forma exitosa.

O objetivo geral intencionado foi atingido ao investigar a prática da avaliação do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação Pestalozzi de Fortaleza-CE, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021). Os objetivos específicos previstos inicialmente foram atingidos. O estudo realizado propiciou identificar as concepções dos professores sobre deficiência intelectual e avaliação do ensino-aprendizagem; pesquisar os procedimentos avaliativos e instrumentos utilizados pelos professores do AEE junto aos alunos com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021); conhecer as dificuldades relativas à avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual através de professores do AEE, alunos e seus familiares ou responsáveis, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021) e coletar sugestões dos professores do AEE, alunos e seus familiares ou responsáveis, para a melhoria de mudanças educacionais e de construção de práticas avaliativas de caráter sistemático e reflexivo.

A pesquisa revelou que o conceito do público investigado, sobre a deficiência intelectual, estabelece uma relação direta com a deficiência, como uma situação-problema associada à distorção entre a idade cronológica, que gera dificuldades de diversas naturezas, como os dados pesquisados refletem, sem, contudo, minimizar esses entraves ou repercutir uma caracterização que fixa tais dificuldades como tendo um caráter permanente. As docentes relacionam o conceito de modo a estabelecer a possibilidade de desenvolver as habilidades dos sujeitos e questões pertinentes ao trabalho pedagógico, pois somente com conhecimento das dificuldades é possível desenvolver um estudo de caso e um plano de Desenvolvimento Individual para o AEE agir significativamente para cada um dos discentes, que apresenta um modo de aprender distinto e que precisa ser considerado na mediação pedagógica (DINIZ, 2007; MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013; VYGOTSKI 1989; 1997).

O registro dos docentes a respeito do conceito de avaliação sobre o ensino-aprendizagem reflete a tríade formada pela prática docente, a formação dessas professoras e a prática pedagógica no AEE, que constroem uma avaliação como componente da mediação, conferindo à prática pedagógica uma postura contínua de observação e análise, mapeando os avanços, as descobertas, o desenvolvimento e as dificuldades reveladas pelo aluno. Acompanhando os saberes desde seu processo de construção, o registro é pressuposto para elaborar a avaliação no contexto inclusivo, sustentada por um planejamento fidedigno às necessidades dos discentes, em especial às pessoas com deficiência intelectual. Conceituado e executado nessa relação constante de dialogicidade, com os conhecimentos e a condição real do aluno, as docentes entendem a avaliação na perspectiva formativa, com ênfase na

intervenção docente mediadora e processual, de acordo com a legislação vigente e os teóricos que subsidiaram esse estudo (HOFFMANN, 2012, 2014, 2018; LUCKESI, 2005, 2011, 2014, 2018; PERRENOUD, 1999, 2000; TEIXEIRA; NUNES, 2010, 2014).

A respeito dos procedimentos avaliativos e instrumentos utilizados pelos professores do AEE junto aos alunos com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), ficou evidente que a variedade de instrumentos avaliativos usadas para orientar e reorientar à pessoa com deficiência intelectual durante a pandemia da Covid-19, no AEE, teve como objetivo dar continuidade ao mesmo processo avaliativo realizado antes da pandemia, procurando soluções para o isolamento social. A proposta docente foi desenvolver alternativas para aplicar os instrumentos e acompanhar o desenrolar das atividades. A pesquisa demonstrou isso ao realizar as entrevistas com todos os envolvidos, docentes, familiares ou responsáveis e alunos. A elaboração de instrumentais específicos, para os registros docentes desses processos avaliativos, também corrobora para inferir a relevância da avaliação nesse cenário.

A pesquisa demonstrou que as professoras da amostra utilizam, no mínimo, três instrumentos de avaliação para o aluno com deficiência intelectual, o que denota uma prática avaliativa que investe em multi-instrumentos avaliativos, considerando que a pessoa com deficiência intelectual apresenta modos diferentes de aprender, assim, a interação mediada pelo docente precisa considerar recursos apropriados que forneçam recursos variados, condições de diálogo, desafios e aplicabilidade de novos saberes. Mesmo que o ensino regular deva ser o protagonista das aprendizagens, é através da conectividade com o AEE que o aluno desenvolve caminhos para a acessibilidade e a diluição de barreiras para a Educação inclusiva, daí a relevância desse trabalho integrado que, no cenário pandêmico se tornou muito distante dos ditames legais, quando se percebeu a invisibilidade das pessoas com deficiência e suas especificidades, no panorama das escolas regulares (HOFFMANN, 2012, 2014, 2018; LUCKESI, 2005, 2011, 2014, 2018; PERRENOUD, 1999, 2000; TEIXEIRA; NUNES, 2010, 2014).

Diante dos dados da pesquisa, no tocante às dificuldades relativas à avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual através de professores do AEE, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), foi evidenciado que o primeiro semestre foi o mais conturbado, com a estruturação do AEE no ensino remoto, além da complexidade de constituir um serviço *online* para pessoas com acesso restrito aos recursos tecnológico e aos saberes necessários para a mediação familiar em parceria com as professoras. Aliada a esta situação, a arquitetura do planejamento e implementação do AEE remoto mobilizou

professores, familiares, alunos e gestão da Associação Pestalozzi de Fortaleza na imprecisão de um período pandêmico e de suas vicissitudes.

Os alunos investigados não detectaram dificuldades na avaliação do ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), visto que os familiares ou responsáveis dos discentes expuseram as dificuldades da avaliação na escola regular durante o período pandêmico. Cumpre mencionar que a avaliação inclusiva deve romper os paradigmas da pretensa normalidade que está enraizada na construção da sociedade em que estamos inseridos. Diante dos percalços oriundos do isolamento social e do ensino remoto, ficou evidente, na investigação, a fragilidade do ensino regular ao relegar à pessoa com deficiência intelectual a um padrão de invisibilidade, rompida pelos investigados que, conforme relatos, dirigiram-se às suas respectivas escolas para solicitar uma posição acerca da avaliação que praticamente não existiu, conforme os dados evidenciados.

A avaliação no contexto da inclusão é, usualmente, um agente mobilizador de forças divergentes no sentido de, apesar das determinações legais que norteiam uma avaliação formativa, processual e contínua, com variedade de instrumentais para a coleta de dados e intervenções na aprendizagem da pessoa com deficiência, ainda é preciso um processo para a confluência da prática avaliativa do AEE e da escola regular. Conforme os resultados desta pesquisa, que estão em consonância com Mendonça (2014), o professor da escola comum ainda não assumiu o protagonismo do processo avaliativo para a pessoa com deficiência intelectual, através de práticas avaliativas diagnósticas, capazes de identificar dificuldades de aprendizagem e articulação com o professor do AEE, figura mediadora da aprendizagem, com intervenções pedagógicas que propiciem o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, para acessar o currículo escolar destinado a todos os alunos.

Sobre o AEE, as dificuldades na avaliação do ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), apontadas pelos familiares ou responsáveis dos alunos incide entre outras, na questão econômica, que impediu o acesso a computadores ou aparelhos que propiciassem maior rendimento durante a comunicação e intervenção docente, além da dificuldade de manuseio dos recursos de Whatsapp, câmera de vídeo e vídeo chamada. Outro ponto fundamental foi a situação prolongada do isolamento social, que nem sempre deu condições adequadas para manter a rotina e a continuidade das atividades mediadas pelas famílias, um desafio, considerando a média de tempo de escolaridade apontada na pesquisa, em que a maioria possui Ensino Fundamental incompleto. Infere-se que o desconhecimento acerca do caminho metodológico para mediar a intervenção pedagógica, assim como a

mobilização dos alunos para as atividades foi um desafio imenso para esses familiares, que, em meio a uma pandemia, tiveram que se reinventar nessa multiplicidade de papéis.

Os dados da pesquisa confluem para a premissa de que a condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o seu potencial de aprendizagem, ou mesmo, o limite de desenvolvimento do indivíduo. A avaliação do ensino-aprendizagem na perspectiva formativa/mediadora não tem como premissa registrar quem aprendeu ou não aprendeu. Sua ênfase está no entendimento de que existem possibilidades de aprendizagens para todas as pessoas e em como possibilitar que essas aprendizagens se concretizem, como aconteceu no processo avaliativo do AEE, segundo a amostra de familiares e alunos com deficiência intelectual (BEYER, 2010; HOFFMANN, 2018, 2014, 2012; VYGOTSKI 1989, 1997).

Coletando as sugestões do professor para as práticas avaliativas do aluno com deficiência intelectual, sobressai a indicação do uso da avaliação diagnóstica, multi-instrumentos - como portfólios, jogos, relatórios - que evidenciem as informações necessárias sobre a pessoa com deficiência intelectual para gerenciar os rumos da intervenção docente, concretizando os preceitos da avaliação formativa, com a mediação do professor no curso do processo, com ênfase nos registros que evidenciam os aspectos qualitativos do trajeto singular de cada indivíduo (CEARÁ, 2016; HOFFMANN, 2012, 2014, 2018; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999, 2000).

Familiares ou responsáveis, ao serem indagados sobre sugestões para a avaliação do ensino-aprendizagem, deixaram eminentes suas angústias em relação ao tema, uma vez que, para a pessoa com deficiência intelectual, o déficit cognitivo se sobressai como um desafio constante, e ao mesmo tempo, a escola que esses familiares e responsáveis estudaram corresponde a um modelo tradicionalmente excludente. Eles vivenciaram essas realidades em seus bancos escolares e demonstraram preocupação em relação ao modelo avaliativo, sugerindo que o formato seja condizente com o que o aluno pode fazer, procurando meios de descobrir o que ele faz, ao invés de apenas quantificar erros através das notas escolares, como evidenciado nas escolas regulares. Emergem nos depoimentos sugestões para a avaliação próxima a condição real de cada aluno, através de instrumentais variados e de atividades relacionadas aos saberes que eles já possuem, como forma de dar prosseguimento a novas aprendizagens (BEYER, 2010; HOFFMANN, 2018, 2014, 2012; VYGOTSKI 1997; 1989).

Entre as sugestões dos alunos para a avaliação do ensino-aprendizagem se manifesta uma percepção de “normalidade” dos entrevistados, quando eles recomendam realizar as avaliações com instrumentais que são capazes de compreender e através deles

poderem mostrar suas singularidades e vivências. Assim, os termos usados por eles, “letra normal” e “tarefa normal” denotam que a concepção de anormalidade para estes indivíduos perpassa por oferecer instrumentais avaliativos incompatíveis com seus saberes. Em poucas palavras, esses alunos exprimem a diferença contundente entre a avaliação na escola regular e a avaliação no AEE. Ambos ainda possuem um trajeto árduo para alcançar suas propostas legais, mas a experiência pandêmica evidenciou que urge mais do que legislação e imposição social. A inclusão é um olhar que ensina, e precisa ser vivenciada em todas as suas nuances, para só então aprendermos e vivenciarmos uma verdadeira Educação Inclusiva (BEYER, 2010; HOFFMANN, 2018, 2014, 2012; VYGOTSKI 1989; 1997).

Essa tese ressalta que o AEE precisa estar em consonância com a proposta pedagógica da escola regular e auxiliar o reconhecimento da singularidade de cada aluno, revelando caminhos para a construção dos conhecimentos dos professores sobre a pessoa com deficiência intelectual, disponibilizando recursos para fortalecer o ensino regular e apresentando propostas educacionais em conexão com a equipe docente, para o desenvolvimento global do aluno com deficiência intelectual. Assim sendo, no AEE, o aluno deve ser desafiado a pensar, a fazer uso de seu raciocínio, da linguagem, da memória, encontrando pontos de aproximação com o currículo escolar. Com efeito, não se trata de transferir o lócus de aprendizagem, mas sobressaiu na pesquisa que, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), o percurso avaliativo do AEE possibilitou novas aprendizagens, dando prosseguimento ao trabalho realizado na Associação Pestalozzi de Fortaleza, através da mediação do professor e o uso de multi-instrumentos avaliativos, com as adaptações para o modo *online* (BRASIL, 1988, 2008a, 2008b, 2009b; MANTOAN, 2015).

A investigação realizada no AEE, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), corroborou para validar a certeza de que, em qualquer circunstância, para consolidar a Educação Inclusiva, é necessário investir na diversidade de procedimentos de ensino para as pessoas com deficiência, pois as aprendizagens são diferentes, sobretudo para a pessoa com deficiência intelectual, como evidenciou essa tese. Cabe enfatizar que a diferenciação não deve ser usada na acepção de perpetuar rótulos e estigmas, é preciso romper com o passado excludente (infelizmente, ainda real para muitos) de todas as formas diversas, diante da sociedade normatizada por utopias de homogeneidades inatingíveis (HOFFMANN, 2012, 2014, 2018).

A diferenciação aqui proposta, como produto dessa tese, perpassa pela mediação do professor da escola regular, bem como o professor do AEE, em convergência com a aplicação de multi-instrumentos avaliativos, a análise das múltiplas produções dos alunos e da

divulgação do desempenho escolar ao longo do processo educacional, na construção da premissa da qualidade educacional para todos, a qualquer tempo, seja em dias comuns ou, em meio a uma pandemia. Com esse propósito é necessário que a sociedade avance rumo a um processo verdadeiramente inclusivo, em todas as esferas da vida, mas, sobretudo, na Educação Inclusiva, pilar de uma nação democrática de fato (HOFFMANN, 2012, 2014, 2018).

REFERÊNCIAS

- ABBERLEY, P. The concept of oppression and the development of social theory of disability. **Disability, Handicap & Society**, v. 2, n. 1, 1987.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e sua história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. v. 10, 2011.
- AMBRÓSIO, M. **Avaliação, os registros e o portfólio**: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Dsm-5-Tr(tm) Classification Espiral. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, 2022. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/educational-resources/dsm-5-fact-sheets>. Acesso em: 08 abr. 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANÁDON, M. A pesquisa dita qualitativa: sua cultura e seus questionamentos. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM EDUCAÇÃO, 1., 2005, Senhor do Bonfim. **Anais...** Senhor do Bonfim: UNEB/UQAC, 2005.
- ANTIPOFF, H. A experimentação natural: método psicológico de A. Lasoursky. **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Imprensa Oficial, 1927-1992a, Belo Horizonte, v. 1, p. 29.
- ANTIPOFF, H. A homogeneização das classes escolares. **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Imprensa Oficial, 1930-1992c, Belo Horizonte, v. 3, p. 31-51.
- ANTIPOFF, H. Assembleia Geral de 1936: infância excepcional. **Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais**, n. 20, p. 7-21, 1937.
- ANTIPOFF, H. Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte. **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Imprensa Oficial, 1930-1992b, Belo Horizonte, v. 2.
- ANTIPOFF, H. L'expérience russel: l'éducation sociale des enfants. **Semaine Littéraire**, v. 32, n. 1615, p. 592-594, 1924.
- ANTIPOFF, H. O ensino nas classes especiais: Exame Alpha e Match intelectual e escologia. **Revista do Ensino**, p. 50-52, out./dez. 1930.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL (AAMR). **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio (2002). 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. **A deficiência relativizada**: entre discursos e a prática política. 2005. 184 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

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

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

BITTAR, M. **História da Educação**: da antiguidade à época contemporânea. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BLAUTH, I. F.; DIAS, N.; SCHERER, S. Whatsapp como ambiente de interações na educação a distância: ensaios de encontros síncronos e assíncronos. **Holos**, v. 6, p. 1-13, 2019.

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

BORGES, A. A. P.; BARBOSA, E. A. N. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 26, p. 163-177, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702019000500009>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BORGES, A. A. P. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 345-362, 2015.

BORGES, J. A. S. **Sustentabilidade & Acessibilidade**. 1. ed. Brasília: Editora da OAB, 2014.

BRASIL. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001a.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009, que dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020b.

BRASIL. **Decreto nº 9.465**, de 02 de janeiro de 2019, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Glossário da educação especial**: Censo Escolar 2021b. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.976**, de 4 de abril de 2013, que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013b.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 12.054**, de 9 de outubro de 2009, que institui o Dia do Movimento Pestalozziano no Brasil. Brasília, 2009c.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE 2014-2024). Brasília, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.306**, de 3 de março de 2022, que institui o Dia Nacional da Síndrome de Down. Brasília, 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Medida Provisória nº 934**, de 1 de abril de 2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da

educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020, que institui a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05**, de 28 de abril 2020, que institui a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.571**, de 17 de setembro de 2008, que 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. Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico. Brasília: INEP, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Brasília: MEC, 2006.

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

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Nota Técnica nº 09**, de 09 de abril de 2010, que dispõe sobre as Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010a.

BRASIL. **Nota Técnica nº 55**, de 10 de maio de 2013, que dispõe sobre as Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013a.

BRASIL. **Nota técnica nº 04**. Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014a.

BRASIL. **Nota técnica nº 06**. Avaliação dos estudantes com deficiência intelectual. Brasília, 2011a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 48.961**, de 22 de setembro de 1960, que institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília, 1960.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Brasília, 1989.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Portaria nº 2.344**, de 3 de novembro de 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília, 2010b.

BRASIL. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

CALDEIRA, R. G. S. Uma definição de loucura: a loucura nos séculos XIX e XX e a reprovação do mito do artista “esquizofrênico”. **Revista Filosófica de Coimbra**, v. 30, n. 59, p. 99-144, 2021.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/andre/Downloads/DialnetInclusaoSocialEducacaoInclusivaEEducacaoEspecial-5908180%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/DialnetInclusaoSocialEducacaoInclusivaEEducacaoEspecial-5908180%20(1).pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras Ltda, 2003.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 456**, de 01/06/2016, que fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza, 2016.

CEARÁ. **Decreto nº 33.510**, de 16 de março de 2020, que decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. Diário Oficial do Estado do Ceará. Fortaleza, 2020.

CEARÁ. **Decreto nº 34.523**, de 29 de janeiro de 2022, que dispõe sobre medidas de isolamento social contra a Covid-19 no estado do Ceará, com a liberação de atividades. Diário Oficial do Estado do Ceará. Fortaleza, 2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Portaria nº 0998/201**. Fortaleza, 2013.

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

CORDEIRO, S. F. N.; BONILLA, M. H. S. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. **Educar em revista**, Curitiba, n. 56, p. 259-275, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00259.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. **Teachers College Record**, n. 64, p. 672-683, 1963.

DA ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; DE LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. *In*: SOUSA, C. P. de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus Editora, 2005.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, v. 1, n. 1, 2007.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2013, p. 5.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DUARTE, R. C. B. Deficiência intelectual na criança. **Residência Pediátrica**, v. 8, p. 17-25, 2018.

ESCORZA, T. E. 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.

FENAPESTALOZZI. Federação Nacional Das Associações Pestalozzi. **Estatuto Social**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.pestalozzibrasil.org.br/wpcontent/uploads/2014/05/estatuto.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

FERNANDES, T. L. G.; 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.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FIERA, L.; FLORES, R.; EVANGELISTA, O. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”. *In*: SOARES et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasília: Terra Sem Amos, 2020.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R.; BONETI, L. W. (org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola e gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIOCRUZ. **Boletim do Observatório Fiocruz Covid-19**: balanço de dois anos da pandemia Covid-19, de janeiro de 2020 a janeiro de 2022. Portal Fiocruz, 2022. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos_2/boletim_Covid_2022-balanco_2_anos_pandemia-redb.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

FONTOURA, A. A. **A escola viva**: manual de testes. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1964.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações sobre o trabalho domiciliar para profissionais do atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais**. Fortaleza: SME, 2020a.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CME nº 022/2020**, que orienta sobre a reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020 no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, observando as medidas de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (Covid-19). Fortaleza: SME, 2020b.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**, que orienta sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem, 2011.

GARCIA, T. C. M. (org.). **Ensino remoto emergencial**: proposta de design para organização de aulas, 2020.

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

GARRIDO, R. G.; GARRIDO, F. S. R. G. Covid-19: um panorama com ênfase em medidas restritivas de contato interpessoal. **Revista Interfaces Científicas – Saúde e Ambiente**, v. 8, n. 2, p. 127-141, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/saude/article/view/8640>. Acesso em: 26 dez. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, W. O. **Inclusão escolar**: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental. 2005. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

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

HAENGELLI-JENNI, B.; HOFFSTETTER, R. Pour l’Ere Nouvelle (1922-1940): la science convoquée pour fonder une “internationale de l’éducation”. **Carrefours de l’Éducation**. v. 31, p. 105-136, 2011.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HOFFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOLANDA, V. P.; PINHEIRO, A. K. B.; PAGLIUCA, L. M. F. Aprendizagem na educação online: análise de conceito. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, n. 3, p. 406-411, 2013.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde 2019**: ciclos de vida. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS.
Exame Nacional de Cursos: Relatório-Síntese. Brasília: INEP, 1997.

ISER, B. P. M. Definição de caso suspeito da Covid-19: uma revisão narrativa dos sinais e sintomas mais frequentes entre os casos confirmados. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, 2020.

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

JANNUZZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

KEEGAN, D. **The future of learning: from eLearning to mLearning,** 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber.** 2005.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da filosofia da diferença. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018.

LANUTI, J. E. O. E.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Saberes prévios dos estudantes: o ponto de partida para aprendizagem significativa na perspectiva da educação inclusiva. **InFor**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 211-226, jun. 2016. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/19>. Acesso em: 13 dez. 2021.

LEHER, R. Darwinismo social, epidemia e fim da quarentena: notas sobre os dilemas imediatos. **Carta Maior**, 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FPolitica%2FDarwinismo-social-epidemia-e-fim-da-quarentena-notas-sobre-os-dilemas-imediatos%2F4%2F46972&fbclid=IwAR0lDzHPbcVOzj4De3eluMfWwL5X2AxVeLZ6BqGPAMyx8k1Kv1qGcyvo-1I#.XoDZTIDY5VY.facebook>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LEITÃO, V. M. **Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará.** Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, A. C. B. L. C. A inclusão social das pessoas com deficiência como efeito da efetivação do princípio da dignidade da pessoa humana: análise no plano normativo. **Revista Controle: Doutrinas e artigos**, v. 10, n. 2, p. 355-372, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

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

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

LUSTOSA, F. G.; FERREIRA, R. G. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. **Teoria Jurídica Contemporânea**, v. 5, n. 1, p. 87-109, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/andre/Downloads/27989-96769-1-PB%20(3).pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

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

MARÇAL, E.; ANDRADE, R.; RIOS, R. Aprendizagem utilizando dispositivos móveis com sistema de realidade virtual. **RENOTE**: Revista novas tecnologias na educação, 2005.

MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. A política pública como campo multidisciplinar. **SciELO** - Editora FIOCRUZ, 2018.

MARCHESAN, A; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. 40, p. 44 -55, 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.

MANTOAN, M. T. E. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 38-44, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/547>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.

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

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão**. Explicando o Déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MATHIAS, L. **A ONU e a nova ordem internacional**. Nação e Defesa, 1986.

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

MENDES, I. R. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. 1. ed. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/pesquisas/protocolos-sobre-educacao-inclusiva-durante-a-pandemia-da-Covid-19-um-sobrevoo-por-23-paises-e-organismos-internacionais/>. Acesso em 28 jan. 2022.

MENDONÇA, A. V. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza/CE**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Editora Oficina Universitária, 2013.

MINAS GERAIS, Órgão Oficial da Inspeção Geral da Instrução. Arquivo Pedológico Escolar. Ficha-envelope individual para as crianças das Escolas Primárias. Ano VI. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, n. 68, 69 e 70, 1932. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/search.php?query=&andor=AND&dt>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2015.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MINERBO, M. **Neurose e não neurose**. Editora Blucher, 2019.

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

MORAN, J. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015a.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015b. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

MOREIRA, D.; BARROS, D. M. V. **Como estruturar atividades para o ensino online:** orientações para a prática síncrona e assíncrona. 2020.

NETO, J. H. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, 2010.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em estudo**, v. 13, p. 307-316, 2008.

NUNES, C. A.; LUSTOSA, F. G. Educação inclusiva sob olhar de teóricos internacionais. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 10., 2018, Pau dos Ferros. **Anais...** Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica:** foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. *In*: PLETSCH, M.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

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 (org.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S. 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, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**. v.16, n. 31, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, M. C. P.; PLETSCH, M. D. A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em contextos inclusivos. *In*: PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. (org.). **Observatório de educação especial e inclusão escolar:** balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

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

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 153-169.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**. v. 2, p. 55-62, 1995.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID-10 - décima revisão**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 1996.

PACHECO, J. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

PESTALOZZI, J. H. **Antologia de Pestalozzi**. Buenos Aires: Losada, 1946.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. *In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.). Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2013. p. 61-82.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau Edur, 2010.

QUINTAIROS, P.; ELISEI, C. C. A; VELLOSO, V. F. Síncrono e assíncrono. **Revista de Pesquisa Aplicada e Tecnologia (REPATEC)**, v. 3, n. 4, p. 33-44, 2021.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos excepcionais de 1940 a 1948**. 2006. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RAMSDEN, A.; BATE, A. **Using word clouds in teaching and learning**. Bath: University of Bath, 2008.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C. A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia: reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 139-156, 2020.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, v. 4, n. 5, p. 129-148, 2008.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RUBIN, S. E., ROESSLER, R. T. **Foundations of the vocational rehabilitation process**. Baltimore: University Park Press, 1978.

SASSAKI, R. K. Incluindo pessoas com deficiência psicossocial – Parte 2. **Revista Reação**, v. 14, n. 79, p. 12-19, mar./abr. 2011a.

- SASSAKI, R. K. Incluindo pessoas com deficiência psicossocial – Parte 1. **Revista Reação**, v. 14, n. 78, p. 10-14, jan./fev. 2011b.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**: Reação, São Paulo, v. 12, p. 10-16, mar./abr. 2009.
- SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 10, n. 58, p. 20-30, set./out. 2007.
- SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostromizados**, v. 1, n. 1, p. 8-11, 2003.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- SANTOS RAMOS, R. O vírus e o conceito de vida em tempos de pandemia. **Princípios**, v. 40, n. 162, p. 299-328, set. 2021.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**. São Paulo: SME/DOT, 2008.
- SCHWINSKY, S. R. A barbárie do preconceito contra o deficiente: todos somos vítimas. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 7-11, abr. 2004.
- SCHNEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. *In*: VELHO, G. (org.). **Desvio e divergência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- SCHWARTZMAN, J. S.; LEDERMAN, V. R. G. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4028>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- SCHRAMM, W. Notes on case studies of instructional media projects. **Workingpaper**: the Academy for Educational Development, Washington, 1971.
- SCRIVEN, M. **The logic of evaluation**: department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.
- SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SETZER, V. W. Dado, informação, conhecimento e competência: DataGramZero. **Revista de Ciência da Informação**, n. 0, v. 28, 1999.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SHIGUNOV NETO, A. **História da Educação brasileira**: período colonial ao predomínio das Políticas Educacionais Neoliberais. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- SILVA, E. A. Entre preconceitos, vitimização e incapacidade: os deficientes e as imagens que reforçam a segregação social. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 22, n. 40, p. 79-92, 2009.

SILVA, R. C. B. Esquizofrenia: uma revisão. **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 263-285, nov. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/Vt9jGsLzGs535fdrsXKHXzb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

SPMG - SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. **Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais**. Infância Excepcional, n. 12, p. 11-15, 1933.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STASCXAK, F. M.; SANTANA, J. S. Narrativas autobiográficas de professoras da educação básica: a constituição da identidade docente como processo permanente. **Revista Pemo: Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 1, n. 2, mai. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3512>. Acesso em: 11 nov. 2020.

TANSEY, S. D.; JACKSON, N. A. **Política**. Coleção Homem, Cultura e Sociedade. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

TACHIKAWA, T. **Organizações não governamentais e terceiro setor**: criação de ONGs e estratégias de atuação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação inclusiva**: a diversidade reconhecida e valorizada. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

UNESCO. **Nota informativa nº 7**, sobre o setor de educação. Covid-19 resposta educacional. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275_por?posInSet=1&queryId=f5e77daf4788-48e3-8d17-8e13b634dfa6. Acesso em: 11 jun. 2021.

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para todos, Jontiem. Brasília: CORDE, 1990.

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

UNICEF. **Covid-19 response**: considerations for children and adults with disabilities. 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/disabilities/files/Covid-19_response_considerations_for_people_with_disabilities_190320. Acesso em: 27 dez. 2021.

UNITED NATIONS. **Disability and Development Report**. New York, 2019. Disponível em: <https://social.un.org/publications/UN-Flagship-Report-Disability-Final.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

VALENTIM, F. O. D.; PAIXÃO, K. M. G. Professores do atendimento educacional especializado e sua percepção acerca do estudante com deficiência intelectual. **InFor**, v. 6, n. 1, p. 91-109, 2020.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013.

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.

VASH, C. L. **Enfrentando a deficiência**. São Paulo: Pioneira, 1988.

VIANNA, H. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, M. L. T. W. **Em torno do conceito de política social**: notas introdutórias. Rio de Janeiro: Iuperj, 2002.

VIEIRA, E. C. M.; GIFFONI, S. D. A. Avaliação de preditores de risco para deficiência intelectual. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 104, p. 189-195, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WATTS MILLER, W. **Durkheim, morals and modernity**. Montreal: McGill Queens University Press, 1996.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Diseases**. World Health Organization, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 07 abr. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIMERMAN, D. **Fundamentos psicanalíticos**: teoria, técnica e clínica, uma abordagem didática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE FORTALEZA)**



**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 Vice-presidente da Associação Pestalozzi de Fortaleza,

Solicitamos a V. Sa. autorização para desenvolver nessa instituição, uma pesquisa científica do curso de doutorado em Educação Brasileira, linha de pesquisa Avaliação Educacional, eixo Avaliação do ensino-aprendizagem, na Universidade Federal do Ceará. Possui como tema Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: um estudo no AEE durante a pandemia.

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. Participando da pesquisa, você estará contribuindo para uma reflexão mais aprofundada em relação à temática. Você receberá uma cópia desse termo, em que constam os contatos da pesquisadora e da orientadora.

Assinatura da vice-presidente

Responsável pela pesquisa: Andréia Vieira de Mendonça – andreiavieiramendonca@gmail.com

Orientadora – Tania Vicente Viana - coordenadorataniaviana@gmail.com

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 __/__/2022

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSOR)**



**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 Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: um estudo no AEE durante a pandemia.

Sua participação é importante. Leia atentamente as informações e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos sejam esclarecidos. Participando da pesquisa, você estará contribuindo para uma reflexão mais aprofundada em relação à temática. Você receberá uma cópia desse termo, em que constam os contatos da pesquisadora e da orientadora.

Assinatura do informante

Responsável pela pesquisa: Andréia Vieira de Mendonça – andreiavieiramendonca@gmail.com

Orientadora – Tania Vicente Viana - coordenadorataniaviana@gmail.com

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, ___/___/2022

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(RESPONSÁVEL PELO ALUNO)**



**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 responsável pelo aluno (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 Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: um estudo no AEE durante a pandemia. Sua participação é importante. Leia atentamente as informações e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos sejam esclarecidos.

Os dados coletados poderão ser utilizados em publicações e eventos científicos. Sua identidade será protegida pelo anonimato. A sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento, você pode se recusar a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, mas, como tudo que envolve a natureza humana é inusitado e imprevisível, podemos considerar que você será submetido a situações de riscos mínimos durante o trabalho de coleta de dados.

Assinatura do informante

Responsável pela pesquisa: Andréia Vieira de Mendonça – andreiavieiramendonca@gmail.com

Orientadora – Tania Vicente Viana - coordenadorataniaviana@gmail.com

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, __/__/2022

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO**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 que possui como tema Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: um estudo no AEE durante a pandemia.

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, doutoranda 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 – andreiavieiramendonca@gmail.com

Orientadora – Tania Vicente Viana - coordenadorataniaviana@gmail.com

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 2022.

APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO PROFESSOR(A)

1. Nome: _____

2. Data de nascimento: ___/___/___ Gênero: () Masculino () Feminino

3. Nível de instrução:

- () Superior incompleto
- () Superior completo
- () Especialização – cursando
- () Especialista
- () Mestrando
- () Mestre
- () Doutorando
- () Doutor

Especifique os cursos:

4. Há quanto tempo leciona no Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

- () Menos de 5 anos
- () Entre 5 e 10 anos
- () Entre 10 e 15 anos
- () Entre 15 e 20 anos
- () Mais de 20 anos

5. Qual o tempo de trabalho como professor (a)?

- () Menos de 2 anos
- () Entre 2 e 5 anos
- () Entre 5 e 8 anos
- () Entre 8 e 12 anos

Mais de 12 anos

6. Durante o período de formação acadêmica, ou em cursos de capacitação, lhe foi proporcionado aprender sobre as práticas pedagógicas, conforme as características específicas das pessoas com deficiência intelectual?

Sim de forma satisfatória

Sim, de forma superficial

Não, de forma nenhuma

7. O que você compreende como “Deficiência intelectual”?

8. Na sua formação acadêmica, ou em cursos de capacitação, obteve conhecimento sobre a avaliação do ensino-aprendizagem?

Sim de forma satisfatória

Sim, de forma superficial

Não, de forma nenhuma

9. Na sua formação acadêmica, ou em cursos de capacitação, obteve conhecimento sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, direcionado à pessoa com deficiência intelectual?

Sim de forma satisfatória

Sim, de forma superficial

Não, de forma nenhuma

10. O que você compreende como “avaliação da aprendizagem”?

11. Conhece as diretrizes legais do AEE, para avaliação do ensino-aprendizagem, da pessoa com deficiência intelectual?

() Sim de forma satisfatória

() Sim, de forma superficial

() Não, de forma nenhuma

12. Utilizou na avaliação do ensino-aprendizagem, da pessoa com deficiência intelectual, antes da pandemia da Covid-19 (2020-2021), 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			

13. Utilizou na avaliação do ensino-aprendizagem, da pessoa com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), 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 virtuais impressas, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos realizados pelo aluno no ensino remoto e/ou presencial			
Registros no diário de classe, relatórios, fichas ou similares contendo indicadores que registrem suas observações			

Trabalhos individuais e coletivos, exercícios, provas escritas e questionários

14. Quantos instrumentos avaliativos foram utilizados durante cada semestre letivo, no período da pandemia da Covid-19 (2020-2021), para avaliação do ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual?

- () 1
 () 2
 () 3
 () Mais de 3

15. As avaliações que utilizou, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), tinham por objetivo:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Verificar o que o aluno aprendeu em determinado período para fazer os registros			
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)			

16. Fez alguma alteração específica para a avaliação do aluno com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

- () Não. Os instrumentos usados foram idênticos antes e durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021).
 () Sim. Os instrumentos usados foram diferentes para os alunos durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021). Explique:

17. Enfrentou dificuldades em relação à participação dos alunos no AEE, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

Não

Sim. Especifique:

18. Foi realizada a devolutiva das avaliações para as famílias, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

Não

Sim. Especifique:

19. Enfrentou dificuldades para avaliar a pessoa com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

Não

Sim. Especifique:

20. Que sugestões você daria para melhorar a avaliação da pessoa com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

21. Você utilizou os resultados obtidos na avaliação da pessoa com deficiência intelectual, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

Não

Sim. Especifique:

**APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO FAMILIAR OU
RESPONSÁVEL**

1. Nome do familiar ou responsável:

2. Grau de parentesco com o (a) aluno (a): _____

3. Data de nascimento do parente ou responsável: ____/____/____

4. Nível de instrução do parente ou responsável:

Analfabeto (a)

Superior incompleto

Ensino fundamental incompleto

Superior completo

Ensino fundamental completo

Especialização

Ensino médio incompleto

Mestrado

Ensino médiocompleto

Doutorado

5. Data de nascimento do (a) aluno (a): _____

6. Qual a deficiência do (a) aluno (a): _____

7. Congênita: _____ Adquirida: _____ Como? _____

8. Como foi a reação da família ao receber o diagnóstico da deficiência?

9. Em qual ano o (a) aluno (a) está matriculado (a) na escola regular? _____

10. Idade de ingresso do aluno (a) na escola regular: _____

11. Repetiu alguma série? _____ Qual? _____ Idade? _____

12. Como a escola regular realizava a avaliação do (a) aluno (a) antes da pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

13. Como a escola regular realizou a avaliação do (a) aluno (a) durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

14. Como a escola regular trabalhou com a família sobre os resultados da avaliação do (a) aluno (a) durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

15. O (a) aluno (a) já realizou algum tipo de avaliação externa na escola regular?

Sim Não.

Explique: _____

16. Quais as dificuldades relacionadas à avaliação da aprendizagem realizada pelo (a) aluno (a) na escola regular, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?_

17. Quem realizou o encaminhamento do (a) aluno (a) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Escola regular

Equipe Multiprofissional

Família

- Outros. Especifique: _____
18. O (a) aluno (a) frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde que data? _____
19. Que tipo de acompanhamento o (a) aluno (a) tem atualmente?
- Psicologia
- Terapia ocupacional
- Fonouadiologia
- Fisioterapia
- Musicoterapia
- Outros. Especifique: _____
20. Quantas vezes por semana o (a) aluno (a) frequentava o Atendimento Educacional Especializado (AEE) antes da Pandemia da Covid-19 (2020-2021)?
- 1 vez por semana
- 2 vezes por semana
- 3 vezes por semana
- 4 vezes por semana
21. Quantas vezes por semana o (a) aluno (a) frequentava o Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a Pandemia da Covid-19 (2020-2021)?
- 1 vez por semana
- 2 vezes por semana
- 3 vezes por semana
- 4 vezes por semana
22. Como foi realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período do isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19 (2020-2021)?
- Apenas Ensino remoto
- Apenas Ensino presencial
- Ensino remoto e presencial
- Explique: _____

23. Que recursos o (a) aluno (a) utilizou durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no período do isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

- Whatssap Atividades impressas retiradas na instituição
 Telefonemas Vídeochamadas Outros _____
 Google Meet Zoom

24. O (a) aluno (a) teve acesso aos seguintes recursos durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

- Celular Computador Internet

25. O (a) aluno (a) teve alguma dificuldade para acessar o conteúdo do Ensino remoto, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

- Sim Não.

Explique: _____

26. Como a família recebia o resultado da avaliação do (a) aluno (a) no AEE antes da pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

27. Como a família recebeu o resultado da avaliação do (a) aluno (a) no AEE durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

28. O (a) aluno (a) teve alguma ajuda na execução da tarefa domiciliar enviada pela professora do AEE durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)? De quem?

29. O (a) aluno (a) relata alguma dificuldade em relação aos instrumentos usados pelo professor (a) para avaliação no AEE durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?_

30. Quais as expectativas da família em relação à aprendizagem do (a) aluno (a) durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

31. Como você define a contribuição do AEE para a evolução da aprendizagem do (a) aluno (a)?

32. Quais os impactos da pandemia Covid-19 (2020-2021) na aprendizagem do (a) aluno (a)?

33. Que sugestões você daria a respeito da avaliação da aprendizagem do (a) aluno (a) no AEE?

APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO(A) ALUNO(A)

1. Nome:

2. Data de nascimento: ____/____/____

3. Gênero: () Masculino () Feminino

4. Gosta de frequentar a escola regular?

() Não

() Sim. Especifique:

5. Gosta de frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

() Não

() Sim. Especifique:

6. Como era realizada a avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula, na escola regular, antes da pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

7. Como foi realizada a avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula, na escola regular, durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

8. Como era realizada a avaliação do ensino-aprendizagem, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), antes da pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

-
-
9. Como era realizada a avaliação do ensino-aprendizagem, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante a pandemia Covid-19 (2020-2021)?

-
-
10. Gostou dos momentos em que seu professor (a) realizou a avaliação do ensino-aprendizagem, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

() Não

() Sim. Especifique:

11. Enfrentou alguma dificuldade para acompanhar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?

() Não

() Sim. Especifique:

12. A pandemia da Covid-19 (2020-2021) afetou a sua aprendizagem?

() Não

() Sim. Especifique:

13. Quais sugestões você daria para melhorar sua avaliação do ensino-aprendizagem, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021)?
-
-