



## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS INTELLECTUAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE**

### **Andréia Vieira de Mendonça**

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC);  
Professora de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Governo do Estado do Ceará;  
E-mail: andreiavieiramendonca@gmail.com.

### **Kamila Vieira de Mendonça**

Doutora em Economia pelo CAEN - Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora do LABOMAR/UFC;  
E-mail: kamilavm@gmail.com.

### **Tania Vicente Viana**

Mestre Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora da Faculdade de Educação  
(Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC); E-mail: taniaviana@ufc.br.  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### **RESUMO**

A Educação vive sob a égide das oportunidades igualitárias de aprendizagem. Entretanto, em um momento histórico que busca a inclusão, ainda se pratica a exclusão diante de um modelo de avaliação da aprendizagem que é centrado nos exames, em oposição a uma prática pedagógica como recurso de diagnóstico e reorientação da aprendizagem. Com a atual prática da Inclusão Educacional, é questionável a forma como a escola considera as singularidades do deficiente intelectual em relação à avaliação da aprendizagem. O objetivo desta pesquisa é refletir acerca das questões relacionadas à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual incluídos no Ensino Regular. Para isso, discute a avaliação do ensino-aprendizagem no âmbito inclusivo e as dificuldades encontradas nesse contexto. A pesquisa possui natureza qualitativa e quantitativa, na forma de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário misto. Foi realizada uma análise de conteúdo dos dados coletados. As amostras foram compostas por: 16 familiares ou responsáveis de alunos com deficiência intelectual e 7 professores, perfazendo um total de 23 sujeitos investigados. Foram utilizados os aportes teóricos de autores que abordam a temática, como Beyer (2010) e Luckesi

#### **ORGANIZADORES**

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



(2001, 2005, 2011, 2014). Os dados analisados integram a dissertação de Mendonça (2014). Os resultados revelaram que os docentes apontaram concepções limitadas e subjetivas acerca da Educação Inclusiva, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem. As dificuldades assinaladas pelos sujeitos relacionam questionamentos sobre uma formação docente contínua e adequada, aprimoramento físico e estrutural da escola.

**Palavras-chaves:** Avaliação da Aprendizagem. Educação Inclusiva. Deficiência intelectual

### ABSTRACT

Education proclaims equalitarian opportunities of learning. However, in a historical moment meant for inclusion, exclusion is still practiced by a model of learning assessment centered in exams, instead of a pedagogical practice in order to diagnostic and redirect learning. The current practice of Educational Inclusion criticizes how the singularities of intellectual disability, regarding learning assessment, are considered by school. The main purpose of this paper is to reflect on learning assessment for students with intellectual disability in regular classrooms. Thus, inclusive assessment and its difficulties are discussed. A quali-quantitative research was accomplished, as a case study. Semi-structured interview and mixed questionnaire were used as instruments for data collection. A content analysis of the collected data was accomplished. The samples were composed by: 16 relatives and 7 teachers of regular classrooms; 23 subjects altogether. Beyer (2010) e Luckesi (2001, 2005, 2011, 2014), among others proposed a theoretical framework to this study. The analyzed data belongs to Mendonça's dissertation (2014). The results revealed that the teachers presented limited and subjective conceptions about Inclusive Education, intellectual disability and learning assessment. The subjects pointed out some difficulties regarding the lack of an appropriate and continuous formation, physical infrastructure of the school.

**Key-words:** Learning assessment. Inclusive Education. Intellectual disability.



## Introdução

A conjuntura atual da Educação se caracteriza pela democratização do ensino e estabelece a prática da Inclusão Escolar. Todas as contribuições inovadoras indicam possibilidades na Educação de alunos com deficiência intelectual<sup>1</sup>. O ingresso de pessoas com deficiência<sup>2</sup> em salas regulares da rede municipal de Fortaleza - CE é um grande avanço na perspectiva da construção da Educação Inclusiva, compreendida como a prática da inclusão de todos independente de talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. (LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014).

A legislação brasileira assegura uma Educação adequada e de qualidade, orientada por princípios básicos de igualdade de oportunidades educativas e sociais, que sejam significativas para todos os alunos. Nesse contexto, a escola precisa mudar: deixar suas práticas excludentes e reconhecer, finalmente, que as pessoas não são categorizáveis, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. (MANTOAN, 1998, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

<sup>1</sup> O sistema conceitual de 2002, da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2006), denominada *International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID)*, anuncia uma nova forma de conceber a *deficiência intelectual*, considerando-a como decorrente da ação de, no mínimo, quatro fatores: bio-médicos, comportamentais, educacionais e sociais. Considera, ainda, sua múltipla dimensionalidade, com 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 o papel social; iv) os aspectos da saúde e v) os contextos - o microsistema, o mesossistema e o macrosistema (AAMR, 2006; OLIVEIRA, 2009).

<sup>2</sup> 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 registro 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).

### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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

Ancorada na relevância social que representa para a Educação Inclusiva, este artigo é um recorte dos estudos realizados na dissertação<sup>3</sup> e pretende refletir acerca das dificuldades da inclusão da pessoa com deficiência intelectual, na perspectiva da avaliação da aprendizagem.

## Referencial teórico

A totalidade de questões alusivas à avaliação concerne aos alunos em contexto generalizado e não apenas às pessoas com deficiência. Cabe enfatizar que a avaliação escolar deve ser verdadeiramente inclusiva e ter a finalidade de desenvolver o conhecimento que todos os alunos possuem, no seu tempo, visando à excelência do processo de avaliação do ensino e aprendizagem. Assim, é imprescindível a criação de uma nova cultura que elimine a segregação advinda da seleção que prima exclusivamente pela aquisição e acúmulo de conteúdos, como estabelece a Pedagogia Tradicional<sup>4</sup>. (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014).

<sup>3</sup> MENDONÇA, Andréia Vieira de. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades:** avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza-CE. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

<sup>4</sup> A Pedagogia Tradicional é classificada como enciclopédica, pois os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, configurando uma educação formal e acrítica. No relacionamento professor e aluno, predomina a autoridade do primeiro, que transmite o conteúdo de maneira unilateral e dogmá-



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

Os instrumentos ou procedimentos de avaliação devem envolver indicadores que possibilitem a análise do ambiente em que as pessoas se desenvolvem e não apenas o conhecimento de suas características para posterior comparação e seleção entre os educandos. A avaliação do aluno é redimensionadora das ações pedagógicas<sup>5</sup> e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, assumindo caráter dinâmico, direcionada para as oportunidades de aprendizagem, de modo a ser capaz de oferecer elementos que subsidiem a prática pedagógica<sup>6</sup>,

---

tica. Logo, todas as atenções devem estar voltadas ao professor. A aprendizagem é mecânica e receptiva. A transferência de aprendizagem depende do treino e a memorização é indispensável a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma similar às respostas dadas em situações anteriores (SAVIANI, 1988).

<sup>5</sup> Entende-se por ações pedagógicas aquelas realizadas pelos professores no âmbito escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. A finalidade dessas atividades se constitui na efetivação do ensino e da aprendizagem por parte de professores e alunos, considerando esse processo de ensino e aprendizagem composto por conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, utilizando-se, para o fim proposto, de mediações pedagógicas específicas (PIMENTA; LIMA, 2008).

<sup>6</sup> A prática pedagógica abrange uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. Compreende uma dimensão da prática social que pressupõe a relação entre teoria e prática, e a busca de condições necessárias à sua realização é objetivo dos educadores (VEIGA, 1992).

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



revelando o potencial das pessoas com deficiência intelectual, direcionando uma sistematização de intervenções práticas que impulsionem o processo de ensino e aprendizagem. (BEYER, 2010; BRASIL, 2013, LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; VALENTIM, 2011).

A Educação Inclusiva, ao contrário de determinadas práticas vigentes no sistema educacional, não aponta para uma conduta pedagógica que negue o direito da pessoa com deficiência intelectual de ser avaliada. Quando é subtraído do aluno o direito de avaliação, como um modo compensatório e errôneo de compreender a inclusão, é negado o direito a um componente básico da aprendizagem. Desse modo, com tal comportamento omissivo, o professor restringe seu conhecimento sobre o educando, impedindo que sejam favorecidas, de modo igualitário, condições básicas de desenvolvimento à totalidade do corpo discente; limita-se o campo perceptivo que o docente precisa ter de seus aprendentes para enxergar a diversidade e individualidade do outro como uma contribuição à riqueza de oportunidades para o aprendizado coletivo. (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; MANTOAN, 1998, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

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



mundo social. Essa situação requer, portanto, uma análise da realidade do aluno.

A avaliação inclusiva deve ser orientada pelo princípio da acessibilidade<sup>7</sup>, sempre compelindo o processo de ensino e aprendizagem para a interação social, adequando formas de avaliação, o que significa diversificá-las, mantendo, para tanto, o equilíbrio ético, moral e afetivo que deve respaldar a ação docente. Compete ao foco avaliativo ampliar e superar gradativamente os níveis de rendimento alcançados pelos alunos, propiciando, ao professor, a adoção de decisões fundamentadas em uma reflexão voltada para o diagnóstico e para a ação, o que demanda mudanças gradativas, contínuas e projetadas para uma escola concebida sob um olhar globalizado, que rejeita práticas excludentes. (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; MANTOAN, 1998, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

A totalidade de questões alusivas à avaliação compete aos alunos em contexto generalizado e não apenas às pessoas com deficiência. Os ideais normativos e padronizados cedem espaço para a divulgação e assimilação de uma postura discriminatória e seletiva, com o intuito de modelar e uniformizar comportamentos e conceitos, manipulando e docilizando o modelo ideal de aluno, submetendo a pessoa com deficiência a uma condição de resignação, encaixotando o ser humano em

<sup>7</sup> A acessibilidade deve seguir o paradigma do desenho universal, segundo o qual os ambientes, os meios de transporte e os utensílios sejam projetados para todos e, portanto, não apenas para pessoas com deficiência. 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).

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



uma deficiência que possivelmente o caracteriza, mas de modo algum o delimita, uma vez que o universo é o limite para a expansão da expressão humana, a despeito de qualquer condição física, intelectual ou socioeconômica que aparentemente o encarcere. (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014).

Nem mesmo os recônditos das salas de aula, ou os resultados ainda desastrosos de uma avaliação, que caminhe na contramão do processo de ensino e aprendizagem, podem frear os caminhos rasgados que se direcionam aos novos tempos, a uma realidade que edifica o ser humano e uma escola que não deteriora sonhos, pelo contrário, constrói possibilidades infinitas. (MANTOAN, 1998, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

## **Procedimentos metodológicos**

Ancorado na relevância social que representa para a Educação Inclusiva, este artigo pretende refletir acerca da prática avaliativas dos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Fortaleza - CE.

Para esse propósito, foi efetuada uma investigação de natureza quali-quantitativa, na forma de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário misto. Foi realizada uma análise de conteúdo dos dados coletados. Os dados obtidos foram analisados e categorizados. A proposta desse estudo encontra respaldo em Godoy (1995), quando enfatiza que esse tipo de pesquisa tem se tornado a estratégia preferida ao se buscar estudar fenômenos atuais que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real, o que se aplica à inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular.



As amostras foram constituídas por 16 familiares ou responsáveis de alunos com deficiência intelectual e 7 professores, perfazendo um total de 23 sujeitos investigados. A escola objeto de estudo foi definida após consulta ao número de matrículas existentes na rede municipal de Fortaleza - CE, considerando, como critério de escolha, o estabelecimento com maior matrícula de alunos com deficiência intelectual. (MENDONÇA, 2014).

## Resultados e discussões

Pesquisando o nível de formação dos entrevistados - familiares ou responsáveis e docentes - constatou-se que o grau de instrução de familiares ou responsáveis representa um maior percentual (37,5%) entre aqueles que cursaram até o Ensino Fundamental incompleto. O perfil docente revela que todos os professores possuem como graduação máxima o nível de especialização; contudo, 4 professores (57,1%) não obtiveram formação para avaliar alunos com deficiência intelectual e 3 docentes (42,9%) declararam ter instrução superficial, direcionada para essa demanda.

Os dados revelaram uma lacuna na formação de professores, apesar do tempo médio de docência na Educação Inclusiva ser de aproximadamente 10 anos, desse modo, um conhecimento restrito sobre a concepção de deficiência intelectual e da prática pedagógica que envolve todo o processo de ensino e aprendizagem é incompatível com a relevância do papel docente na Educação Inclusiva, como assegura a legislação brasileira. (BRASIL, 1988, MITTLER, 2003).

Conforme os dados obtidos no questionário, os docentes informaram a respeito do conhecimento acerca das Diretrizes

### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino (FORTALEZA, 2011) sobre avaliação e nenhum dos educadores declarou conhecer as referidas diretrizes, enquanto 6 professores (85,7%) as conhecem apenas de modo superficial.

Sobre a variedade de instrumentos avaliativos, a pesquisa evidenciou que os professores optaram com maior incidência por realizar registros no diário de classe, relatórios ou similares, traduzindo uma preocupação em produzir uma indicação documental da avaliação. Nesse contexto, deve-se observar que todos os instrumentos de coleta de dados, se forem elaborados com adequação, podem ser satisfatórios para uma prática avaliativa. O uso de instrumentos de coleta de dados inadequados pode incidir em um incoerente julgamento de incompetência do educando. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática avaliativa que respalde um ensino de qualidade. (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; MANTOAN, 1998, 2003; PERRENOUD, 1999).

Investigando as dificuldades vivenciadas na avaliação da pessoa com deficiência intelectual, a pesquisa revelou que, entre os docentes, 5 investigados (71,4%) apontaram vivenciar dificuldades para avaliar os alunos com deficiência intelectual, como mostram os relatos a seguir:

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

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

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



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

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

Os dados coletados comprovam que a maioria dos docentes encontra dificuldades cotidianas para avaliar o aluno com deficiência intelectual. Diante do exposto, convém reiterar a premissa básica do docente. Ele precisa continuamente se aprimorar, por meio de formação continuada, para desempenhar de modo satisfatório sua profissão. Conhecer as características das pessoas com deficiência é condição basilar para o processo de avaliação inclusiva. (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

A tabela 1 registra o comentário de familiares ou responsáveis sobre as dificuldades do processo avaliativo:

**Tabela 1** – Opinião dos familiares ou responsáveis sobre as dificuldades avaliativas dos discentes

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

**Fonte:** Mendonça (2014).

As diretrizes legais acentuam que, entre as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>8</sup>, constam a realização de entrevista com a família, a

<sup>8</sup> Atendimento Educacional Especializado (AEE) é entendido como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e subsídios pedagógicos organizados institucionalmente, prestados, de forma complementar ou suplementar, à formação dos alunos no Ensino Regular (BRASIL, 2009).

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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 os demais profissionais da escola para disponibilizar os serviços e recursos, assim como o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.

Embora não tenha caráter substitutivo da formação do professor da sala regular, é função intrínseca, ao docente do AEE, a orientação aos demais educadores e às famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos discentes de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação. (FORTALEZA, 2013).

A tabela 2 condensa as sugestões de familiares ou responsáveis sobre a prática avaliativa:

**Tabela 2** – Sugestões de familiares ou responsáveis acerca das avaliações

Sugestões de familiares ou responsáveis	Quantidade
Importâncias das tarefas regulares	1
Concordam com a avaliação	3
Maior atenção docente	4
Aquisição de leitura	1
Não souberam informar	4
Sem sugestão	2

**Fonte:** Mendonça (2014).

Cabe, a cada componente da Educação, ponderar sobre a sua responsabilidade, a despeito do produto que emerge dos bancos escolares. Efetivamente, o ensino público no Brasil está trilhando um percurso inédito, repleto de personagens que anteriormente eram invisíveis ao sistema regular de ensino. Ocorre que em meio ao processo de inclusão, temáticas como



a avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual ainda permanecem obscuras.

A contradição da concepção histórica da avaliação para classificação exige o cumprimento de metas, indicadores e resultados, porém, cada aluno é diferente e cada elemento alcançará os níveis de aprendizagem de acordo com suas especificidades, desde que esteja incluído de forma coerente e compromissada com a qualidade da Educação para todos. (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; VYGOTSKY, 1989, 1997).

## Conclusão

A pesquisa revelou que o conceito dos professores sobre a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual é apontado com ênfase no registro dos resultados da aprendizagem do aluno. A respeito dos procedimentos avaliativos utilizados pelos professores, junto aos alunos com deficiência intelectual, ficou evidente que o conhecimento acerca das diretrizes legais sobre avaliação é superficial para a maioria dos educadores, uma situação que dificulta a realização dos procedimentos sugeridos na legislação para desenvolver o processo avaliativo.

Cumpre mencionar que a avaliação inclusiva deve elencar condições para ampliar as possibilidades de aprendizagens, em interações sociais permeadas de intencionalidades no sentido de enriquecer cada indivíduo, valorizando suas capacidades e ressignificando as experiências individuais e coletivas no sistema regular de ensino, com o objetivo de motivar a expressão plena dos saberes. (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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

Infere-se que o tema ainda precisa ser objeto de estudo e reflexão entre todos os segmentos da escola, uma vez que, somente através do compartilhamento de vivências, é possível encaminhar a avaliação do ensino e aprendizagem com uma perspectiva realmente inclusiva. É preciso realizar mais pesquisas em que os familiares tenham voz. Apesar do nível de instrução limitado, a vida lhes deu muita sabedoria e, sobre a Inclusão, é preciso resgatar essas opiniões, no trajeto de uma escola para todos, promovendo a legislação inclusiva da condição de inércia a uma realidade dinâmica e igualitária com as diversidades. (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; VYGOTSKY, 1989, 1997; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

## Referências

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

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



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

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

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 30 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1988.

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

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

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

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Ensino Fundamental e do Departamento de Educação Especial e EJA. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho nas salas de recursos multifuncionais** Re-

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



latório. Fortaleza, 2013. Disponível em: < <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/151-planejamento-pedagogico>> Acesso em: 9 ago. 2014.

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

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

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

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

MENDONÇA, Andréia Vieira de. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades:** avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza-CE. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.



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

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

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

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

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

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

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

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação inclusiva**: a diversidade reconhecida e valorizada. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

VEIGA, I. P. A. **A Prática pedagógica do professor de didática**. 10ª. São Paulo: Ed. Campinas: Papyrus, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia** – obras escolhidas V. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO