



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
Programa de Pós-graduação  
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI  
Faculdade de Ciências e Tecnologia

MICHELLE DE SOUZA SIMONE

**GUIA EDUCACIONAL: PROCESSOS AVALIATIVOS DESTINADOS  
AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**Presidente Prudente/SP  
2022**

MICHELLE DE SOUZA SIMONE

**GUIA EDUCACIONAL: PROCESSOS AVALIATIVOS DESTINADOS  
AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Pesquisa apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Mestre, na Linha de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sob orientação da professora Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro.

**Presidente Prudente/SP  
2022**

S598g

Simone, Michelle de Souza

Guia educacional : processos avaliativos destinados aos estudantes com deficiência intelectual / Michelle de Souza Simone. -- Presidente Prudente, 2022

206 p. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Cícera Aparecida Lima Malheiro

1. Avaliação. 2. Deficiência Intelectual. 3. Educação Inclusiva. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MICHELLE DE SOUZA SIMONE

**GUIA EDUCACIONAL: PROCESSOS AVALIATIVOS  
DESTINADOS AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

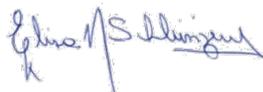
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, vinculada a Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como requisito para obtenção do título de Mestre. Orientadora: Profa. Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro.

Data da defesa e aprovação: 21/10/2022

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**



Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro  
Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP



Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE



Dra. Valéria Sperduti Lima  
Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp



Dra. Katia de Abreu Fonseca



Dra. Miryan Cristina Buzetti

Local: Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
UNESP – Câmpus de Presidente Prudente

*À Deus, meu Senhor e Salvador, aquele que tem me sustentado na palma das suas mãos e me faz vivenciar coisas maiores do que eu sonhava.*

*Aos meus pais por terem cuidado de mim com muito amor, em especial a minha mãe, in memoriam, sei que ninguém me amará como você me amou.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora, por ter sido sempre presente, sabendo compreender as minhas dificuldades e os momentos desafiadores, tendo sempre me ancorado e encorajado a prosseguir. Nessa jornada, soube me observar atentamente, preocupando-se em respeitar as minhas ideias e trazendo novas possibilidades por meio dos seus conhecimentos.

Tenho certeza, que se não fossem as suas devolutivas de prontidão, de forma humanizada e acolhedora, eu teria desistido, visto que eu ainda não estava preparada para os desafios acadêmicos dessa pesquisa, mas ela soube realizar às intervenções ao longo desse processo, me transformando em uma pesquisadora mais consciente do meu papel social. Obrigada, Prof<sup>a</sup> Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro, espero um dia chegar próximo à sua capacidade acadêmica e humana.

Ao Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior, por acreditar na Formação de Professores por meio da Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), uma proposta de programa profissional nacional que visa desenvolver processos formativos com os professores, tornando-os agentes transformadores em suas escolas e município de atuação, por meio de propostas metodológicas inovadoras que tenham como objetivo central a educação inclusiva, respondendo às intensas demandas da atual política educacional inclusiva.

Saliento que o presente Mestrado Profissional, ofertado na modalidade híbrida, me permitiu estudar e pesquisar dentro dos meus horários disponíveis, inclusive aos finais de semana e feriados, considerando a minha exaustiva carga horária de trabalho. Constituído-se em uma oportunidade ímpar, de conhecer professores tão dedicados e novas metodologias alinhadas às perspectivas inclusivas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Às minhas amigas que me incentivaram e me deram suporte para que eu apresentasse o meu pré-projeto para o PROFEI e que me acompanharam ao longo desse processo, Bete e Ilma, vocês são profissionais incríveis, a educação é abrilhantada pelas práticas de inclusão desenvolvidas por vocês. Considero também como muito importantes as dicas recebidas da amiga Getsemane.

Aos meus amigos do mestrado, Bianca, Daniela, Gisele, Isis, Maciel, Raquel, Rosy, Renan, foram muitos momentos e trocas acadêmicas e afetuosas, não sei como teria conseguido sem vocês. “A amizade desenvolve a felicidade e reduz o sofrimento, duplicando a nossa alegria e dividindo a nossa dor”.

À minha filha Julia, que mesmo sendo pequena, sempre me compreendeu nos momentos que eu precisava estudar e não poderia dar atenção. Ao meu marido, Julio, por me incentivar.

SIMONE, Michelle de Souza. **Guia Educacional: processos avaliativos destinados aos estudantes com deficiência intelectual**. Orientadora. Dr<sup>a</sup> Cícera Aparecida Lima Malheiro. 2022. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

## RESUMO

A presente pesquisa é desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP e está inserida na Linha de Pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva e problematiza os processos avaliativos de estudantes com deficiência intelectual (DI). Nesse estudo, questiona-se sobre quais modelos de processos avaliativos estão alinhados com a perspectiva da educação inclusiva? Como sistematizar um guia educacional de orientação para os professores, com a finalidade de ajudá-los na realização de um processo avaliativo considerando os preceitos da educação inclusiva? Sendo assim, foi estabelecido como objetivo geral analisar, a partir dos documentos legais, da literatura e da percepção dos professores, os processos avaliativos no âmbito das práticas da educação inclusiva, com vistas à construção de um guia educacional de uso autoinstrucional para professores que lecionam para estudantes com DI em sistemas regulares de ensino. Para o desenvolvimento metodológico essa pesquisa se pautou na abordagem qualitativa por meio da qual elegeu-se o método exploratório. Assim, os procedimentos investigativos foram desenvolvidos em sete etapas. São elas: 1) revisão da literatura sobre a temática investigada (avaliação e deficiência intelectual); 2) curadoria de produtos educacionais; 3) construção do produto educacional; 4) elaboração do questionário para validação do produto; 5) encaminhamentos do comitê de ética e pesquisa; 6) validação do produto; 7) análise e sistematização dos dados. Nesse estudo, destaca-se que a avaliação é um processo de reflexão sobre a ação docente e contribui para a reformulação das práticas educacionais, as quais devem ser planejadas para atender a diversidade presente em sala de aula, dentre eles os estudantes com DI. O Guia Educacional, desenvolvido no âmbito dessa pesquisa fornece pistas e orienta sobre como avaliar os estudantes com DI para além dos processos tradicionais. Para isso, esse produto foi organizado com a finalidade de nortear as práticas avaliativas, frente à educação inclusiva no ensino regular, e contribuir para a área, buscando tornar evidentes as práticas avaliativas inclusivas. Nele são ressignificados o acompanhamento educacional dos estudantes com DI, contribuindo na visibilidade dos processos de escolarização desses estudantes, indicando as adequações necessárias tendo em vista a garantia de um processo educativo que seja igualitário. Por meio da análise dos dados, constata-se que o Guia Educacional pode contribuir para reflexões sobre os processos avaliativos destinados aos estudantes com DI, uma vez que apontam para a necessidade de superação dos tipos de avaliação que comumente são utilizadas sem reflexão sobre as suas intencionalidades.

**Palavras-chaves:** avaliação; deficiência intelectual; educação inclusiva.

SIMONE, Michelle de Souza. Educational **Guide: evaluation processes for students with intellectual disabilities**. Guidance counselor. Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro. 2022. 206 f. Dissertation (Professional Master in Inclusive Education - PROFEI) - Faculty of Sciences and Technologies, Paulista State University, Presidente Prudente, 2022.

### **ABSTRACT**

This research is developed within the scope of the Graduate Program in Inclusive Education - PROFEI of the Faculty of Science and Technology - Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho" - FCT/UNESP and is inserted in the Research Line Practices and Formative Processes of Educators for Inclusive Education and problematizes the evaluation processes of students with intellectual disabilities (ID). In this study, it is questioned which models of evaluation processes are aligned with the perspective of inclusive education? How to systematize an educational guidance guide for teachers, with the purpose of helping them carry out an evaluation process considering the precepts of inclusive education? Therefore, the general objective was to analyze, based on legal documents, literature and the perception of teachers, the evaluation processes within the scope of inclusive education practices, with a view to building an educational guide for self-instructional use for teachers who teach for students with ID in mainstream education systems. For the methodological development, this research was based on the qualitative approach through which the exploratory method was chosen. Thus, the investigative procedures were developed in seven stages. They are: 1) review of the literature on the subject investigated (assessment and intellectual disability); 2) curation of educational products; 3) construction of the educational product; 4) elaboration of the questionnaire for product validation; 5) referrals from the ethics and research committee; 6) product validation; 7) data analysis and systematization. In this study, it is highlighted that the evaluation is a process of reflection on the teaching action and contributes to the reformulation of educational practices, which must be planned to meet the diversity present in the classroom, among them students with ID. The Educational Guide, developed as part of this research, provides clues and guidance on how to assess students with ID beyond traditional processes. For this, this product was organized with the purpose of guiding evaluation practices, in view of inclusive education in regular education, and contributing to the area, seeking to make inclusive evaluation practices evident. It gives a new meaning to the educational follow-up of students with ID, contributing to the visibility of these students' schooling processes, indicating the necessary adaptations in order to guarantee an egalitarian educational process. Through data analysis, it appears that the Educational Guide can contribute to reflections on the evaluation processes aimed at students with ID, since they point to the need to overcome the types of evaluation that are commonly used without reflection on their intentions.

**Keywords:** evaluation; intellectual disability; inclusive education.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Exemplo de suporte visual                     | 31 |
| Figura 2 - Etapas da avaliação formativa                 | 61 |
| Figura 3 - As três dimensões presentes no ato avaliativo | 65 |
| Figura 4 - Componentes que envolvem o Ciclo avaliativo   | 80 |
| Figura 5 - Exemplo de elementos que compõem um PEI       | 84 |
| Figura 6 - Os 3 níveis de adaptação curricular           | 89 |
| Figura 7 - Capa do Guia                                  | 94 |
| Figura 8 - Exemplo de apresentação do conteúdo           | 94 |
| Figura 9 - Exemplo da organização do texto               | 96 |
| Figura 10 - Exemplo dos aspectos visuais                 | 96 |
| Figura 11 - Exemplo da organização do texto              | 97 |
| Figura 12 - Exemplo dos aspectos visuais                 | 97 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Matrículas dos estudantes PAEE por etapa de ensino                                 | 19  |
| Quadro 2 – Curadoria de Produtos Educacionais   | 26  |
| Quadro 3 - Estrutura do Guia educacional  | 29  |
| Quadro 4 - Comparativo dos modelos de avaliação   | 62  |
| Quadro 5 - Avaliação e Deficiência Intelectual - Portal Capes                                 | 76  |
| Quadro 6 - Avaliação e Deficiência Intelectual – BDTD   | 77  |
| Quadro 7 - Estrutura do Produto Educacional   | 95  |
| Quadro 8 - Materiais com as contribuições dos docentes sobre avaliação                        | 99  |
| Quadro 9 - Entraves encontrados pelos docentes nos processos                                  | 100 |
| Quadro 10 - Necessidades docentes frente ao atendimento aos estudantes com DI                 | 103 |
| Quadro 11 - Tipos de avaliações utilizadas pelos docentes                                     | 105 |
| Quadro 12 - Formatos avaliativos utilizados pelos docentes                                    | 106 |
| Quadro 13 - Instrumentos utilizados nos processos avaliativos                                 | 107 |
| Quadro 14 - Os elementos envolvidos nos processos avaliativos                                 | 107 |
| Quadro 15 - Estratégias e recursos utilizados nos processos avaliativos dos estudantes com DI | 108 |
| Quadro 16 - Tipos de avaliações utilizadas com os estudantes com DI                           | 109 |
| Quadro 17 - Instrumentos avaliativos utilizados com os estudantes com DI                      | 110 |
| Quadro 18 - Formatos avaliativos e estratégias empregadas com os estudantes com DI            | 111 |
| Quadro 19 - Sugestões para melhoria do Guia Educacional                                       | 119 |
| Quadro 20 - Aspectos considerados significativos no Guia Educacional                          | 120 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1: Matrícula dos estudantes PAEE                                      | 19  |
| Gráfico 2 - Idades dos participantes  | 33  |
| Gráfico 3 - Redes de ensino que os participantes docentes atuam               | 34  |
| Gráfico 4 - Anos de atuação dos participantes                                 | 34  |
| Gráfico 5 - Formações acadêmicas dos participantes                            | 35  |
| Gráfico 6 – Atuação com estudantes com DI                                     | 98  |
| Gráfico 1 – Participação na formação continuada                               | 98  |
| Gráfico 8 - Acessado aos materiais sobre a temática avaliação                 | 99  |
| Gráfico 9 - O Guia educacional alinhadas às perspectivas inclusivas           | 113 |
| Gráfico 10 - Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com DI | 114 |
| Gráfico 11 - Concepções avaliativas com estudantes com DI                     | 114 |
| Gráfico 12 - Linguagem clara e objetiva do Guia                               | 115 |
| Gráfico 13 - Sequências lógicas contidas no Guia                              | 116 |
| Gráfico 14 - Informações visuais contidas no Guia                             | 117 |
| Gráfico 15 - Práticas avaliativas apresentadas no Guia Educacional            | 117 |
| Gráfico 16 - Indicação do Guia educacional para outros docentes               | 18  |

## LISTA DE SIGLAS

- AAIDD** - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- AAMR** - American Association for Mental Retardation
- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- APAIE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD** - Banco de Dados de Teses e Dissertações
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAAE** - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAST** - Center for Applied Special Technology
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial
- CEP** - Comitê de Ética e Pesquisa
- CID** - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
- CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- CONEB** - Conferência Nacional de Educação Básica
- DI** - Deficiência Intelectual
- DPEE** - Diretoria de Políticas da Educação Especial
- DPI** - Disabled Peoples International
- DSM** - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- DUA** - Desenho Universal para aprendizagem
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FCT** - Faculdade de Ciências e Tecnologia
- FENAPAES** - Federação Nacional das APAES
- IBC** - Instituto Benjamin Constant
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INES** - Instituto Nacional da Educação dos Surdos
- LBI** - Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação

**OEA** - Organização dos Estados Americanos

**OMS** - Organização Mundial da Saúde

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PAC** - Plano de Aceleração do Crescimento

**PAEE** - Público-alvo da Educação Especial

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PEI** - Planejamento Educacional Individualizado

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PPP** - Projetos Políticos Pedagógicos

**PROFEI** - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional

**RAADI** - Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual

**RTI** - Response to intervention

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEESP** - Secretaria de Educação Especial

**SRM** - Sala de Recursos Multifuncional

**UERJ** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

**UFC** - Universidade Federal do Ceará

**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação

**UFG** - Universidade Federal de Goiás

**UFS** - Universidade Federal de Sergipe

**UFScar** - Universidade Federal de São Carlos

**UFU** - Universidade Federal de Uberlândia

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNESP** - Universidade Estadual Paulista

**ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 15  |
| 1.1 Apresentação .....   | 15  |
| 1.2 O Contexto e justificativa da pesquisa .....                                 | 15  |
| 1.4 Objetivo Geral.....  | 22  |
| 1.5 Objetivos Específicos.....   | 22  |
| <b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....   | 24  |
| 2.1 Aspectos Éticos da Pesquisa.....   | 24  |
| 2.2 Abordagem, Método e Procedimentos da Pesquisa.....                           | 24  |
| 2.3 Objetivos do Produto Educacional .....                                       | 28  |
| 2.4 Justificativa sobre o formato do Produto Educacional .....                   | 30  |
| 2.5 Caracterização dos Participantes da Pesquisa.....                            | 33  |
| 2.6 Validação do Produto: Análise e Organização dos Dados .....                  | 35  |
| <b>3 EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA</b> .....                                | 36  |
| 3.1 Contexto histórico .....   | 36  |
| 3.2 Marcos internacionais: contribuições para educação inclusiva.....            | 39  |
| 3.3 A Educação Inclusiva no Brasil: uma concepção política .....                 | 43  |
| 3.4 Deficiência Intelectual: prevalência do modelo médico.....                   | 47  |
| <b>4 AVALIAÇÃO NO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM</b> .....                       | 54  |
| 4.1 Tipologias da avaliação .....  | 59  |
| 4.4 As dimensões presentes no ato avaliativo.....                                | 63  |
| 4.6 Formatos Avaliativos .....   | 66  |
| 4.7 Instrumentos avaliativos utilizados em contextos escolares.....              | 70  |
| 4.8 Pilares da educação envolvidos nos processos avaliativos .....               | 73  |
| <b>5 AVALIAÇÃO E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DI</b>        | 76  |
| 5.1 Práticas Inclusiva: contribuições para avaliação dos estudantes com DI ..... | 82  |
| <b>6 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....   | 93  |
| 6.1 Apresentação da estrutura do Guia Educacional .....                          | 93  |
| 6.2 Validação do Guia Educacional.....   | 97  |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 123 |
| <b>8 REFÊRENCIAS</b> .....   | 127 |
| <b>APÊNDICE A – Questionário de validação</b> .....                              | 139 |
| <b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....             | 143 |
| <b>APÊNDICE C – Parecer do CEP</b> .....   | 146 |
| <b>APÊNDICE D – Produto Educacional</b> .....                                    | 150 |

## **1 INTRODUÇÃO**

Esta seção inicia-se com a apresentação da pesquisadora, o contexto que justifica a escolha da temática investigada. São destacados na sequência a questão norteadora do estudo e o objetivo geral e os objetivos específicos.

### **1.1 Apresentação**

Durante a atuação como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como orientadora pedagógica da rede municipal de ensino do município de Duque de Caxias-RJ, constatei que os estudantes com Deficiência Intelectual matriculados na rede regular de ensino e seus docentes (que atuam em sala comum) necessitam de melhores encaminhamentos em relação aos processos avaliativos realizados no decorrer do desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.

Ao longo da minha prática, observei que estudantes com Deficiência Intelectual ficavam retidos ao final do ano letivo, sobretudo por não alcançarem a média exigida. Além disso, era notória a dificuldade dos docentes em relação à construção de processos avaliativos voltados a este público.

Tenho observado que no decorrer da vida escolar, os estudantes com Deficiência Intelectual acumulam retenções, ficando desestimulados, especialmente pelo fato de estudarem com alunos com faixa etária menor do que a sua. A vista disso, a desistência é uma realidade, sendo comum não finalizarem as séries iniciais e migrarem para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **1.2 O Contexto e justificativa da pesquisa**

Ao longo do tempo, desde a pedagogia Jesuítica, os processos avaliativos foram desenvolvidos por meio de exames com característica classificatória e seletiva. No entanto, constata-se que o modelo defendido nesse período se perpetua até os dias atuais, conforme afirmam Hoffmann (2007) e Luckesi (2003).

No contexto da escolarização brasileira, ao longo da história a avaliação foi empregada conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Infelizmente, pouco foi evidenciado sobre o seu uso como instrumento que analisa o processo de ampliação da aprendizagem e como fonte de informação para o replanejamento das ações educativas (LUCKESI, 2014).

Nesse direcionamento Esteban (2000) acrescenta que a avaliação escolar tem uma perspectiva excludente. Para o autor, a avaliação silencia as pessoas, suas culturas e seu processo de construção de conhecimento. A partir dessa prática, desvaloriza-se saberes e fortalece-se a hierarquia institucional vigente. Além disso, em muitas situações as médias estão à serviço da aprovação e da reprovação dos educandos.

Luckesi (2003) esclarece que, a avaliação vem sendo praticada com base em um modelo de ensino que não considera os sujeitos e suas singularidades, e, portanto, não rompe com os ideais de educação e sociedade vigente. O autor destaca sobre a importância de se romper com a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação. Para ele, há necessidade de situá-la num outro contexto pedagógico, colocando-a a serviço de uma pedagogia preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

Hoffmann (2001) enfatiza a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias, que estão em uso nos sistemas educacionais, substituindo-as por outras mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação da aprendizagem.

Para Hoffmann (2012, p.13), “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”.

A partir de Freire (1983) entende-se que a educação deve superar os modelos existentes e a concepção bancária, apresentada de forma impositiva e autoritária, para uma base educativa dialógica. Para o autor essa abordagem dialógica, permite entender que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

Hoffmann (2002) complementa essa ideia e destaca que a avaliação mediadora se constitui como postura de vida e deve ser delineada como processo construído pelo diálogo, pelo encontro, pelo confronto, por pessoas em processos de humanização. A autora explica que o grande dilema é que não há como ensinar melhores fazeres em avaliação. Esse caminho precisa ser construído por cada um de nós, pelo confronto de ideias, repensando e discutido em conjunto, valores, princípios, metodologias.

Em consonância com tais afirmações, Perrenoud (1999) destaca que enquanto a escola continuar considerando somente a aquisição de conhecimentos descontextualizados, em detrimento ao desenvolvimento e construção de competências, o processo avaliativo correrá o risco de se transformar prioritariamente em um concurso de excelência.

Justificando essa situação, Luckesi (2005) afirma que, ainda hoje, os professores continuam praticando exames e pouco se avalia, portanto, necessitam aprender a avaliar. Na perspectiva desse autor, os professores examinam mais que avaliam e esclarece:

[...] a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios (LUCKESI, 2003, p. 47).

Por isso, na perspectiva freiriana, entende-se que a avaliação da aprendizagem precisa contribuir no desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, proporcionar espaços para o diálogo aberto e democrático entre professores e estudantes, desprovido de autoritarismo, de modo a compartilharem saberes, em uma constante construção.

Com base em Luckesi (2003) e Hoffmann (1993) é possível afirmar que ainda não houve ruptura da concepção tradicional de avaliação. Hoffmann (1993) explica que a sociedade e os professores reagem quando se propõe a eliminação das provas obrigatórias, uma vez que estas se constituíram em redes de segurança, não só para os docentes, como também para a sociedade.

Sousa (2014) realça sobre as diferentes intencionalidades nesse processo avaliativo e ressalta que existem tendências que influenciam no delineamento das propostas avaliativas e no uso de seus resultados. Nesse sentido, considera-se importante a relação intrínseca entre o conhecimento adquirido pelo estudante e a forma de avaliá-lo. Observa-se que esse processo necessita ser adequado para favorecer a tomada de decisões, quanto ao planejamento de objetivos, metas e adequações nos instrumentos avaliativos e nas práticas pedagógicas.

Para isso é necessário compreender a avaliação como um instrumento capaz de melhorar a ação pedagógica, bem como entendê-la como uma ação mediadora apta a promover atuações e recriar alternativas educacionais promotoras de benefícios à aprendizagem dos estudantes (HOFFMANN, 2007).

Considera-se nessa pesquisa que as práticas avaliativas devem estar alinhadas a proposta de uma escola inclusiva que atende a toda diversidade de estudantes. Nesse estudo reflete-se sobre as possibilidades da avaliação dialógica como forma de contribuir para desvelar o potencial dos estudantes em uma perspectiva inclusiva. Para isso, defende-se que é necessário que ocorram práticas que favoreçam a aprendizagem para todos os estudantes, dentre eles os que possuem deficiência, conforme é defendido por Valentim (2011).

A partir dessas concepções, que são baseadas em pautas sociais de educação, estão as intenções avaliativas que necessitam ser repensadas levando em consideração a diversidade presente no cotidiano escolar, para que nenhum estudante seja excluído desse processo.

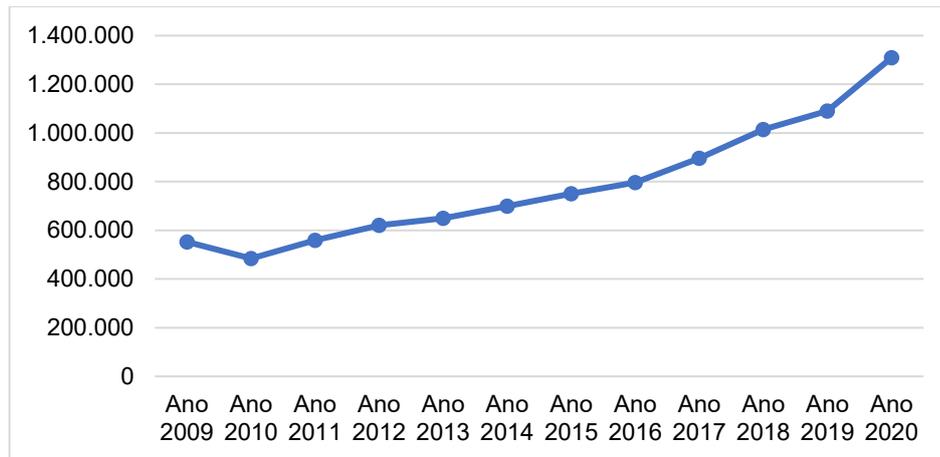
Dentro da diversidade presente em sala de aula, esse estudo focalizará nos estudantes com deficiência que faz parte do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>1</sup>, mas especificamente os estudantes com deficiência intelectual (DI).

No Brasil, de acordo com os dados do Censo demográfico (IBGE, 2016), quase 46 milhões (23,9%) da população brasileira possui deficiência. Dentre estes 2.617.025 (1,37%) da população brasileira são pessoas com DI. Diante dessa informação, observa-se um aumento no número de matrículas (gráfico 1) na rede regular de ensino.

---

<sup>1</sup> De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEE-EI) o público-alvo inclui: pessoas com deficiência (intelectual, física, auditiva/surdez e visual); altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista (BRASIL, 2008).

Gráfico 1: Matrícula dos estudantes PAEE



Fonte: INEP/Censo Educação Básica, 2009 a 2020

Quando observa os dados por etapa de ensino, nota-se que esse crescimento está ocorrendo tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental. Em 2021 foram 114.758 matrículas na educação infantil e 928.359 no ensino fundamental (quadro 1).

Quadro 2 - Matrículas dos estudantes PAEE por etapa de ensino

| ANO  | Etapa de Ensino   |                    |
|------|-------------------|--------------------|
|      | Educação Infantil | Ensino Fundamental |
| 2017 | 79.749            | 768.360            |
| 2018 | 91.394            | 837.993            |
| 2019 | 107.955           | 885.761            |
| 2020 | 110.738           | 911.506            |
| 2021 | 114.758           | 928.359            |

Fonte: INEP/Censo Educação Básica, 2017a 2021

Dentre esse público, encontram-se os estudantes com deficiência intelectual que foi escolhido como foco dessa pesquisa. A deficiência intelectual é uma condição que se caracteriza por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, quanto em comportamentos adaptativos expressos em habilidades sociais, práticas e conceituais, que são detectadas e realizadas por pessoas em seu cotidiano. Tal condição, de acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, ocorre antes dos 22 anos (AAIDD, 2021).

Nessa pesquisa parte-se do entendimento que os estudantes com deficiência intelectual necessitam de um acompanhamento contínuo em seu percurso formativo, e isso inclui os processos avaliativos condizentes com a proposta da educação

inclusiva, para que estes estudantes não se sintam desestimulados e com isso, suscetíveis ao fracasso escolar.

Quando se analisa os dispositivos legais e normatizadores da educação brasileira em relação a avaliação, observa que a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), vem assegurar que a avaliação deve ocorrer de forma contínua, por meio do acompanhamento do professor. No referido dispositivo também é considerado o caráter formativo da avaliação. Nesse documento fica estabelecido que a avaliação deve ser realizada de forma contínua e cumulativa sobre o desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando os resultados ao longo do período letivo e das eventuais provas finais.

Nota-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concebe as práticas avaliativas como parte de um conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2017). No que diz respeito à orientação de práticas avaliativas destinadas aos estudantes com deficiência, evidencia-se lacunas do referido documento.

Embora observe-se a menção sobre avaliação nos referidos documentos, nota-se no contexto em que a pesquisadora atua, que a prática destoa de tais disposições, uma vez que poucos avanços são observados em relação ao modelo tradicional de avaliação, que continua em voga.

Ao refletir sobre avaliação pedagógica da pessoa com deficiência, considera-se que esta precisa ser planejada e dinamizada no cotidiano escolar, tendo como referência os pressupostos da educação inclusiva. Quando se focaliza no estudante com deficiência intelectual, observa-se que é preciso ir além da avaliação das condições orgânicas apresentadas pelo estudante.

Partindo desse entendimento, considera-se que esse processo necessita ser desencadeado dentro da escola regular, onde as práticas avaliativas estejam alinhadas com as metodologias e possam contribuir na apropriação dos conteúdos pelos estudantes.

Defende-se que a ação de avaliar, considerando tais aspirações precisam ser concebida tendo como referência as pautas sociais, políticas, econômicas e culturais, ou seja, deve ultrapassar a ideia de um sujeito isolado para a concepção de um sujeito social que constitui e reconstitui o processo de aprendizagem durante o percurso de sua vida.

Acredita-se que a avaliação da aprendizagem desenvolvida a partir da concepção de uma educação inclusiva, não pode ser centrada no desempenho individual e onde este estudante se responsabiliza pela sua aprendizagem. Mas sim, precisa levar em consideração a construção coletiva da aprendizagem e a interação desse estudante nos diferentes contextos escolares.

Nesse sentido, o processo avaliativo na escola, precisa ultrapassar o âmbito psicoeducacional e articular-se às condições histórico-sociais (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006). Os autores esclarecem que o processo avaliativo:

[...] deverá levar em conta a escola e a sociedade na qual a criança está imersa, sendo assim menos excludente e seletiva, tornando-se mais dinâmica e revolucionária. Sendo assim, faz-se imprescindível que essa avaliação contribua para o processo de ensino-aprendizagem da criança, pois de nada adianta apenas conhecer o que a criança não sabe, é preciso conhecer o que essa criança é capaz de aprender e, dessa forma, promover, da melhor forma possível, o desenvolvimento dessa aprendizagem (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 39).

A partir de Perrenoud (1999) observa-se a necessidade de se avançar na aplicabilidade de instrumentos avaliativos inclusivos, tornando assim, o espaço escolar com modelos de avaliações que, de fato, valorizem as singularidades e respeitem os ritmos e necessidades específicas de cada estudante.

Frente as concepções e os desafios apresentados, evidencia-se que os professores que atuam no ensino fundamental, precisam conhecerem e refletirem sobre as possibilidades existentes para mudanças em seus processos avaliativos.

Diante do que se evidencia sobre as práticas avaliativas, vigentes no contexto escolar da pesquisadora, observa-se que avançou pouco rumo à elaboração de orientações e instrumentos avaliativos que contribua no desenvolvimento da educação inclusiva.

Sendo assim, levando em consideração estes pressupostos, questiona-se sobre quais modelos de processos avaliativos estão alinhados com a perspectiva da educação inclusiva? Como sistematizar um guia educacional de orientação para os professores, com a finalidade de ajudá-los na realização de um processo avaliativo considerando os preceitos da educação inclusiva?

## 1.4 Objetivo Geral

Analisar, a partir dos documentos legais, da literatura e da percepção dos professores, os processos avaliativos no âmbito das práticas da educação inclusiva, com vistas à construção de um guia educacional de uso autoinstrucional para professores que lecionam para estudantes com DI em sistemas regulares de ensino.

## 1.5 Objetivos Específicos

- Identificar nos documentos legais e nas referências bibliográficas as orientações e reflexões sobre os processos avaliativos;
- Identificar as demandas e mapear as estratégias avaliativas utilizadas pelos professores junto aos estudantes com deficiência intelectual no ensino regular;
- Compreender e sistematizar os caminhos empregados no processo avaliativo (o que, para que/para quem/ como) do estudante com DI;
- Elaborar um Guia Educacional sobre os processos avaliativos na perspectiva inclusiva a partir dos dados levantados.

Para facilitar a compreensão dos caminhos empregados na presente pesquisa e os resultados encontrados, a estrutura da dissertação foi organizada por meio de seis capítulos que apresentam as análises a partir dos documentos legais, da literatura e da percepção dos professores, diante dos processos avaliativos no âmbito das práticas da educação inclusiva.

O texto dissertativo iniciou introduzindo o contexto e a justificativa da escolha do tema, destacando o contexto da avaliação e os dados da ampliação das matrículas dos estudantes com deficiência e a questão norteadora do estudo. Também são expressos os objetivos gerais e específicos.

A seguir, no Capítulo 2, foi apresentado o percurso metodológico, por meio do qual são descritas as etapas procedimentais as quais são embasadas pela abordagem qualitativa e desenvolvidas considerando o método exploratório. Nesse texto são os aspectos éticos da pesquisa são detalhados, bem como destaca-se os objetivos do produto educacional e a justificativa sobre o seu formato. Por fim, apresenta-se a caracterização dos participantes que validaram o produto, bem como o processo de análise e organização dos dados.

O Capítulo 3, contextualiza o histórico da educação da pessoa com deficiência, com destaque aos marcos internacionais e suas contribuições para a educação inclusiva. No decorrer do texto, são esclarecidos os aspectos que envolvem a educação inclusiva diante de sua concepção alicerçada pelas políticas públicas. Por fim, apresenta-se o conceito de deficiência intelectual, destacando a sua influência, diante dos preceitos da prevalência do modelo médico.

O Capítulo 4, tem como foco abordar sobre as questões relacionadas a avaliação. Para isso, inicia-se contextualizando esta, diante do histórico da educação brasileira. Na sequência são esclarecidas sobre suas tipologias, dimensões, formatos, instrumentos e os pilares que envolvem o processo avaliativo.

O Capítulo 5, são analisados os resultados sobre o levantamento das pesquisas que versam sobre a temática avaliação e deficiência intelectual. Por fim, são destacadas as práticas inclusivas presentes na literatura considerando o foco no aspecto avaliativo.

O Capítulo 6, apresenta o produto educacional, considerando a sua estrutura física, ilustrativa e conteudista. Nele são destacados os dados e as análises sobre a validação do produto educacional.

Por fim, são apresentadas as considerações finais as quais indicam as reflexões gerais que suscitaram a partir do desenvolvimento dessa investigação.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

Essa seção apresenta o referencial metodológico e os caminhos percorridos para delimitar o objeto da pesquisa em lócus que trata dos processos avaliativos destinados aos estudantes com deficiência intelectual diante da inclusiva.

### **2.1 Aspectos Éticos da Pesquisa**

A presente pesquisa segue as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente e foi aprovada pelo referido Comitê sob o protocolo de n. 5.407.160 (Apêndice C).

Os participantes da pesquisa, foram convidados por meio de grupos em redes sociais, sendo consultados previamente e mediante ao aceite em participar da pesquisa, preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

### **2.2 Abordagem, Método e Procedimentos da Pesquisa**

Esta pesquisa é pautada na abordagem qualitativa, desenvolvida a partir do método exploratório e é constituída de natureza aplicada.

Para Godoy (1995, p. 58) a abordagem qualitativa parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. O autor esclarece que por meio dela, busca-se compreender os fenômenos segundo a percepções dos envolvidos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Por meio do método exploratório, teve-se a intencionalidade de levantamento bibliográfico e sistematização das informações dos materiais selecionados e analisados, os quais foram constituídos das seguintes fontes: livros, artigos, leis, normativas, teses e dissertações que versam sobre as temáticas em estudo.

Perpassa-se pela fase de análise documental, como seleção de documentos avaliativos, tais como modelos de provas e atividades avaliativas. A coleta de dados teve como modelo o método exploratório, que usou como instrumento a aplicação de questionários que se constituíram em perguntas dentro da concepção dos autores Triviños (1987) e Manzini (1990/1991, 2003).

Esta investigação é de natureza aplicada, cujo desenvolvimento de conhecimento é baseado nos problemas comuns da realidade escolar diante da educação inclusiva e leva em consideração um determinado campo do conhecimento, que é a avaliação do estudante com deficiência intelectual. Portanto, é realizada no campo no qual é aplicada.

Tem como foco, gerar conhecimentos materializados em um Produto Educacional, construído por meio de um documento orientador voltado aos professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. Dessa forma, o processo investigativo é “dirigido” à solução de problemas específicos, nesse caso a avaliação, e que envolve verdades e interesses locais (contexto da educação básica) e leva em consideração os preceitos da educação inclusiva (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para isso, as seguintes etapas procedimentais foram desenvolvidas:

Etapa 1: Revisão da Literatura e análise do referencial teórico e de pesquisas vinculadas aos temas investigados, bem como, da legislação que embasa as seguintes temáticas: histórico da educação da pessoa com deficiência, educação inclusiva, deficiência intelectual, avaliação, avaliação dos estudantes com deficiência intelectual, práticas inclusivas. Durante a análise dos referidos materiais, considerou-se os seguintes elementos: conceito de avaliação, tipos, instrumentos, aspectos da avaliação na educação inclusiva, elementos da avaliação de estudantes com DI.

Diante das práticas identificadas (Desenho Universal para Aprendizagem, RTI e o Modelo de Ensino Multicamadas, o Ensino Colaborativo, o Atendimento Educacional Especializado e Adaptação/flexibilização curricular), estas foram descritas e apresentadas considerando o contexto avaliativo presentes nelas.

Quanto as bases de dados, optou-se pelo Portal de periódicos da Capes e pelo Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD).

Durante esse processo de análise, foi realizado um levantamento e seleção de documentos, que pudessem exemplificar modelos de ações avaliativas diante da perspectiva em estudo, ou seja, para subsidiar a prática avaliativa, considerando a perspectiva da educação inclusiva.

O conteúdo analisado, serviu de base para a sistematização e seleção do material utilizado na construção do Produto Educacional.

Etapa 2: Foi realizada a curadoria de produtos educacionais (quadro 2) com a finalidade de identificar soluções que pudessem inspirar o desenvolvimento do produto, tais como cartilhas, manuais e guias educativos.

Quadro 2 – Curadoria de Produtos Educacionais

| <b>Material</b>  | <b>Curadoria</b>   | <b>Autor(es) e ano de publicação</b>   |
|--|--|--|
| Cartilha ESSE LUGAR É MEU!   | O material apresenta informações sistematizadas e tem a intencionalidade de sensibilizar a comunidade acadêmica, com vistas à eliminação de práticas excludentes no cotidiano escolar de estudantes com deficiência.<br>A cartilha apresenta importantes concepções socialmente construídas, herdadas de uma longa trajetória de violência e exclusão dos estudantes PAEE.<br><a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583154">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583154</a>  | Abreu, J. M. S e Rodrigues, K. F - Olinda: IFPE - Campus Olinda, 2020.                           |
| Cartilha ESCOLARIZAÇÃO: práticas para o ensino-aprendizagem do aluno com TGD no Ensino Fundamental I                               | A cartilha apresenta possíveis adequações curriculares das diferentes disciplinas que o currículo Ensino Fundamental abrange para que o professor possa inserir o aluno com TGD de maneira ativa em suas aulas.<br>A questão proposta pela cartilha apresenta soluções que não demandam gastos por parte do professor, pois se utilizam materiais que temos dentro do ambiente escolar, como livros, jogos, figuras, entre outras estratégias.<br>A cartilha apresenta exemplos significativos, o docente consegue reaplicar, com facilidade.<br><a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/11449/150107">http://educapes.capes.gov.br/handle/11449/150107</a> | Machado. P. R.; Orientação: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, V. L. M. F. Bauru: UNESP, 2017. |
| Cartilha Avaliação da Aprendizagem- Superando a Lógica Excludente e Classificatória, refletindo sobre uma Avaliação Emancipatória. | Nesta cartilha, temos uma apresentação do que é sugerido por alguns dos autores que versam sobre o assunto avaliação da aprendizagem seguindo a lógica emancipatória.<br><a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553596">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553596</a>   | Oliveira, M. L. Orientação: Drº J; D. S. Tecnológica (PROFEPT) IFPE- Campus Olinda 2019.         |

Fonte: elaborado pela autora

Etapa 3: Construção de uma versão inicial do Produto Educacional para a validação junto aos participantes da pesquisa, ou seja, professores que atuam na rede regular de ensino. Optou-se pela construção de um Guia Educacional com um conteúdo estruturado para nortear as práticas avaliativas de estudantes com deficiência intelectual diante dos pressupostos da educação inclusiva.

Etapa 4: Elaboração do questionário de validação do Produto Educacional (Apêndice A), composto por questões abertas e fechadas, que versaram sobre: dúvidas referentes à avaliação em uma perspectiva inclusiva; reflexões pautadas nos processos avaliativos diante dos estudantes com DI; mudanças referentes às práticas

avaliativas; linguagem; sequência lógica; aspectos visuais; práticas e orientações avaliativas.

O questionário foi implementado no Google formulários, por meio do qual foi importante para que os professores conseguissem responder nos horários e dias que tinham disponibilidade. Destaca-se que essa estratégia foi fundamental para que eles respondessem com maior atenção e sem as cobranças por escritas ou falas exaustivas sobre o tema pesquisado. Levou-se em consideração que se trata de um recurso intuitivo que permite a utilização de imagens, de respostas abertas e fechadas.

As questões foram divididas da seguinte forma:

- A Parte 1: Corresponde à caracterização do participante. As questões são de múltipla escolha e de texto com respostas curtas.
- A Parte 2: Corresponde à análise e mapeamento das contribuições para o aprimoramento do Guia Orientador. As questões são de textos com respostas curtas.
- A Parte 3: Corresponde à análise do Guia Orientador. As questões serão avaliadas por uma escala entre 1 a 5, sendo (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente e com textos com respostas curtas e longas.

A intencionalidade foi que obtivéssemos essas informações com um maior número possível de docentes, nos diferentes Estados e Municípios, conseguindo respostas de diferentes realidades e concepções sobre a avaliação, o estudante com DI e as possibilidades existentes de avaliar dentro de perspectivas inclusivas.

Etapa 5: Encaminhamento e análise do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. Tendo a sua aprovação por meio do Parecer de n. 5.407.160 e CAAE: 57607022.7.0000.5402.

Etapa 6: Validação da estrutura prévia do Guia Educacional. Nessa etapa foi disponibilizado via Google formulário o questionário de validação que foi respondido pelos professores que atuam ou atuaram com estudantes com DI no ensino regular (que aceitaram participar da pesquisa). Os dados coletados nessa validação foram considerados para o aprimoramento do Guia Educacional.

Etapa 7: Análise e sistematização dos dados obtidos na validação do Guia Educacional. Nessa etapa, o Produto Educacional foi ajustado considerando-se a validação realizada pelos participantes. Esse aprimoramento ocorreu tanto em relação ao conteúdo, bem como em relação ao layout do produto. Também foi

complementado mediante as considerações sobre as práticas descritas pelos participantes.

### **2.3 Objetivos do Produto Educacional**

O produto desenvolvido por meio desta pesquisa se trata de um recurso orientador que tem como título “Guia Educacional: Processos avaliativos dentro de perspectivas inclusivas destinados a estudantes com deficiência intelectual”. Apóia-se nas contribuições que foram abordadas na BNCC (BRASIL, 2018), a qual explicita que a função da avaliação escolar, deve diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes dentro de um modelo de avaliação formativa.

Para o planejamento do referido Guia Educacional, parte do pressuposto que a avaliação da aprendizagem, junto aos estudantes com DI, deve ser concebida a partir de estratégias colaborativas e alinhadas a perspectiva inclusiva, considerando modelos que tornem viáveis uma melhor participação destes estudantes. Para tanto, elencou-se os seguintes objetivos para a construção do referido produto:

- Apresentar a importância do processo avaliativo inserido numa proposta curricular inclusiva, com vista a contribuir para que os professores avaliem os estudantes considerando os contextos por eles vivenciados, bem como a identificação das barreiras experienciadas e da criação de estratégias para superá-las.
- Incentivar que os processos avaliativos não se limitem apenas às provas escritas, mas considerem os possíveis avanços e/ou entraves no ambiente educacional vivenciados pelos estudantes com DI.
- Exemplificar a utilização de outras possibilidades de formatos avaliativos mais flexíveis, como a autoavaliação, a avaliação por pares/grupos e individual;
- Contribuir para que os professores possam entender como realizar as adequações nos processos avaliativos, proporcionando ao estudante a autonomia e participação, utilizando-se de diversificados instrumentos.
- Aprender como avaliar o estudante com DI, considerando as práticas inclusivas.

A partir dos objetivos previstos, uma estrutura (quadro 3) foi esquematizada para a organização e elaboração do Guia Educacional.

Quadro 3 - Estrutura do Guia educacional

| <b>Tópicos</b>                         | <b>Descrições</b>   |
|--|---|
| Capa                                   | Contextualizar a ideia da temática do produto   |
| Ficha Catalográfica e Licença prevista | Licença Creative Commons  |
| Sumário                                | Todos os itens principais   |
| Introdução                             | Situar o leitor sobre do que se propõe o ebook, que é refletir sobre como a avaliação em educação vem sendo realizada com os estudantes com Deficiência Intelectual ao longo da história, com a intencionalidade de apresentar possibilidades de adaptações e metodologias que possam favorecer esse processo e diminuir os índices de repetência escolar e evasão, frente aos desafios de se construir instrumentos avaliativos que estejam dentro de perspectivas mais inclusivas para estudantes com DI. |
| Avaliação                              | Esse tópico irá introduzir ao leitor sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que avaliamos?</li> <li>• Breve Reflexão sobre a história da avaliação brasileira;</li> <li>• Tipologias de avaliação;</li> <li>• Será apresentado a avaliação diagnóstica, formativa e somativa;</li> <li>• Quadro comparativo sobre os tipos de avaliação.</li> </ul>  |
| Estratégias e metodologias avaliativas | Alinhadas à educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), Ensino Colaborativo ou Coensino e Adaptação/Ajustes Curriculares. O leitor terá uma breve apresentação sobre as diferentes estratégias baseadas em modelos de ensino alinhados à inclusão.  |
| Deficiência Intelectual                | Apresentação do conceito e desafios enfrentados por esses estudantes com deficiência intelectual em seus processos escolares.   |
| Ajustes Gerais                         | Exemplos que facilitam a realização de avaliações pelos estudantes com deficiência intelectual. Apresentação de indicadores importantes que deverão ser considerados durante o planejamento (construção) dos instrumentos avaliativos.  |
| Sugestões para organização Geral       | Sugestões para os momentos de avaliação com estudantes com DI. Apresentação de estratégias que poderão ser utilizadas para que esses estudantes tenham acesso a instrumentos condizentes às suas potencialidades.   |
| Exemplos                               | Exemplos de adaptações nas provas tradicionais. Exemplos de ajustes para que os professores possam conhecer sobre a utilização de estratégias favoráveis não somente aos alunos com DI, mas para todos.   |
| Acessibilidade                         | Acessibilidade de fontes e imagens nos instrumentos avaliativos. Apontamentos sobre a importância do uso de fontes e tamanhos de letras adequados, ou seja, que permitam aos estudantes com DI terem uma maior visibilidade durante a realização das avaliações, assim como imagens que tenham a nitidez facilitadora a inferências.  |
| Tipologias Avaliativas                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de avaliações mais alinhados às perspectivas inclusivas:</li> <li>• Diagnóstica;</li> <li>• Formativa;</li> <li>• Somativa;</li> <li>• Exemplo do que se trata cada uma delas.</li> </ul>  |
| Formatos Avaliativos                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoavaliação;</li> <li>• Avaliação por pares;</li> <li>• Avaliação por grupos;</li> <li>• Avaliação Individual.</li> </ul>  |
| Instrumentos Avaliativos               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prova;</li> <li>• Portfólio;</li> <li>• Relatórios descritivos;</li> </ul>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação por produções escritas/orais;</li> <li>• Avaliação por gamificação.</li> </ul>   |
| Como então tornar o processo Avaliativo acessível aos estudantes com DI | Reflexões sobre as práticas avaliativas que são utilizadas com estudantes com DI e propostas para avançarmos para concepções que buscam dar consistentes informações para retroalimentar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.  |
| Conclusão   | Permitirá ao leitor, após essa abordagem sobre processos avaliativos mais alinhados à educação inclusiva e deficiência intelectual com aprofundamentos dos conteúdos apresentados sobre a temática e exemplos, que esses professores possam agregar conhecimentos teóricos e práticos, visando melhoria contínua da participação e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com DI. |
| Referências   | Contidas no Guia  |

Fonte: elaborado pela autora

## 2.4 Justificativa sobre o formato do Produto Educacional

A escolha do formato do Guia Educacional levou em consideração o fato de que há professores da educação básica que exercem a função de educador/gestor em mais de uma unidade escolar (muitas vezes em função da baixa remuneração).

Reconhece-se que muitas vezes o professor não dispõe de tempo para cursar uma especialização ou para se dedicar à leitura de artigos científicos, teses e dissertações a respeito da avaliação de estudantes com DI.

Decorrente dessa jornada exaustiva esses professores, quando se encontram em sua residência, também desenvolvem inúmeras atividades concernentes ao desenvolvimento da sua prática, como planejamentos, preenchimentos de documentos, entre outras.

Por entender esse contexto, o Guia Educacional foi estruturado para colaborar com a ausência de tempo para realizar pesquisa e selecionar orientações sobre o processo avaliativo para os estudantes com DI.

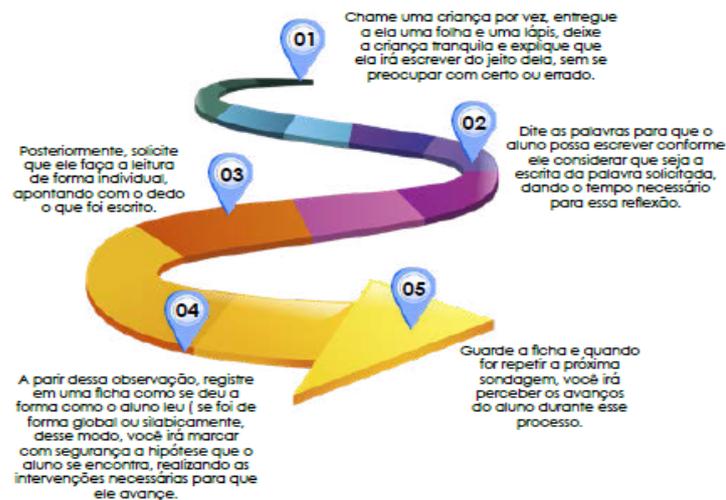
Para a estruturação do layout do Guia Educacional, considerou-se o emprego de texto claro e objetivo, que pudessem subsidiar o desenvolvimento das práticas avaliativas dos professores diante dos preceitos da educação inclusiva, facilitando agilidade na leitura.

A estrutura pensada buscou conferir suporte ao desenvolvimento de estratégias avaliativas, exemplificando-as com a finalidade de nortear o trabalho dos professores, diante da atuação com estudantes com DI. Quanto as especificidades dos exemplos dados, foram privilegiadas soluções viáveis para os professores sem a necessidade

de gastos adicionais, ou seja, tomou-se o cuidado de sugerir materiais que são disponibilizados dentro do ambiente escolar.

Para que os professores compreendam de forma mais direta e ilustrativa sobre o conteúdo abordado, foram inseridos ao longo do Guia Educacional “suportes visuais” (figura 1) tais como: infográficos, organogramas, fotografias, ilustrações e esquemas.

Figura 1 - Exemplo de suporte visual



Fonte: elaborado pela autora

Os exemplos foram pensados para proporcionar ajudas significativas para que o professor consiga aplicar efetivamente as orientações em seu contexto.

Foram previstas diretrizes pautadas na acessibilidade e que são empregadas na estrutura estética do material e, portanto, são consideradas na organização do ebook. São elas:

- Fontes: Serão utilizadas letras e fontes compreensíveis, sem serifas, ou seja, tendo essas proporções consideradas como favorecedoras a uma leitura com maior clareza;
- Cores: As cores escolhidas na composição do guia educacional levam em consideração o fundo e as imagens inseridas para que as letras sejam legíveis. O contraste de cores de fundo e letras poderá contribuir com as pessoas de baixa visão;

- **Imagens:** As ilustrações privilegiam vetores coloridos e terão audiodescrição (em sua versão final) para tornar o conteúdo imagético acessível via leitores de telas;
- **Espaço:** O Guia foi organizado de forma que as informações inseridas sejam equilibradas em relação ao espaço e adequadas ao uso de leitor de tela, permitindo uma fácil visualização do que está sendo proposto ou informado. Além disso, as imagens estão dentro de proporções e enquadramentos que visualmente também facilitam ao leitor na sua compreensão;
- **Formato da tecnologia:** O conteúdo do Guia foi inserido, por um profissional de design, que fez uso do programa Adobe InDesign, que é um software da Adobe Systems desenvolvido para diagramação e organização de páginas. Esse software apresenta uma variedade de aprimoramentos, resultando em mais produtividade na sua editoração e finalização de um material acessível.

Também foram considerados os princípios do design universal na disposição dos elementos do Guia. São eles:

- **Uso Equitativo (com igualdade):** O Guia será disponibilizado de forma gratuita, facilitando assim o acesso de todos os professores que queiram se aprimorar ou mesmo conhecer propostas de instrumentos avaliativos mais alinhados à educação inclusiva, ampliando-se assim o acesso às informações que poderão ser potencialmente utilizados por esses professores com estudantes com DI. Considera-se que essa forma de acesso e disponibilização gratuita do produto educacional será atraente aos professores;
- **Flexibilidade no Uso:** O fato de ser no formato de livro digital, o Guia poderá ser disponibilizado para os principais dispositivos digitais utilizados pelos professores. O acesso é facilitado, uma vez que poderá ser lido e estudado na hora e nos locais mais adequados à disponibilidade do leitor;
- **Uso Simples e Intuitivo:** O design do Guia será facilmente compreendido por meio da forma de sistematização que será de leitura de fácil compreensão, com uma linguagem simples e com informações em quantidades consideradas como ideais, ou seja, nem longas para que o leitor não perca a sua capacidade de concentração, nem curtas demais, que não forneçam as informações necessárias sobre o tema que se propõe, assim como às exemplificações contidas. O professor conseguirá realizar uma leitura rápida e encontrar

caminhos por meio da estrutura e dos exemplos de como realizar adaptações nos instrumentos avaliativos de estudantes com deficiência intelectual;

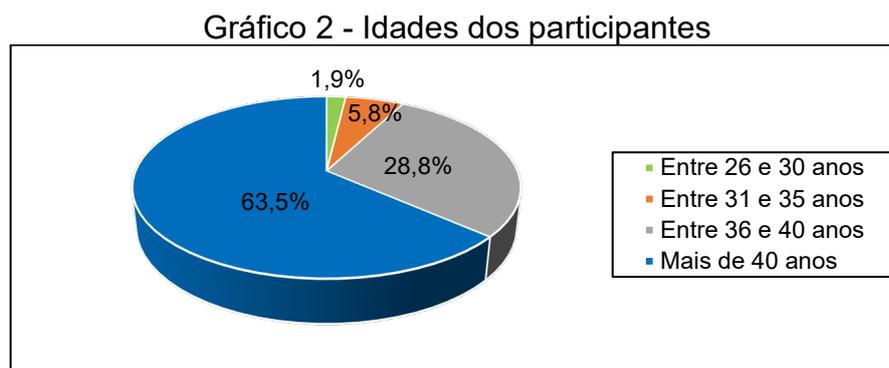
- Informação Perceptível: As informações inseridas no Guia se apresentarão de diferentes formas e meios com imagens, infográficos, tabelas/quadros e informações verbais em destaque, tendo o estabelecimento das informações essenciais e de forma adequada à compreensão dos leitores.

Para a formatação e disponibilização do produto, este foi diagramação, e disponibilizado em formato PDF acessível, a partir da licença Creative Commons.

## 2.5 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Participaram desta pesquisa 52 professores (que lecionaram, lecionam ou ainda não lecionaram para estudantes com DI). Estes são oriundos de diferentes partes do território nacional brasileiro e atuam na educação básica (primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental).

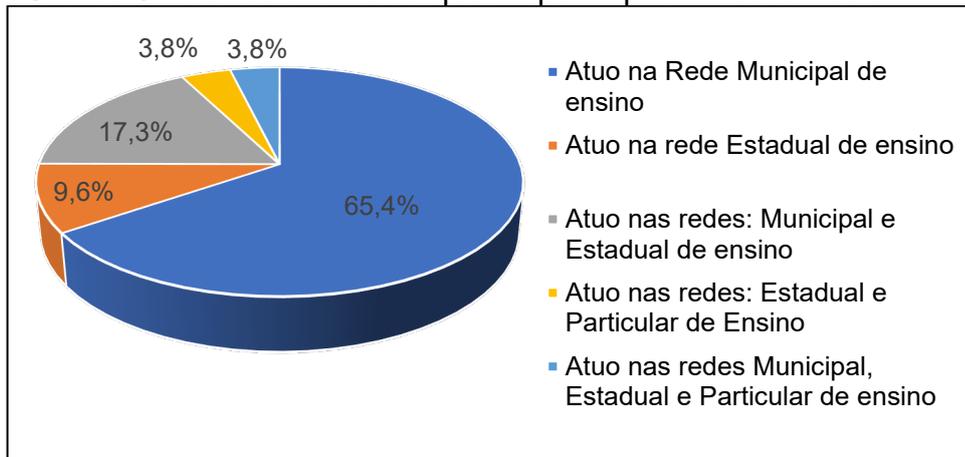
A maioria dos participantes da pesquisa está na faixa de idade com mais de 40 anos (63,5%). Outra parte substancial está entre 36 e 40 anos, correspondendo aos (28,8%), conforme destaca-se no gráfico 2.



Fonte: Elaborado pela autora

A maioria dos docentes participantes da pesquisa atua na rede municipal de ensino (65,4%), e (17,3%) trabalha concomitantemente nas redes municipal e estadual de ensino (gráfico 3)

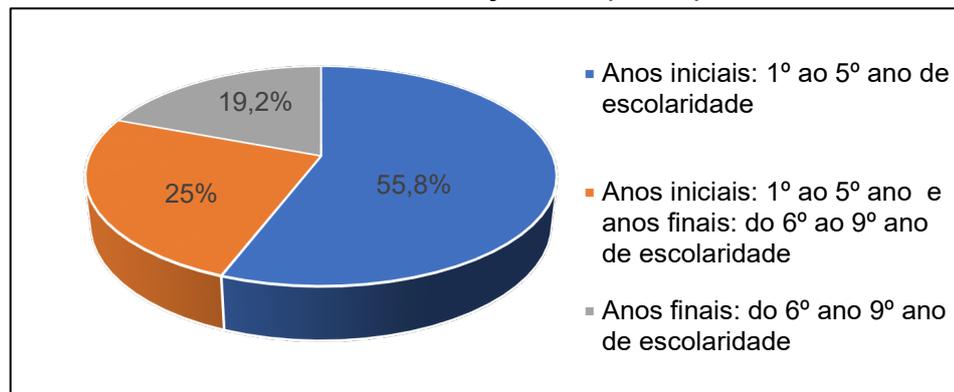
Gráfico 3 - Redes de ensino que os participantes docentes atuam



Fonte: elaborado pela autora

Quanto aos anos de escolaridade que os participantes lecionam (na ocasião da coleta de dados), evidenciou-se que a maioria atua nos anos iniciais de primeiro ao quinto ano (gráfico 4).

Gráfico 4 - Anos de atuação dos participantes

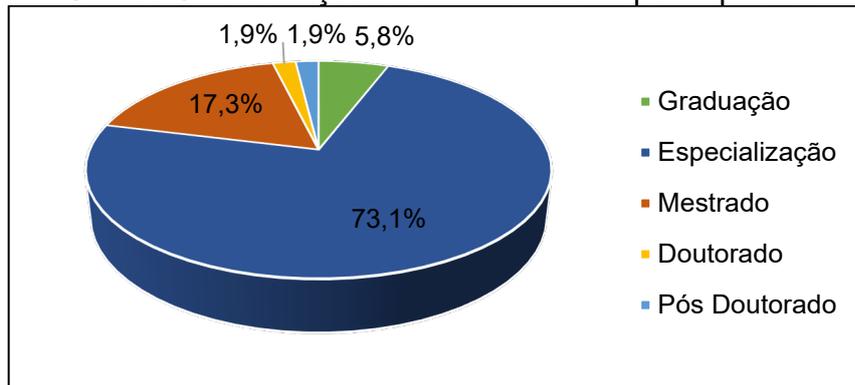


Fonte: elaborado pela autora

Por meio da caracterização dos participantes dessa pesquisa, evidencia-se que a maioria atua no período em que os estudantes se encontram no seu processo de alfabetização.

Quanto ao nível de formação dos participantes, nota-se que a maioria possui especialização (gráfico 5).

Gráfico 5 - Formações acadêmicas dos participantes



Fonte: elaborado pela autora

## 2.6 Validação do Produto: Análise e Organização dos Dados

Após a validação do Guia Educacional os dados quantitativos coletados, foram sistematizados e apresentados em gráficos. Quanto aos dados oriundos das perguntas abertas, estes foram categorizados considerando a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), que contempla as três fases apontadas pela autora: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) a inferência e a interpretação.

Para subsidiar a análise e discussões dos resultados, frente aos objetivos elencados nesta pesquisa, foi utilizada a literatura da área. Por fim, foram realizadas as correções e inserções consideradas relevantes ao aprimoramento da pesquisa e do Produto Educacional, o qual encontra-se no Apêndice D.

### 3 EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Nessa seção é descrito um breve contexto histórico e legal vivenciado na educação da pessoa com deficiência. Na sequência são destacados os marcos internacionais que contribuíram para o desenvolvimento da educação inclusiva. Em seguida, explicita-se sobre a educação inclusiva desenvolvida no contexto brasileiro a partir das políticas públicas que a alicerça. Finaliza-se a seção esclarecendo sobre a definição da deficiência intelectual diante da concepção do modelo médico.

#### 3.1 Contexto histórico

Ao resgatar o histórico da humanidade, evidenciamos elementos de como as pessoas com deficiência foram tratadas. A partir dos relatos de alguns episódios frente ao atendimento das pessoas com deficiência é possível evidenciar como se encontrava e se encontra as condições dessa população.

A escola que conhecemos foi construída como espaço que atenderia a grupos estabelecidos pela sociedade, tendo seu caráter elitista e discriminador, desde o período imperial (ALVES; MARTINIÁK, 2022). De acordo com as autoras, não havia compromisso e nem interesse com a instrução da população, infere-se, então, que os estudantes com deficiência intelectual estiveram à margem de qualquer iniciativa durante esse início de atendimento escolar.

Pessoti (1984), ao analisar o contexto das comunidades pré-históricas até a Idade Média, destacou que a concepção de deficiência era marcada pela superstição. Acreditava-se em diferentes ligações da deficiência com forças diabólicas ou divinas. Tendo forte associação entre deficiência e maus espíritos (PESSOTI, 1984).

Ao longo do período supracitado, o tratamento destinado à pessoa com deficiência assumiu dois aspectos distintos:

[...] extermínio, por serem consideradas grave empecilho à sobrevivência do grupo, já que não podiam cooperar nos afazeres diários; proteção e sustento, para ganhar a simpatia dos deuses, por gratidão, em reconhecimento aos esforços daqueles que se mutilavam na guerra (HONORA; FRIZANCO, 2008, p.12).

Pessotti (1984) relata que nessa época era comum que em alguns contextos considerassem a deficiência como uma punição divina. Outros julgavam as crianças

com deficiência como subumanas e por isso as abandonavam ou eliminavam. Entende-se por meio da autora, que no geral, as atitudes em relação às pessoas com deficiência, nesse período, eram de eliminação, menosprezo, abandono e destruição.

Diferente da maioria dos povos, a ausência da visão assumia uma conotação positiva para os Hindus, já que a sensibilidade mais aguçada poderia servir a funções religiosas (PESSOTTI, 1984). A partir da autora, entende-se que a educação da época objetivava formar pessoas para serem religiosos e, dependendo de cada governo, eram instruídas para a guerra, para as ciências e para as artes. Porém, esses aspectos não eram estendidos às pessoas com deficiência.

A partir do século XVIII, ocorreram mudanças sociais, políticas e econômicas na sociedade, resultando em novas concepções filosóficas, que atribuíram mais direitos aos povos, dentre eles as pessoas com deficiência. A educação passa a ser estendida a uma parcela maior da população. No entanto, tais atendimentos ainda estavam inseridos numa visão segregadora, estigmatização e com caráter de submissão (PESSOTTI, 1984).

No Brasil, a escolarização da pessoa com deficiência inicia-se no período imperial, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro, capital do Império (MAZZOTTA, 2005).

Nesse período, identificam-se duas vertentes, a médica pedagógica e a psicopedagógica. A primeira é mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares. Em relação a segunda, mesmo não sendo independente do médico, enfatiza os princípios psicológicos (JANNUZZI, 1992, p. 59).

A partir da primeira República, a medicina brasileira iniciou estudos relacionados às crianças com prejuízos mais graves, criando instituições no formato de sanatórios psiquiátricos. Nota-se, por meio da análise da literatura, que o interesse dos médicos pelas pessoas com deficiência teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que deu origem ao serviço de Inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência (MENDES, 2010).

Com o surgimento do movimento escolanovista e conseqüentemente a crença no poder da educação como transformação social, o interesse pelas pesquisas científicas e estimulação da liberdade individual da criança, ocorreu uma ampla defesa

e necessidade de preparar o país para o desenvolvimento, por meio de reformas educacionais. Estes defensores pregavam que esse sistema deveria ser construído com a intenção de se tornar um meio efetivo de combate às desigualdades sociais (CUNHA, 1988).

Nesse período Helena Antipoff, psicóloga russa contribuiu no delineamento da educação especial do país (MENDES, 2010). Diante da falta de políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiências, em 1932, após a fundação da Escola de Aperfeiçoamento, Helena Antipoff fundou em Belo Horizonte a primeira Sociedade Pestalozzi do país e começou a atender crianças com deficiência intelectual.

O instituto Pestalozzi iniciou no Brasil uma concepção de atendimento baseada nas escolas europeias e na pedagogia social do educador suíço Henrique Pestalozzi. A princípio, o instituto funcionava como um internato especializado, desenvolvendo atividades com as pessoas com DI, dentre elas orientação pré-profissionalizante, com oficinas pedagógicas nas áreas da marcenaria, cerâmica e outros trabalhos manuais simples. Além disso, promovia a formação de profissionais especializados para trabalharem junto aos estudantes com deficiência, iniciando as primeiras classes especiais, supostamente visando o desenvolvimento cognitivo das pessoas com DI (MAZZOTTA, 2001).

O instituto teve um papel significativo no atendimento na área de educação especial no Brasil, tornando-se "confundidas com o próprio atendimento público aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços" (KASSAR, 2013, p. 46). Tendo em vista que o Estado não garantia os direitos educacionais e sociais, as famílias recorriam a essas instituições filantrópicas para terem atendimentos. Constituiu-se assim, a educação especial no Brasil, ou seja, condicionada às instituições filantrópicas assistenciais privadas (PLETSCH, 2010).

As pessoas com deficiência passam a receber assistência em instituições religiosas e filantrópicas sob a justificativa de que seriam mais bem atendidas se estivessem em um ambiente separado dos considerados normais (DECHICHI, 2001; MIRANDA, 2003; MENDES, 2006). Concomitantemente, com o avanço da medicina, surgiram tratamentos e reabilitação das pessoas com deficiência (RODRIGUES; MARANHE, 2010).

O século XX foi caracterizado pelo desenvolvimento da industrialização, conseqüentemente, intensas transformações sociais e avanços científicos, modificando, a maneira da sociedade viver, se relacionar, e criando possibilidades de

pensamentos. Iniciam-se, nesse período, as discussões se as pessoas com deficiência deveriam começar a frequentar escolas.

Ao longo da década de 1970, os movimentos pró-integração e normalização emergiram e apresentavam o pressuposto “de que todas as pessoas com deficiências tinham o direito de usufruir das condições de vida mais comuns ou normais possíveis”. Essencialmente, a integração prezava a preparação prévia dos estudantes com deficiência que demonstrassem ter condições de acompanhar a turma no ensino regular, mediante apoio (PLETSCH, 2014, p. 6).

### **3.2 Marcos internacionais: contribuições para educação inclusiva**

Ao passo que se desenvolviam os atendimentos as pessoas com deficiência no Brasil, observa-se o surgimento dos movimentos internacionais alinhados as mudanças nas políticas internacionais de atendimento e visibilidade das pessoas com deficiência.

Gohn (2011, p. 336) esclarece que esses movimentos expressam energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberte. Assim, a partir dos movimentos o autor destaca que as energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas.

Em 1975 a Declaração sobre os direitos das pessoas com deficiência foi promulgada pela Organização das Nações Unidas. Trata-se de um dos primeiros documentos que faz referência à criação de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência e aponta para o fato de que todas as pessoas com deficiência devem ter os “[...] mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível” (ONU, 1975, p. 01).

Na década de 1990, com a defesa da universalização da educação básica e da educação inclusiva, teve como um dos seus marcos internacionais, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO, 1994).

Quanto à primeira, o documento apresenta definições e abordagens atualizadas a respeito das necessidades básicas de aprendizagem, com o objetivo de firmar

acordos mundiais para assegurar a todos os indivíduos os conhecimentos básicos imprescindíveis à dignidade, com vistas a uma sociedade mais justa. Sobre a segunda, estabeleceram-se as seguintes diretrizes: cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo, em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (UNESCO, 1990).

Ao versar sobre as crianças com deficiência, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) determinou que elas tivessem acesso às escolas regulares e que deveriam ser acomodadas no interior de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Em relação às escolas regulares, seguindo a orientação inclusiva, o referido documento considera-se que estes espaços eram o meio mais capaz para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias. Assim, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos como proposto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Na Declaração de Salamanca, os termos “necessidades educativas especiais” e “necessidades educacionais especiais” foram utilizados. Neste momento, a perspectiva era de que as necessidades estavam nas pessoas e não na sociedade. Atualmente, entende-se que as necessidades especiais e as necessidades de adequação se encontram na sociedade e não nas pessoas. Embora a utilização do referido termo, a Declaração de Salamanca, trouxe importantes apontamentos sobre a necessidade de uma mudança no paradigma social em relação aos valores éticos relacionados à cidadania, à solidariedade e à eliminação do preconceito. Foi a partir dela, que foram instituídas propostas educacionais visando o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

A educação para todos era a ideia central dessas propostas, isto é, almejava-se que todos, independentemente de suas diferenças sociais, educacionais e sensoriais, pudessem estudar e conviver. A partir dessa perspectiva, promover-se-ia a crescente valorização das características individuais, a reestruturação no aspecto educacional, o que envolveria a formação de profissionais, a participação da comunidade e dos pais no processo educacional dos estudantes, bem como a garantia da permanência e da qualidade no ensino para todos (UNESCO, 1994).

Garcez (2004, p. 44) explica que a Declaração de Salamanca “indicou que os governos locais deveriam estabelecer com maior prioridade, tanto política como financeira, o aprimoramento dos sistemas de ensino para se tornarem aptos a incluírem todas as crianças”. É neste momento, de acordo com a autora, que se visualiza a transmutação da integração para a inclusão, já que sugere uma “mudança social para que seja possível lidar com toda a diversidade humana e não uma adaptação do indivíduo ao padrão considerado de normalidade” (GARCEZ, 2004, p. 44-45).

O referido documento é considerado um divisor de águas, pois a partir de suas disposições têm-se uma perspectiva de defesa de acesso à educação a uma população que historicamente tem sido excluída (GARCEZ, 2004). A partir dessa declaração, a deficiência passa a ser vista sob a ótica da diferença e não mais sob o aspecto patológico, falhas e ou ausências.

Entende-se, a partir das autoras Honora e Frizanco (2008), que esse documento contribuiu com disposições para assegurar que os estudantes com deficiência pudessem estudar com os alunos sem deficiência, o que, até então, era considerado inviável. As autoras, reforçam a ideia de que foi preciso uma declaração mundial que direcionasse para esta alternativa e exigisse, dos países, a criação de legislação e medidas voltadas ao desenvolvimento na área da educação inclusiva.

Outro marco importante na continuidade do combate à discriminação das pessoas com deficiência foi a Convenção da Organização dos Estados Americanos OEA (1999), conhecida como “Convenção da Guatemala”, e oficialmente denominada Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as trinta e duas Formas de Discriminação contra a “Pessoa Portador de Deficiência”.

A Convenção da Guatemala resultou em uma série de propostas para contribuir na prevenção e na eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar sua plena integração à sociedade. Dentre elas, trabalhar prioritariamente na sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as “pessoas portadoras de deficiência”<sup>2</sup> (OEA, 1999). A partir

---

<sup>2</sup> Atualmente, não se utiliza o termo “portador”, uma vez que a deficiência não é algo que se porta. Utiliza-se o termo pessoa com deficiência, entendendo que antes de suas características sensoriais e

dessa convenção ocorreu aproximação entre pessoas com deficiência e “pessoas sem deficiência”, legalizando-se a questão sobre o respeito às diferenças e vislumbrando a eliminação de preconceitos estabelecidos a priori.

O texto apresenta propostas que favorecem a eliminação de barreiras atitudinais no que se refere a todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Pontua-se sobre a inconstitucionalidade da matrícula do estudante com deficiência unicamente no ensino especial, na idade de acesso obrigatório ao ensino Fundamental.

Em 2002, em Madri, o Congresso Europeu sobre Deficiência, sob o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós” (MADRI, 2002), produziu documento um internacional, o qual foi aprovado por mais de 600 pessoas presentes no evento. O resultado desse encontro sublinhou trechos importantes a respeito da necessidade de representatividade das pessoas com deficiência na participação e tomada de decisões sobre políticas públicas voltadas a possibilidades de uma melhor atuação social, conforme pode ser observado no fragmento abaixo:

[...] que todas as ações devem ser implementadas mediante diálogo e cooperação com as relevantes organizações representativas de pessoas com deficiência. Tal participação não deve estar limitada a receber informações ou endossar decisões. Mais do que isso, em todos os níveis de tomada de decisões, os governos precisam estabelecer ou fortalecer mecanismos regulares para consulta e diálogo que possibilitem às pessoas com deficiência por meio de suas organizações contribuir para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de todas as ações (MADRI, 2002 apud SASSAKI, 2007, p 3.).

Ainda em 2002, foi aprovada a Declaração de Sapporo, no Japão, por 3.000 pessoas, a maioria delas com deficiência. Neste encontro, computou-se a participação de representantes de 109 países, por ocasião da 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples International (DPI). Entre as convocações ali apresentadas, uma importante diretriz assinala sobre a importância da educação inclusiva e que essa participação deve ser iniciada na infância, nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. A inclusão de crianças com deficiência no ensino regular comum, de acordo com a Declaração de Sapporo, enriquece a sociedade, uma vez que a

---

físicas, há uma pessoa. Além disso, a deficiência é caracterizada como diferença, a qual é inerente à condição humana.

convivência com a neurodiversidade gera consciência e aceitação de todos os estudantes. Esta declaração considera ser imperioso que os governos de todos os países instituíam política de educação inclusiva, com vistas a eliminação da educação segregadora (ONU, 2002).

Constata-se por meio dos eventos internacionais e seus respectivos documentos que é defendida as atitudes menos discriminatórias e mais voltadas à aceitação e compreensão das diferenças como algo natural da humanidade. Além disso, observa-se que movimentos buscaram contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, considerando a oferta das oportunidades educacionais para todos. Tais movimentos de caráter mundial repercutiram no Brasil e em sua política de atendimento aos estudantes com deficiências, como será apresentado a seguir.

### **3.3 A Educação Inclusiva no Brasil: uma concepção política**

Os movimentos internacionais e suas respectivas declarações foram determinantes para o estabelecimento de políticas públicas sobre a educação inclusiva no Brasil. Destaca-se que em diferentes contextos e momentos históricos, surgiram órgãos, secretarias e setores responsáveis por essas políticas.

Em 1973, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que gerenciava a educação especial no Brasil e impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência. O período que antecedeu a institucionalização do CENESP foi marcado por poucas iniciativas referentes à educação especial, o que torna esse espaço importante, visto que foi o início das ações mais sistematizadas e dirigidas à melhoria e à expansão do atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência (BRASIL, 1973).

Na década de 1980, o CENESP foi renomeado para Secretaria de Educação Especial (SEESP), a qual foi extinta em 1990. Em 1992, a SEESP retorna as atividades, sendo suprimida em 2011, quando suas ações foram transferidas para a Diretoria de Políticas da Educação Especial (DPEE), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Esses órgãos contribuíram para o desenvolvimento de programas de políticas públicas e formação de professores voltados ao atendimento de pessoas com deficiência. Suas diretrizes influenciaram e continuam influenciando a elaboração e implementação de políticas no Brasil. Vale destacar que as políticas públicas

fortalecedoras dos preceitos da educação inclusiva, embora sejam frutos de acordos internacionais, no Brasil estas ganham delineamentos específicos. Nesse contexto a história, a política, a economia e as disputas de diferentes forças presentes no cenário brasileiro e que são ligadas aos direitos da pessoa com deficiência, influenciam o desenvolvimento das ações (SOUZA, 2013).

Em relação aos documentos legislativos e administrativos que alicerçam o atendimento e a escolarização das pessoas com deficiência, atualmente temos as diversas normativas e registros sobre a temática, a iniciar pela Carta Magna de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) por meio do Art. 3º, estabelece como um dos seus objetivos fundamentais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No Art. 205, afirma-se que a educação é um direito de todos e visa pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O inciso I, do Art. 206, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino. Além disso, por meio do Art. 208 garante-se como dever do Estado, a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei nº. 8.069 (BRASIL, 1990) que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

A LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), por meio do seu capítulo voltado à Educação Especial, define a educação especial como uma modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência.

A referida lei, estabelece no capítulo V, do Art. 58, o seguinte:

§1º haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às necessidades da clientela de educação especial;

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular;

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Esses documentos e dispositivos contribuíram para tornar possível a escolarização dos estudantes com deficiência, independentemente de suas características, assegurando o direito à sua matrícula. No entanto, observa-se na redação desses documentos forte tendência à escolarização “preferencialmente” na rede regular de ensino, e quando for possível do aluno ser integrado, não garantindo efetivamente uma igualdade de acesso ao currículo nas escolas regulares.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Entre os seus principais pontos, o Art. 2º estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o AEE.

A implementação do Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação, em 2007 (BRASIL, 2007), estabelece dentre as diretrizes a garantia ao acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo a educação inclusiva nas escolas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), instituída em 2008, define a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da

educação, desde a Educação infantil até o ensino superior e sinaliza para obrigatoriedade do AEE.

Posteriormente em 2009, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009) estabelece-se as diretrizes operacionais do AEE, considerando a dupla matrícula dos alunos com deficiência, ou seja, tanto no ensino regular e no AEE com a finalidade de assegurar o financiamento para o desenvolvimento desse serviço de apoio.

O referido documento, define a sala de recursos multifuncionais (SRM) como espaço a ser desenvolvido o AEE no turno inverso da escolarização. Além disso, ressalta que este não é substitutivo às classes comuns, considerando como função do AEE, complementar ou suplementar a formação do estudante, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

A garantida da matrícula no ensino regular aos estudantes com deficiência e a perspectiva de ampliação de oferta do AEE, contidas nesse documento, substituíram o “preferencialmente” na rede regular de ensino previsto em outras normativas. Percebe-se ruptura com o modelo de integração em escolas e classes especiais, a fim de superar a segregação e exclusão educacionais e sociais dos estudantes públicas da educação especial, os quais incluem as pessoas com deficiência.

O do Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 2014 e sua construção contou com a participação da sociedade civil, esse movimento em prol do direito à educação foi iniciado nos processos de participação que culminaram na CONEB (Conferência Nacional de Educação Básica), em 2008, e na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010. Sua vigência é decenal e foi iniciada no próprio ano da aprovação.

Para a presente pesquisa, considera-se relevante o destaque da meta 4 do PNE, que tem como objetivo:

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

Sendo assim, o AEE passa a ser uma política de Estado e não mais de um governo, garantindo-se as ações necessárias à implementação desses espaços, ampliando-se a criação de mais SRMs.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgada em 2015 (BRASIL, 2015a), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi um marco não só para a educação especial, uma vez que vai além dessa área e traz inovações a outros campos, tais como saúde, assistência social, esporte, previdência, trabalho e transporte. De acordo com Franco (2016), esse dispositivo legal “afirmou a autonomia e a capacidade desses cidadãos para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas”.

No que se refere à educação, a referida lei garante a oferta às pessoas com deficiência ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

### **3. 4 Deficiência Intelectual: prevalência do modelo médico**

A definição da deficiência intelectual variou de acordo com as concepções vigentes ao longo da história. Sendo assim, ao longo dos anos, a terminologia passou por diversas transformações, conseqüentemente modificando o seu conceito.

Dias e Oliveira (2013, p. 171) destacam que a categorização da DI variou de acordo com o tempo e o espaço, “em meio a diferentes definições e significações dualistas, que foram sendo substituídas ou reforçadas pelas seguintes, sem que se superassem as representações negativas e estigmatizantes, apoiadas em abordagens normativas do desenvolvimento humano”.

A DI apresenta peculiaridades, “tanto devido à invisibilidade inerente ao indivíduo não sindrômico, como pelas representações sociais dominantes que, ao passo que atribuem à pessoa com deficiência intelectual uma cognição infantil, contribuem para lhes excluir do direito a uma vida adulta autônoma e cidadã” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 170).

Considerando os referenciais estudados e diante da experiência da pesquisadora, evidenciam-se que os estudantes com DI enfrentam desafios em sua escolarização, dentre os mais comuns estão: dificuldades de adaptação; aprendizado mais lento do considerado convencional e estabelecido socialmente; ingenuidade exacerbada; má compreensão de sinais e situações; alto nível de dependência com

os pais; dificuldades de inter-relacionamento; dificuldade para elaborar e exercer atividades.

Sobre a definição de deficiência intelectual, Batista e colaboradores (2006, p. 11) sugerem que a grande dificuldade de conceituar essa condição de deficiência trouxe consequências indeléveis na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui.

Para um melhor entendimento sobre como surgiram as diferentes concepções da DI, vale a pena destacar sobre os pressupostos do modelo médico e clínico o qual orientou as ações da educação especial.

Glat, Pletsch e Souza Fontes (2007) explicam que a educação especial se baseou, na sua gênese, num modelo médico e clínico. As autoras ressaltam que apesar dessa perspectiva ser alvo de críticas, faz-se necessário frisar que os médicos foram pioneiros a enfatizar a escolarização de indivíduos com deficiência. Estes se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso de DI.

A prevalência de uma perspectiva médica, de acordo com Dias e Oliveira (2013, p. 172), colaborou para que deficiência e doença mental fossem consideradas sinônimos, consolidando interpretação equivocada “da primeira a partir do paradigma da falta, negligenciando o potencial de desenvolvimento inerente aos seres humanos”.

Diniz (2007) explica que o modelo médico é caracterizado pela catalogação da deficiência, classificando-a a partir de critérios biomédicos pré-estabelecidos de incapacidades e impossibilidades com orientação a programas de reabilitação. Segundo a autora, o conceito de deficiência é complexo, mas quando analisado para além do modelo médico traz à tona a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência, comparando com outras formas de opressão, como o sexismo e o racismo.

Desse modo, evidencia-se a importância de se realizar estudos sobre a deficiência, pois permite levantar-se e discutir, o que considera como sendo “uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente” (DINIZ, 2007, p. 10).

Mata (2018, p. 357) assinala “que a linguagem utilizada para definir a deficiência, e suas formas, sempre foi carregada de violência e de eufemismos discriminatórios, dados que permeiam o ideário que a sociedade mantém sobre a pessoa com deficiência”.

Gesser, Nuerberg e Toneli (2012) apontam que o modelo da deficiência alicerçado no paradigma biomédico considera as limitações como naturais e peculiares ao indivíduo com deficiência.

No que se refere à perspectiva educacional, Dias e Oliveira (2013, p. 172) explicam que

no bojo das ideologias liberais, atrelou-se à necessidade de diagnosticar ou medir o desempenho intelectual dos estudantes, procurando adequá-los às condições de um sistema educacional em expansão e com pretensões à universalidade. Para isso, buscou recursos da Psicologia, especialmente quanto ao uso dos testes psicométricos, que surgiram no contexto de uma ciência objetivista, visando converter em números o desempenho mental.

De acordo com Pletsch (2014, p. 6), o modelo médico da deficiência era a base da proposta de integração, em que o problema era centrado no aluno, e a escola era desresponsabilizada da escolarização dos estudantes que não apresentavam “condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Dias e Oliveira (2013 p. 173) destacam a existência de dois modelos de entendimento da deficiência: o médico e o social. Sobre a incapacidade, o primeiro modelo entende-a como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais. Quanto ao segundo modelo, compreende-se a incapacidade “como um problema social permanentemente relacionado à funcionalidade expressa pela pessoa”.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004, p. 15) afirma que a deficiência é “o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive”.

Em relação a funcionalidade, esta diz respeito às funções e estruturas do corpo, assim como à atividade e participação social (FARIAS; BUCHALLA, 2005). Portanto para as autoras, não se trata de algo inerente ao próprio sujeito, mas diz respeito também às condições sociais vigentes, que devem prover o ambiente com reestruturações que permitam a inclusão da pessoa nos diversos âmbitos da vida social.

Entende-se, a partir de Dias e Oliveira (2013), que os diversos sistemas de classificação, CID, DSM e CIF, necessitam operar de maneira conjunta com vistas a uma visão ampliada da saúde. A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) referem-se à classificação das condições físicas e mentais, incluindo a etiologia da deficiência mental. Já a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) aborda os aspectos funcionais do indivíduo com deficiência, observando-se seus contextos específicos de vida e de desenvolvimento (AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION, 2006; FARIAS; BUCHALLA, 2005).

Dias e Oliveira (2013) afirmam que embora a recomendação seja de os sistemas de classificação funcionarem de forma integrada, nota-se que há predomínio do laudo médico relatando a deficiência, frequentemente somente com o número do CID, sem explicitar as especificidades daquele indivíduo com deficiência.

Bampi, Guilherme e Alves (2010) analisaram o termo deficiência, a partir do modelo médico e do modelo social, e discorreram sobre as diferenças conceituais entre ambos. Os autores explicam que, para o modelo médico, a deficiência é entendida como uma situação irreversível, configurando uma condição permanente, fato que coloca a pessoa com deficiência em uma condição de desvantagem.

No modelo social, a deficiência é considerada um fenômeno sociológico e a lesão, que caracteriza a deficiência, configura-se apenas como uma expressão biológica (BAMPI; GULHERME; ALVES, 2010). Estes autores pontuam que a deficiência não deveria ser compreendida como um problema do indivíduo, uma trajetória pessoal. Eles defendem que esta precisa ser entendida como "consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade" (BAMPI; GULHERME; ALVES, 2010, p. 6), visão esta que contempla atributos do modelo social da deficiência.

Entende-se a partir dos autores, que no modelo social, a deficiência se encontra nas ações de segregação da sociedade, que muitas vezes atua para a excluir as pessoas com deficiência.

Diante desse paradigma conceitual sobre a definição de deficiência, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), elaborada a partir das determinações acordadas no decreto nº 6.949/2009, que trata sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e que tomou por base o

modelo biomédico para caracterizar o conceito da deficiência e o modelo social para compreender as relações sociais da pessoa com deficiência (BRASIL, 2009).

Ao dizer que uma pessoa tem DI, não se esclarece muito, considerando as diversas e singulares formas de relação com o meio social, que a caracterizam e indicam sua maneira de interpretar o mundo e de relacionar-se com os objetos de aprendizagem. Neste sentido, conforme pontuado por (DINIZ, 2007), o ponto de partida das negociações políticas deve ser o novo conceito de deficiência como instrumento de justiça social e não somente como questão familiar ou individual.

No bojo do processo de escolarização dos estudantes com DI, depara-se com o senso comum, que acredita na redução dos objetivos de ensino e na simplificação das tarefas propostas para esse público. Vygotski (1989, p. 3) defendia a tese de que “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos, mas sim, é uma criança desenvolvida de outro modo”.

O autor considera que devemos avançar em direção aos conhecimentos mais elevados, sair do lugar onde se está. Para isso, deve-se utilizar métodos e técnicas adequadas, que são os caminhos alternativos de que fala Vygotsky ao abordar seus estudos sobre a Defectologia (VYGOTSKI, 1989). O autor defende que os estudantes com DI não conseguem alcançar o desenvolvimento das funções culturais pelas mesmas vias que as crianças sem deficiência. Estes precisam de caminhos alternativos. São por meio das vias colaterais que surgirão novas possibilidades de desenvolvimento para estas pessoas, defende o autor.

Vygotsky (1995, p. 14) aponta que “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”. Em geral, a diminuição de uma capacidade é compensada por intenso desenvolvimento de outra. Assim, Vygotsky (1997) atribui grande importância à lei da compensação, pois para o autor, ela será aliada ao “defeito socialmente” concebido e irá mobilizar o desenvolvimento desses estudantes.

Entende-se que é preciso modificar as concepções docentes e educativas que enxergam o defeito desses estudantes com deficiências e não as possibilidades compensatórias que deverão ser fomentadas com esse estudante ao longo do processo de escolarização.

Padilha (2017) nos elucida sobre a necessidade do entendimento docente e da formação sobre o tema, pois para a autora:

Não é qualquer conteúdo, não é com qualquer estratégia que as possibilidades dos alunos são potencializadas. O desenvolvimento máximo de cada aluno exige conhecimento também máximo dos professores sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou culturais e sobre a formação de conceitos cotidianos e científicos (PADILHA, 2017, p. 19).

Considera-se que para as crianças e jovens que necessitam de caminhos alternativos para vencer as limitações impostas ou pelo biológico ou pelo contexto social, a maior dificuldade é desligar-se do que está presente e do que é sensível, portanto, do seu cotidiano imediato. Reside aí, justamente, o trabalho pedagógico.

Compreende-se a partir de Vygotsky (1997) que a DI não implica, necessariamente, menor desenvolvimento, mas uma organização psíquica qualitativamente diferenciada. Portanto, o que diferencia os indivíduos com ou sem DI, não são os aspectos quantificáveis, mas a relação única estabelecida entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas.

Sendo assim, diante da condição da deficiência, entende-se que é preciso criar formas culturais singulares, que permitam explorar caminhos alternativos de desenvolvimento, que implicam o uso de recursos especiais” (GÓES, 2002, p. 100).

Vygotski (1997, p.153) afirma que o desenvolvimento cultural é a esfera principal onde é possível a compensação da deficiência. Se o desenvolvimento orgânico/biológico tem e/ou impõe limites, o desenvolvimento cultural, que supõe a escola e a instrução por caminhos alternativos, não tem limites.

A partir da clarificação de modo sucinto de diferentes aspectos históricos sobre a escolarização das pessoas com deficiência, passando pelas várias concepções até as atuais políticas de inclusão escolar, busca-se contribuir com as necessárias reflexões sobre a realidade educacional dessa população, sobretudo, com DI, que por muito tempo teve suas práticas escolares inspiradas no modelo médico e assistencialista, mas também com o debate sobre as políticas curriculares dirigidas para esses sujeitos.

Entende-se que os estudantes com DI independentemente de suas condições físicas, sensoriais, culturais, sociais, econômicas, intelectuais, têm possibilidades de aprender, conviver, brincar, brigar, chorar, rir, vibrar, lamentar e festejar. São pessoas que buscam, como qualquer outro ser humano, conviver e viver em seu espaço na sociedade, com suas diferentes formas peculiares de interação com o meio,

necessitando de um olhar da sociedade que busque mudanças no atendimento dos estudantes com DI, com proposta de ensino que não sejam excludentes.

#### **4 AVALIAÇÃO NO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM**

Apesar de reconhecer a existência de práticas formais de avaliação no Brasil desde o período jesuítico (1549-1759), este estudo aborda a temática avaliativa a partir da década de 1930. Essa abordagem é realizada tanto sob a perspectiva da análise crítica da institucionalização da educação escolar via criação do Ministério da Educação e Saúde (1931) quanto sob a crítica do nível de influência de teóricos, sobretudo estadunidenses, no que tange à configuração da avaliação nacional, via de regra, por meio do transplante de modelos educacionais.

O processo avaliativo no Brasil, conforme Luckesi (2014), tem suas raízes nos exames com caráter de seleção e classificação, iniciados na sociedade burguesa a partir da pedagogia jesuítica, no século XVI. Os jesuítas dispunham de um modelo de ensino baseado no ritual das provas e exames. A avaliação ocorria por meio de bancas examinadoras, que expunham publicamente os resultados. A partir dessa época, temos esse modelo de avaliação que vem sendo reproduzido ao longo do tempo, virando esse mito (HOFFMANN, 2007, p. 84).

Vale ressaltar que a denominação avaliação da aprendizagem é atribuída a Ralf Tyler a partir da década de 1930. Assim, definiu-se o período de 1930 a 1945 como o período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem. Contudo, mesmo com a mudança de nomenclatura para avaliação da aprendizagem, as práticas vinculadas a provas e exames continuaram a ser as mesmas.

Evidencia-se que ao longo da história da escolarização brasileira, a avaliação vem sendo usada conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Apoiando-se em Luckesi (2014), apreende-se que as práticas avaliativas no cotidiano escolar necessitam de mudanças de consciência e de condutas por novas práticas que considerem o processo de construção da aprendizagem, como fonte de informação para o replanejamento das ações educativas. O autor esclarece que nos diversos níveis de ensino, pratica-se muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem.

Para Esteban (2001), conforme já foi mencionado, a avaliação escolar silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes e fortalecendo a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento.

Em consonância com esses autores, Perrenoud (1999) afirma que enquanto a escola atribuir peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e considerar como condição menor à transferência e à construção de competências, toda avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência.

A LDBEN aborda a questão da avaliação da aprendizagem de uma forma mais abrangente e atribui mais intencionalidade de estar a serviço da aprendizagem. A referida lei em seu artigo 24, inciso V, apresenta uma concepção sobre uma avaliação formativa, dentro de uma perspectiva qualitativa (BRASIL, 1996).

Neste sentido, considera que a verificação do rendimento escolar observará a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. No entanto, evidencia pouco avanço na prática, ou seja, as instituições de ensino continuam praticando exames escolares e pouca avaliação da aprendizagem.

Temos em Luckesi (2002) os estudos sobre a questão do controle social mantido por meio desse medo dos estudantes durante os momentos que são avaliados, tendo um papel de ameaça, no qual os educadores previamente a utilizam como controle sobre o comportamento que se deseja socialmente, freando nesse cotidiano escolar ações indesejáveis.

De acordo com a BNCC, as práticas avaliativas são consideradas como integrante de um conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Especificamente sobre avaliação, o documento orienta que as instituições de ensino construam e apliquem procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultando, considerando os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos estudantes (BRASIL, 2018).

Diante do estipulado neste documento, observa-se que caminhamos pouco rumo à construção de instrumentos avaliativos inclusivos, se considerarmos as práticas avaliativas ainda vigentes em nossas escolas. Estas são construídas e realizadas com base nesse modelo de ensino que não considera os sujeitos e suas singularidades e não rompe com os ideais de educação e sociedade vigentes.

Esse sistema avaliativo, tradicionalmente construído, tem sua estrutura baseada na ideia de que o sucesso escolar do estudante consiste em “notas máximas”, sendo esse processo padronizado por médias e estatísticas numéricas

(SOUSA, 2014). O autor esclarece que existem diferentes intencionalidades nesse processo e ressalta que sempre há tendências influenciando o delineamento das propostas avaliativas e no uso de seus resultados.

Tais tendências se manifestam de acordo com os parâmetros estabelecidos, com seus objetivos e suas metas, bem como com os atores que participam do processo, sendo possível, desse contexto, “[...] inferir algumas finalidades, entre as quais se situam: certificação; comparação; seleção/classificação/progressão; diagnóstico; controle” (ABICALIL, 2002, p. 267).

No cenário nacional, conforme aponta Sousa (2014), as avaliações reforçam a competição no interior das redes de ensino na intencionalidade de induzir melhores resultados. Essa ênfase reafirma que políticas educacionais elaboradas e desenvolvidas sob a égide da classificação e seleção, incorporando a exclusão como consequência inerente aos seus resultados, restringem o direito de todos à educação (SOUSA, 2009).

Ao atribuir a responsabilidade às escolas e aos docentes, associando-os ao recebimento ou não de incentivos, condição que colabora para fomentar a ideia de que competição gera qualidade. É nesse contexto que o conceito de avaliação vinculado à competitividade entre instituições e docentes é reforçado e a concepção de qualidade passa a se constituir em um “produto da própria competição pela construção de uma coleção de indicadores legitimados socialmente pelos atores” (FREITAS, 2004, p. 149).

É sabido que discorrer sobre avaliação da aprendizagem não é algo recente, no entanto, observa-se que esta, ainda é considerada como um grande desafio, pois a prática avaliativa tradicional baseada em testes, provas, conceitos, menções, que classificam os estudantes em aprovados ou reprovados ainda permanece presente em muitas instituições escolares. Faz-se necessário que essa ação de avaliar seja baseada nas pautas sociais, políticas, econômicas e culturais, ou seja, passa-se da ideia de um sujeito isolado para a ideia de um sujeito social que constrói e reconstrói seu processo de aprendizagem durante seu percurso de vida.

Assim, a avaliação da aprendizagem deixa de ter seu foco no desempenho individual, onde o sujeito sozinho é responsável pela sua aprendizagem e passa a centrar na construção coletiva da aprendizagem desse sujeito. Entende-se que a finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de conhecimentos, uma

vez que a partir dela se fornece subsídios para a ampliação da consciência e capacidade de iniciativa transformadora dos grupos (FREIRE, 1982).

Observamos que nas escolas brasileiras ainda é muito frequente a adoção de uma avaliação tradicional, constituída de desempenho. Essa forma de avaliar, acaba por rotular e desconsiderar que os estudantes são únicos entre si, portanto, devem ir para além da comparação, inclusive realizada por uma média posta como ideal.

Na perspectiva da escola inclusiva, a avaliação é vista como aquela que contribui na transformação do sujeito. A ideia do seu emprego é informar ao estudante como está acontecendo o seu processo de aprendizagem, as metas que foram e podem ser atingidas. Tal dinâmica ajuda a reconhecer, valorizar as potencialidades e perceber os desafios existentes nessa complexidade que envolve o ato de avaliar e suas implicações.

O Ministério da Educação considera que a avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem. Assim por meio da Nota técnica n. 6 (BRASIL, 2011), que trata sobre a avaliação do estudante com DI, afirma-se que

o projeto político pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes.

Além disso, é destacado que o processo de avaliação deve ser diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. No mesmo documento, fica determinado que cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011).

É importante considerar que os estudantes com DI são avaliados para a promoção ou retenção para as etapas seguintes, desde os anos iniciais. Sendo assim, é necessário repensar as propostas avaliativas existentes para metodologias de ensino e aprendizagem que promovam de fato a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, desde a alfabetização.

Passados onze anos da promulgação da Nota técnica n. 6, ainda se nota que as práticas avaliativas tradicionais baseadas em testes, provas, conceitos, menções, que classificam os estudantes em aprovados ou reprovados, permanecem presentes em muitas instituições escolares. Por isso, mesmo não sendo algo novo, percebe-se

que a aplicação da avaliação em uma perspectiva mais inclusiva e de acompanhamento da aprendizagem é considerada um grande desafio a ser conquistado.

A avaliação, na condição de componente essencial e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, deve considerar o desenvolvimento da relação desse processo, bem como as peculiaridades dos estudantes (BEYER, 2005, p.55). Entende-se que não se deve avaliar o desempenho de diferentes estudantes com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Tais critérios devem englobar os estudantes com DI, bem como considerar o conceito de diferença, que inclui estados individuais carregados de potencialidades, habilidades e, também, de adversidades.

A partir da autora Hoffmann (2002), entende-se que a avaliação deve ser mediadora. Esta se constitui em uma postura profissional e de vida, e essa prática está por ser delineada como um processo a ser construído pelo diálogo, pelo encontro, pelo confronto, por pessoas em processos de humanização. Esta autora também pontua, em seus estudos, que são necessárias práticas avaliativas mais condizentes às reais necessidades dos estudantes com DI, constatando que na maioria das vezes, educadores adotam aquelas que se constituem em julgamentos de resultados e ações sentencivas.

Com base em Pletsch e Oliveira (2014) e Oliveira (2015), apreende-se que a avaliação deve ser compreendida como um processo intencional, capaz de demonstrar como o sujeito aprende e não só o que ele já aprendeu, o que pode fazer sozinho e o que pode fazer por meio da intervenção do outro. Nesse sentido, para esses estudiosos, a concepção avaliativa que se aproxima da dinâmica inclusiva é a avaliação mediada. Segundo Oliveira (2015), esse processo auxilia o professor de maneira a orientá-lo em suas decisões no decorrer da prática pedagógica. Nessa perspectiva temos a seguinte clarificação sobre a avaliação mediada:

[...] a avaliação deve ser capaz de informar o desenvolvimento atual da criança, a forma 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, 2015, p.78).

Diante do exposto, faz-se necessário olhares mais atentos sobre as produções e participações desses estudantes, que muitas vezes apresentam um histórico de

insucesso escolar devido a vários elementos que se constituem em entraves no cotidiano das práticas educativas.

A avaliação se trata de um instrumento necessário e permanente, que deve estar presente no trabalho do professor. Esse instrumento deve contribuir para o acompanhamento passo a passo do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Portanto entende-se sobre a importância de a diversificação avaliativa ser considerada para a análise mais qualitativa das informações do percurso de aprendizagem dos estudantes.

Considera-se que a utilização de um único instrumento, prática ou meio avaliativo, não consegue apreender com clareza o momento de aprendizagem que o estudante com DI se encontra, sendo necessário oportunizar que o estudante tenha maiores oportunidades de participação por meio das avaliações.

Partindo desse entendimento, a seguir serão apresentadas algumas tipologias avaliativas, bem como as dimensões do ato avaliativo. Na sequência serão exemplificados alguns formatos e instrumentos empregados no processo avaliativo e por fim, serão destacados os pilares da educação a partir do foco da avaliação.

## **4. 1 Tipologias da avaliação**

### **4.1.1 Avaliação diagnóstica**

Esta avaliação, geralmente, é empregada no início do ano letivo com a finalidade de realizar uma análise inicial. Ela auxilia os professores na tomada de decisão sobre os ajustes e desenvolvimento dos seus planos de ensino. As informações coletadas nesse diagnóstico ajudam na condução das ações, visando favorecer as reais necessidades de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula.

A partir desta avaliação, é possível constatar o que o estudante já sabe e o que ele necessita aprimorar e/ou avançar em sua aprendizagem, principalmente o seu campo de interesse e habilidades. Sendo assim, é possível elencar quais intervenções serão necessárias para favorecer, de forma que o processo de ensino e aprendizagem, seja articulado e que as demandas evidenciadas sejam atendidas.

#### 4.1.2 Avaliação formativa

Esse tipo de avaliação pode ser empregado ao longo do semestre letivo. Por meio dela, o professor pode verificar se os seus estudantes estão alcançando os objetivos de aprendizagem estabelecidos, acompanhando o seu desenvolvimento integral. Ou seja, se estes aprenderam o conteúdo, desenvolveram as habilidades e dominaram as competências requeridas.

A estrutura da avaliação formativa é considerada orientadora da prática docente e para o estudante é uma possibilidade de análise dos seus erros e acertos. Ambos se beneficiam dos resultados, pois podem encontrar estratégias para um ensino mais eficiente (professor), assim como para o estudo mais sistemático (estudante).

De acordo com Hoffmann (1993, p.06), o erro é “formativo” e, portanto, assume um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, esse modelo de avaliação possibilita identificar se o estudante necessita de uma maior mediação para avançar para uma nova etapa prevista para favorecer a sua aprendizagem. Portanto, é possível verificar se esse avanço está ocorrendo de forma gradual, considerando a identificação dos domínios que já foram alcançados pelos estudantes e assim planejar estratégias diferentes para que ele consiga desenvolver os conhecimentos, suas habilidades e competências.

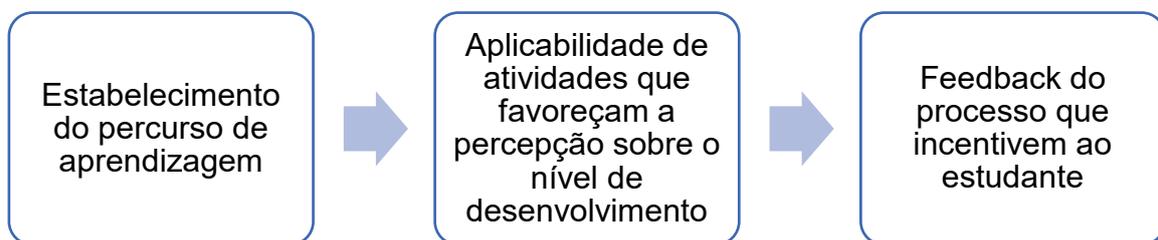
Para tanto, torna-se fundamental refletir sobre as questões norteadoras na construção dessas avaliações, para que se constitua em um feedback capaz de orientar os envolvidos nesse processo e com isso, possibilitar a construção de estratégias que facilitem a flexibilização do planejamento e busque a melhoria das práticas educativas.

Destaca-se a importância do acompanhamento do processo formativo por meio desse tipo de avaliação, assim como o levantamento das informações e interpretação de como elas são abstraídas pelo estudante, visto que a partir dessas estratégias, o professor, levanta indicativos concretos sobre a evolução da aprendizagem dos estudantes e sobre os desafios encontrados. Com isso, poderá pensar em novas estratégias, recursos e planejar novas propostas de intervenção com vistas a contribuir no desenvolvimento da autonomia e participação desses estudantes.

Em síntese, a avaliação formativa pode ser desenvolvida nas seguintes três etapas (figura 2): 1º - Estabelecer o percurso de aprendizagem dos estudantes,

considerando-se as dimensões existentes no planejamento educacional; 2º Na sequência, devem ser desenvolvidas atividades que possibilitem encontrar evidências sobre o estágio de aprendizagem em que o estudante se encontra, sua evolução e os desafios a serem superados; 3º Por fim, é preciso analisar a construção do estudante e fornecer feedback, ou seja, devolutivas que propicie, incentive e ajude no seu progresso.

Figura 2 - Etapas da avaliação formativa



Fonte: elaborado pela autora

#### 4.1.3 Avaliação somativa

Esse modelo de avaliação é normalmente realizado por meio de provas/exames, os quais são aplicados ao final de um período, variando em bimestral, semestral ou anual. Tal modelo tem a intencionalidade de verificar o que o estudante absorveu neste período, classificando e selecionando-os, mediante aos níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

A avaliação somativa avalia, de maneira geral, o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso. Na maioria das instituições de ensino, os dados desse tipo de avaliação normalmente são utilizados para aprovação e certificação (BLOOM, 1983, p. 36).

A aplicação desse tipo exclusivamente de avaliação pode reforçar o processo de classificação e seleção, e conseqüentemente a exclusão, restringindo assim o direito à educação e aprendizagem dos estudantes. Diante disso, defende-se a junção dos diferentes modelos avaliativos, como apresentado no quadro 4.

Quadro 4 - Comparativo dos modelos de avaliação

| <b>Modelo</b> | <b>Finalidade</b>        | <b>Propósito</b>                                   | <b>Periodicidade</b>       |
|---------------|--------------------------|--|----------------------------|
| Diagnóstica   | Perceber/<br>identificar | verificar/informar                                 | Início da<br>aula/bimestre |
| Formativa     | Acompanhar               | Direcionar<br>Fornecer<br>orientação               | Durante o<br>processo      |
| Somativa      | Classificar              | avaliar/Analisar<br>a aprendizagem<br>do estudante | Ao final do<br>processo    |

Fonte: elaborado pela autora

Após a exposição dos tipos de avaliação mais utilizados em nossas escolas, pode-se avançar para um entendimento mais humanizado sobre o ato avaliativo, levando-se em consideração os estudantes com DI. Tem-se em Luckesi (2000, p. 1) importantes definições sobre como o ato avaliativo deve ser acolhedor e a importância desse entendimento por parte dos docentes:

A disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. E, sem ela, não há avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente. Que mais se pode fazer com um objeto, ação ou pessoa que foram recusados, desde o primeiro momento? Nada, com certeza!

Para o autor, a avaliação deve promover a inclusão dos estudantes, corroborando com a ideia central dessa pesquisa, que é a promoção de processos avaliativos inclusivos para estudantes com DI. Dando continuidade às ideias defendidas pelo autor e que embasam essa pesquisa, Luckesi (2000) elucida sobre a importância e entendimento sobre a prática da avaliação da aprendizagem.

A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre! (LUCKESI, 2000, p. 7).

#### 4.4 As dimensões presentes no ato avaliativo

A avaliação da aprendizagem necessita estar alinhada às perspectivas e propostas de ensino que sejam propulsoras de atos avaliativos inclusivos. Essas ações e metodologias de ensino e aprendizagem necessitam estar definidas nos PPPs das escolas, com a intencionalidade de se modificar os processos avaliativos que os estudantes com DI são comumente submetidos.

Esse documento se caracteriza por definir a identidade dessa escola, sendo democrático na sua construção, indicando caminhos para ensinar com qualidade. Segundo Ferreira (2009, p.1), “fazer o Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) implica planejamento de todas as atividades no âmbito escolar, execução das ações previstas, avaliação do processo e retomada.

Considera-se que o PPP precisa contribuir no alinhamento das práticas avaliativas, as quais são fortalecedoras da inclusão escolar, ou seja, destaca-se sobre a importância desse documento ser revisto para que contemple propostas avaliativas que considerem a diversidade humana.

A reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas é outro fator de relevância para o sucesso de inclusão escolar dos estudantes com DI, dado que deverá contemplar como ocorrerá o processo avaliativo que os estudantes com deficiência serão submetidos. As singularidades dos estudantes com DI devem ser consideradas, as propostas educativas e a escolha dos instrumentos avaliativos que serão utilizados, almejando o favorecimento do processo de avaliação da aprendizagem, tendo assim, um maior comprometimento com os resultados de sua prática e visando a melhoria da qualidade de vida dos educandos.

Neste contexto, a avaliação precisa estar caracterizada como instigadora de mudanças para rumos que coletivamente compreendam que a avaliação da aprendizagem dos estudantes e, em especial dos estudantes com DI, necessita abarcar a responsabilidade de todos os envolvidos nesse processo.

Conforme o autor Zabala (2010) esclarece, a escola não pode estar centrada somente nos conteúdos conceituais, ou seja, que se limita a avaliar prioritariamente os conteúdos factuais, aqueles conhecimentos enciclopédicos. Ainda dentro da concepção sobre a importância da avaliação da aprendizagem trazida por Zabala (2010), temos conforme suas indicações, que escolher instrumentos mais adequados

para coletarmos os dados que possam de fato nos dar indicativos sobre o processo de aprendizagem dos nossos estudantes.

Assim, teremos pistas consistentes de como esse estudante enxerga esse processo no qual está sendo submetido, como ele se apropriou ou não dos conteúdos que foram trabalhados durante aquele período, quais as intervenções que serão necessárias para que esse estudante com DI tenha as mesmas condições de acesso ao conhecimento e currículo escolar. Essa tarefa não é fácil, mas se faz necessária se queremos avançar para processos avaliativos inclusivos e que permitam as mesmas oportunidades de participação e promoção da aprendizagem de todos os estudantes inseridos nesse processo.

Para o autor Zabala (1998), o que de fato será primordial nesse processo avaliativo é a qualidade dessa coleta de dados sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. A sustentação para essa escolha está na teoria de ensino escolhida, assim como no planejamento de ensino.

É primordial que os docentes reflitam sobre suas escolhas avaliativas, sobretudo quando se trata de estudantes com DI. Deve-se optar por práticas educativas acolhedoras, tendo o vínculo como fonte de segurança, a escola como espaço democrático, na qual a avaliação faz parte desse processo, mas tem intencionalidade de melhorias e maior engajamento de todos os estudantes.

As práticas avaliativas não podem ser pensadas de modo isolado da realidade desses estudantes e dessa comunidade escolar, de forma aleatória, sem um planejamento prévio, sem conhecimento das dimensões que cercam esse processo (ZABALA, 2010). Entende-se que as dimensões destacadas pelo autor, estão envolvidas no processo avaliativo e são fundamentais para construirmos propostas avaliativas mais inclusivas, sendo elas: as factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais que envolvem, segundo este mesmo autor, uma concepção mais abrangente dos conteúdos escolares/acadêmicos e perpassam os processos avaliativos, para que possamos refletir sobre as diferenciações desses elementos para integrá-los nos processos avaliativos destinados aos estudantes com DI.

A diferenciação dos elementos que as integram e, inclusive, a tipificação das características destes elementos, que denominamos conteúdos, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Em sentido estrito, os fatos, conceitos, técnicas, valores etc., não existem. Estes termos foram criados para ajudar a compreender os processos cognitivos e

condutais, o que torna necessária sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos para podermos analisar o que sempre se dá de maneira integrada (ZABALA, p.39, 2010).

Figura 3 - As três dimensões presentes no ato avaliativo



Fonte: elaborado pela autora

#### 4.6 Formatos Avaliativos

As estratégias utilizadas por meio dos formatos avaliativos, que são desenvolvidos nas práticas avaliativas, podem favorecer o acompanhamento da aprendizagem, além de tornarem esses momentos mais significativos para os estudantes. Elas podem ser utilizadas individualmente ou em conjunto.

Para refletir sobre formatos avaliativos mais alinhados às perspectivas inclusivas, Coll (2000) faz importantes considerações sobre a aprendizagem ativa e a avaliação construtivista. Ao se abordar sobre os formatos avaliativos mais alinhados a educação inclusiva, tem-se importantes contribuições existentes nas Metodologias Ativas de Aprendizagem. Segundo Coll (2000), elas contribuem para a autonomia e participação dos estudantes, promovendo o processo de autogerenciamento.

Para Coll (2000), dentro desse processo de ensino e aprendizagem, os estudantes devem participar ativamente do processo de desenvolvimento de sua formação, tanto nas atividades desenvolvidas quanto do seu processo avaliativo. Frente à necessidade de se promover processos avaliativos mais alinhados às práticas inclusivas, essa pesquisa almeja apontar perspectivas avaliativas que possam subsidiar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais humanizada, vinculando as aprendizagens ao mundo que os cercam, desmistificando a ideia de que estudantes com DI não conseguem participar ativamente desse processo.

Valentim (2011, p.33) afirma que “a avaliação escolar deve colaborar no desvelamento do potencial dos alunos com deficiência intelectual, para que se ocorra uma sistematização de práticas favorecedoras de aprendizagem”, sendo levado em consideração o suporte pedagógico que o estudante necessita durante esses momentos avaliativos.

Para a autora, a prática avaliativa da aprendizagem, conforme às concepções ativas em educação, permite que os estudantes participem do seu próprio processo avaliativo, viabilizando que esses estudantes possam errar, refletir, refazer o seu percurso e transferir saberes.

É possível apreender que as metodologias ativas de ensino podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, pois apontam para a utilização de metodologias de ensino e formatos avaliativos mais acessíveis ao considerarem os aspectos importantes e intrinsecamente ligados nesse processo de avaliação da aprendizagem, como o erro, a autoavaliação, as parcerias entre pares e

em grupos. Schlünzen e Santos (2015) desenvolvem como metodologias ativas a aprendizagem por projetos, demonstrando uma nova forma de avaliar.

A seguir, apresentam-se, sinteticamente, os formatos avaliativos: autoavaliação, avaliação por pares/colegas, avaliação por grupos e avaliação individual e as suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

#### 4.6.1 Autoavaliação

Nesse formato avaliativo, o estudante é convidado a refletir sobre o seu desempenho, buscando identificar suas potencialidades e desafios. Dessa forma, o professor pode disponibilizar e/ou ler os critérios que devem ser seguidos pelo estudante durante o processo de reflexão. Os critérios precisam ser bem objetivos, com informações mais diretas e curtas para uma melhor compreensão do estudante com DI.

Esse formato avaliativo pode ser utilizado ao final de um tema trabalhado ou de um semestre. Após sua realização, o professor pode elencar elementos que devem ser aprimorados para intervir de forma mais pontual junto ao estudante com DI. A autoavaliação tem como importante contribuição, o protagonismo do estudante com DI, que participa mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem, revelando por meio das suas devolutivas orais/escritas, por produções artísticas entre outras, o que ele aprendeu ou não, sobre o que foi abordado em um determinado período sobre um assunto ou conteúdo. Assim, fornece-se subsídios para que o estudante com DI possa perceber seus avanços, dificuldades durante o seu percurso de aprendizagem, bem como as metas que são traçadas para determinado período e as suas finalidades.

Esse formato de avaliação poderá fornecer importantes pistas ao docente sobre esse processo de assimilação do estudante com DI, e servir de base às futuras intervenções que serão realizadas com maior clareza sobre as reais potencialidades e desafios desses estudantes com DI.

Por fim, faz-se necessário salientar que a autoavaliação incentiva o estudante a ter maior autonomia, a ser um sujeito participativo e estreita a parceria docente e estudante, tão importante para que possamos avançar em processos avaliativos mais humanizados.

#### 4.6.2 Avaliação por pares ou por colegas

A avaliação por pares é considerada uma metodologia ativa por colocar os estudantes como protagonistas nos processos avaliativos, já que ao invés de apenas serem avaliados, eles também passam a avaliar os seus colegas.

O docente deverá integrar esses estudantes para uma participação ativa, explicando como se dará esse processo de protagonismo e avaliação entre esses pares, ou seja, estudante-estudante. Caberá ao docente o papel de facilitador desse processo e mediador durante esses momentos destinados à avaliação entre pares.

Monteiro e Fragoso (2005) elucidam que esses estudantes são convidados a decidir os critérios deste processo avaliativo em consonância com o docente. Os autores destacam que esse formato avaliativo permite aos estudantes aprender a avaliar o seu próprio trabalho, compreender os acertos e erros e desenvolver hábitos, capacidades, autonomia, reflexão e criticidade, possibilitando uma avaliação dos aspectos atitudinais que costumam ficar de fora dos processos avaliativos.

Os estudantes com DI poderão se sentir mais confiantes ao participarem desses momentos de avaliação, pois desvincula-se do docente a ação exclusiva de avaliar. É desejável que tal público tenha acesso a instrumentos avaliativos que considerem a ampliação de sua participação para uma construção cidadã.

As necessidades dos estudantes com DI devem ser consideradas, destacam-se entre elas, maior tempo para analisar as produções do outro estudante, simplificação das informações discutidas como critérios analíticos e suas produções deverão ser avaliadas considerando as suas especificidades, entre outras que forem observadas como necessárias.

O docente, conjuntamente com os outros estudantes, pode previamente estabelecer critérios e necessidades de mediações que o estudante com DI poderá apresentar ou não. Considera-se que dentro do contexto escolar, os estudantes demonstram ser bem atentos e sensíveis às necessidades dos estudantes com DI, apoia-se em Vygotsky, no entendimento sobre o desenvolvimento cognitivo do estudante ser mediado por meio da interação social.

#### 4.6.3 Avaliação por grupos

Nessa estratégia, a ideia é favorecer a interação dos estudantes com DI e seus pares, oportunizando momentos de cooperação. Ao unir saberes e habilidades diferentes, reforça-se sobre a importância da junção dos seus conhecimentos e amplia-se as possibilidades de participação mútuas, considerando as potencialidades de cada estudante.

Na avaliação por grupos, a perspectiva é que os estudantes se engajem de maneira mais ativa e com maior responsabilidade, para que possam chegar ao objetivo que foi previamente estabelecido. Percebe-se que no bojo desse formato avaliativo há a colaboração e ações que podem favorecer o envolvimento dos estudantes com DI. Este envolvimento ocorre quando o grupo, o qual o estudante com DI está inserido, oportuniza as participações de todos e considera as potencialidades e necessidades de cada um dos integrantes.

O êxito nesse processo avaliativo consiste no envolvimento que o docente tem na sua concepção sobre inclusão e suas possibilidades. Em situações que já se nota a existência de um trabalho inclusivo com a turma, os estudantes já apresentam parâmetros sobre como incluir o colega com deficiência intelectual e conferir oportunidade para que ele participe da avaliação em grupo.

Caberá ao docente mediar os momentos de avaliação de determinado trabalho ou da atividade avaliativa em grupo por meio de estratégias, a exemplo, montar um relatório simples para que o grupo possa avaliar se conseguiram atingir os objetivos traçados para essa avaliação. Pode-se ainda montar um relatório ou responder perguntas sobre como o grupo se desenvolveu; como interagiram entre si e com a proposta que foi direcionada a eles; quais foram as considerações sobre as possíveis melhorias que eles observaram para se chegar ao produto construído conjuntamente.

Diante do mencionado, defende-se que a mudança de concepção sobre a avaliação e os seus formatos para além do modelo que estamos habitualmente acostumados, poderá auxiliar os estudantes a lidarem melhor com os conflitos existentes, com ênfase no processo de aprendizagem e nas interações com os colegas envolvidos, incentivando a participação de todos os estudantes.

Busca-se privilegiar, durante os momentos destinados à avaliação da aprendizagem, as potencialidades e dificuldades encontradas no processo. E para além disso, incluir os estudantes no processo de facilitação das aprendizagens

enquanto dialogam sobre suas interpretações e relações de conhecimentos e outras relações interpessoais de aprendizagem.

#### 4.6.4 Avaliação Individual

O autor Luckesi (2004) nos traz importantes considerações sobre esse processo de acompanhamento permanente da aprendizagem dos estudantes. Para o autor, a avaliação é um ato de reorganização da aprendizagem, sendo assim, deve-se, dentro desse processo avaliativo de formato individual, ser considerados os avanços significativos do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa retroalimentação das aprendizagens é importante considerar que os instrumentos escolhidos para que o estudante com DI seja avaliado sirva, de acordo com Luckesi (2004, ), para uma interpretação dos dados realizada de forma a contribuir para um melhor diagnóstico individual e não classificatório.

Após se mencionar sobre os principais formatos avaliativos que podem favorecer os estudantes com DI em seu processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com as escolhas e mediações docentes, serão abordados os instrumentos avaliativos e as possibilidades de inclusão dos estudantes com DI.

### **4.7 Instrumentos avaliativos utilizados em contextos escolares**

#### 4.7.1 provas

Ao se considerar as dificuldades nos níveis de abstração dos estudantes com DI, é fundamental que as provas possam ser elaboradas e apresentadas com conteúdo mais significativos à sua realidade. Nesse instrumento deverão ser incluídas estratégias que favoreçam a maior autonomia e participação dos estudantes com DI, tais como a utilização de ilustrações como pistas sobre o que está sendo abordado naquela questão, textos mais objetivos e de fácil compreensão, auxílio oral durante as leituras e apoio durante a resolução da prova; uso de materiais concretos para a elaboração dos cálculos mentais, uso de mapas conceituais, entre outras soluções que forem observadas como facilitadoras para que o estudante com DI consiga participar.

É fundamental que, durante esse processo avaliativo, se considere a contextualização de questões da realidade dos estudantes e que contemplem um design mais acessível às necessidades que forem avaliadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

#### 4.7.2 Portfólio

O portfólio é um instrumento avaliativo que pode favorecer o acompanhamento dos estudantes com DI. Nesse tipo de instrumento, o estudante com DI é inserido no processo de ensino e de aprendizagem de forma ativa. O docente e o estudante podem escolher atividades, desenhos, fotografias, produções que estarão sendo incorporadas durante a construção do instrumento.

O portfólio do estudante deve conter informações sobre si que forneçam pistas para a elaboração das propostas a serem desenvolvidas. O estudante pode compartilhar informações sobre suas preferências, dificuldades encontradas no processo educacional, atividade que mais gostou de participar, entre outras informações que podem enriquecer esse planejamento escolar.

Pletsch e Glat (2013, p. 24) discorrem que entre os métodos de avaliação escolar de estudantes com deficiência, destacam-se “(...) o portfólio, instrumento que organiza os registros das atividades realizadas pelos alunos por um período determinado”. Para as autoras Oliveira e Pletsch (2014), somente as notas não têm a capacidade de dimensionar o que de fato o estudante com DI se apropriou, não conseguindo mostrar o processo percorrido por esse estudante. As autoras apontam que o portfólio se configura como um instrumento revelador das possibilidades de desenvolvimento dos estudantes com deficiência, não se centralizando somente nas limitações, mas ampliando o acompanhamento e inclusão desse estudante com DI pra o seu processo de ensino e aprendizagem.

#### 4.7.3 Avaliações por meio dos pareceres descritivos

Esse instrumento avaliativo é muito utilizado no ciclo de alfabetização e exige do docente uma observação contínua dos estudantes. Trata-se da descrição de um período estabelecido com seus conteúdos trabalhados e como o estudante se apropria, participa e interage com o grupo inserido.

É necessário considerar uma escrita que não seja muito técnica para que os leitores, responsáveis pelos estudantes, possam compreender com facilidade como os seus filhos se desenvolveram naquele período. Também não pode ser uma escrita informal, necessitando assim, de critérios de construção que forneçam indicativos sobre o processo de aprendizagem de cada estudante.

Outro ponto importante, é que nesse documento deve conter os aspectos relacionados às intervenções realizadas pelo docente, com a finalidade de se perceber como o estudante está em cada uma das disciplinas, inter-relacionando os saberes trabalhados.

Hoffmann (2000) corrobora com a avaliação por meio dos relatórios e defende que o seu significado em estabelecer uma relação teórico/prática sobre as vivências, os avanços, as dificuldades e oferecer subsídios para encaminhamentos, sugestões e possibilidades de intervenção para pais, educadores e para o próprio estudante.

O percurso de aprendizagem do estudante com DI poderá ser favorecido com a adoção deste instrumento avaliativo, uma vez que serão consideradas as suas várias participações, produções e interações com o grupo, algo que a avaliação tradicional não proporciona. O docente pode apontar os avanços significativos, os desafios nesse processo e quais os encaminhamentos necessários para que o estudante com DI possa acessar os conteúdos planejados.

#### 4.7.4 Avaliação por produções escritas/orais

Esse instrumento avaliativo pode trazer importantes diagnósticos sobre os avanços e os desafios na aprendizagem dos estudantes com DI. O docente pode perceber, por meio das participações diárias ou planejadas, como o estudante está se apropriando dos textos e leituras diversas trabalhadas em sala de aula, por meio das suas escritas e participações orais.

Os docentes terão uma análise qualitativa dos saberes e conteúdo que foram abordados e como o estudante compreende os conceitos. Outro aspecto importante neste modelo, consiste na importância da observação dos vários registros e da participação oral dos estudantes com DI. Fornece-se assim, indicativos para além da avaliação de competências das áreas como língua portuguesa ou matemática, fazendo-se relação do conhecimento acadêmico com as esferas sociais, e trabalha-

se a tomada de decisões, as comparações e utilizações de diferentes estratégias para se resolver um problema.

Aponta-se, por meio da reflexão desta pesquisa, que os estudantes com DI necessitam ser avaliados com diversificação de instrumentos avaliativos, assim, consegue-se coletar e analisar as informações do seu percurso de aprendizagem e as possibilidades de intervenções que os favoreçam e para que avancem e se sintam estimulados a participar de processos avaliativos de forma mais justa e promotoras das mesmas condições de acesso ao currículo.

Ao se utilizar um único tipo de instrumento avaliativo, não se consegue compreender com clareza o momento de aprendizagem que o estudante com DI se encontra, sendo necessário oportunizar maiores oportunidades de participação por meio das avaliações.

Como já foi mencionado, o PPP é um documento norteador das ações que perpassam o ato avaliativo e as suas concepções dessa comunidade escolar, sendo assim, ele deverá apontar quais os instrumentos considerados importantes nesse processo de ensino e de aprendizagem.

#### **4.8 Pilares da educação envolvidos nos processos avaliativos**

Diante do que foi apresentado até o momento e considerando a avaliação dentro de uma ação educativa e inclusiva, destaca-se os quatro pilares da educação elaborados por Delors (1999) “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”, que concebem a aprendizagem dos estudantes, tanto cognitivamente quanto socialmente. Os pilares da educação, apresentados na UNESCO por Delors (1999), buscaram mudar a concepção de educação vigente, que antes era voltada ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao mundo do trabalho, e passa a visar o desenvolvimento de habilidades cidadãos, com vistas a uma atuação crítica e consciente da sua importância de atuação sobre o mundo que o cerca e a sua preservação.

Os referidos pilares podem ser relacionados com os tipos de conteúdo em sua essência, como: aprender a conhecer – objetivos factuais e conceituais, aprender a fazer - objetivos procedimentais e aprender a viver juntos e ser - atitudinais (ZABALA, 2010), conforme apresenta-se nos próximos itens, considerando as explicações do autor.

Para Zabala (2010, p. 41) os **conteúdos factuais**, relaciona-se ao conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares. Por exemplo: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou altura de uma montanha, os nomes, os códigos, fato determinado num determinado momento, entre outros.

Por muitas vezes, os conteúdos factuais têm caráter arbitrário. Portanto, não necessita de uma compreensão, aprende-se pela cópia e memorização. Para que o processo avaliativo não seja mecânico e sem significado para o estudante, especialmente os que possuem DI, deve-se levar em consideração que esse processo não pode ser organizado somente considerando a memorização de uma informação. Ele precisa ser calcado na associação dos fatos e conceitos envolvidos. Partindo do entendimento de que cada um dos fatos é um elemento singular (ZABALA, 2010).

Zabala (2010) defende que a aprendizagem precisa ser significativa. Aspecto esse que envolve a transformação desse conhecimento aplicado em sala de aula, a maneira e a finalidade que o docente propõe uma avaliação para perceber se o estudante se apropriou ou não dos conhecimentos que foram abordados em um determinado período. Nesse sentido e partindo do entendimento sobre o autor, o processo avaliativo pode ser realizado por meio de simples perguntas sobre os conteúdos, através da análise das devolutivas e das respostas dos estudantes, identificando-se o nível de ajuda e suporte que cada estudante ainda necessita nesse processo.

Em relação aos **conteúdos conceituais**, Zabala (2010, p.42) explica que os conceitos e os princípios são termos abstratos. O autor divide esses dois elementos e explica que os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comum. No caso dos princípios o autor destaca que estes correspondem às mudanças que produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações. Sendo assim, eles normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação.

Como estratégia avaliativa Zabala (2010) sugere a observação diária do uso de cada um dos conceitos em diversas situações, buscando entender como cada estudante as utiliza em suas explicações espontâneas. O autor destaca que a observação do uso dos conceitos em trabalhos em equipe, debates, exposições e

sobretudo dentro dos diálogos são a melhor fonte de informação para oferecer as intervenções que cada estudante necessita.

Os **conteúdos procedimentais**, de acordo com Zabala (2010, p. 43), podem ser definidos como um conjunto de ações ordenadas e com um fim, ou seja, dirigidas para a realização de um objetivo. Por exemplo: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, entre outros. Nesse sentido, o autor explica que é necessário favorecer situações em que os estudantes podem ser observados em sua aprendizagem e interação com o grupo. Nesse sentido, pode ser empregada ações que possam romper com os possíveis obstáculos existentes. Entende-se a partir do autor, que o importante é ir além da aplicabilidade dos tradicionais instrumentos avaliativos, para observar de forma sistemática cada estudante individualmente e em grupo.

O **conteúdo atitudinal** engloba valores, normas e atitudes (ZABALA, 2010). O autor destaca que os conteúdos atitudinais foram tradicionalmente reduzidos nos momentos avaliativos porque a avaliação tendeu historicamente a quantificar. Essa necessidade de quantificar, segundo o autor, dificulta o entendimento dos professores que não sabem como avaliar a solidariedade ou outras atitudes que podem contribuir para um mundo mais igualitário e justo.

Zabala (2010) destaca que para o acompanhamento da aprendizagem dos conteúdos atitudinais assimilados ou não, o professor precisa observar as opiniões, as atuações nas atividades em grupo e nas manifestações dentro e fora da sala de aula. Portanto, para o autor, a avaliação desses componentes está ligada aos aspectos que formam as normas, valores, atitudes e crenças.

Entende-se a partir de Zabala (2010) que os conteúdos atitudinais se constituem de difícil avaliação por parte dos docentes. Isso ocorre, sobretudo, devido ao histórico escolar, que tende a valorizar os conhecimentos que são considerados quantificáveis. Então, dentro desse contexto escolar, pela falta de conhecimento e formação dos professores, essas situações conflitantes que permitem observações sobre cada estudante e suas atitudes são evitadas. Assim, o autor defende que os conteúdos devem ser trabalhados dentro da escola, de forma a integrá-los, considerando que eles se relacionam com a construção do conhecimento por parte dos estudantes.

## 5 AVALIAÇÃO E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DI

Nessa seção são apresentados os resultados sobre o levantamento das pesquisas que versam sobre a temática avaliação e deficiência intelectual. Por fim, são destacadas as práticas inclusivas presentes na literatura considerando o foco no aspecto avaliativo.

Para a realização desse levantamento optou-se por selecionar teses e dissertações em duas bases de dados. São elas: Portal de periódicos da Capes e Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD). Em ambas as bases o período estabelecido para a busca das publicações foi de 2015 a 2021, buscando considerar as pesquisas mais atuais nos últimos 7 anos. Para a busca utilizou-se o seguinte descritor “Deficiência Intelectual” e “avaliação” e o operador boleano AND.

A busca no portal de periódico da Capes recuperou 36 pesquisas, porém ao ler os resumos, identificou-se apenas 03 pesquisas (quadro 5) que apresentavam relação mais próxima com a temática estudada, ou seja, como ocorrem os processos de avaliação com estudantes com DI nas instituições escolares.

Quadro 5 - Avaliação e Deficiência Intelectual - Portal Capes

| Autoria           | Instituição  | Título   | Tipo        |
|-------------------|--|--|-------------|
| AGUIAR, A.M.B. de | Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. UFES. (2015)     | Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar                                 | Tese        |
| ESTEF, S.         | Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. UERJ (2016) | Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente | Dissertação |
| LUZ, L. S.        | Universidade Federal de Uberlândia. UFU (2017)                               | Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual                        | Dissertação |

Fonte: elaborado pela autora

Na base de dados BDTD, identificou-se inicialmente 129 pesquisas. Dentre essas foram selecionadas 07 (quadro 6) seguindo os mesmos critérios de escolha em relação a base de dados anterior.

Quadro 6 - Avaliação e Deficiência Intelectual – BDTD

| <b>Autoria</b>          | <b>Instituição</b>                                 | <b>Título</b>   | <b>Tipo</b> |
|-------------------------|--|---|-------------|
| BARBOSA, A. P. L.       | Universidade Federal do Ceará - UFC (2016)         | Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado no município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições | Tese        |
| MUNIZ, S. M.            | Universidade Federal do Ceará - UFC (2018)         | Avaliação da aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual: a experiência de professores do Ensino Fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE          | Dissertação |
| ALVES, A. M.            | Universidade Federal de São Carlos - UFScar (2018) | Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras  | Dissertação |
| NASCIMENTO, A. M.       | Universidade Federal de Goiás - UFG. (2017)        | Avaliação pedagógica inicial de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental: as possibilidades sobrepõem os limites.                         | Dissertação |
| ALBUQUERQUE, R. B. DE   | Universidade Federal de Sergipe – UFS (2017)       | “Sei ou não sei, eis a questão” o professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual         | Dissertação |
| STELMACHUK, A. C. DA L. | Universidade Federal de São Carlos - UFScar (2017) | Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública   | Tese        |
| VITORINO, S. C.         | Universidade Estadual Paulista – UNESP (2016)      | A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública  | Tese        |

Fonte: elaborado pela autora

A pesquisa realizada por Aguiar (2015) trata-se de uma tese de doutorado inspiradora e que fornece subsídios à reflexão sobre avaliação e deficiência intelectual, cujo título é “Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar”. A autora, apresenta uma analogia à fragilidade constante no processo avaliativo das pessoas com DI, sendo este o calcanhar exposto. No contexto do seu texto traz a figura mitológica para ilustrar a necessidade pela busca de outras estratégias e possibilidades em nossas práticas avaliativas. Para a autora, faz-se necessário abandonar a visão de processos construídos, numa perspectiva de “homogeneização” da educação, e conseqüentemente da avaliação para processos construídos a partir de ideias e práticas “inclusivistas”.

Barbosa (2016) e Veltrone (2011) pesquisaram sobre os procedimentos mais utilizados na avaliação de crianças diagnosticadas com DI. Os autores apresentam reflexões sobre a necessidade de outra percepção diante desses instrumentos, o qual não busque normatizar os sujeitos ou os imponha exigências por meio de testes

padronizados. Ambos refletem e apresentam alternativas em suas pesquisas, que mostram caminhos que devem ser trilhados para que haja uma modificação no olhar sobre o outro, durante o processo avaliativo, contemplando o ser humano em sua amplitude e complexidade.

Luz (2017) analisou as práticas avaliativas de uma professora que atendia estudantes com DI, para compreender as concepções da professora acerca da deficiência intelectual e as manifestações avaliativas em seu cotidiano. A pesquisadora constatou que a professora desconsidera o potencial de aprendizagem da estudante com DI. Aspecto esse que foi confirmado em sua conduta, onde a qual elaborou materiais adaptados com a finalidade de facilitar para a estudante, mas sem contribuir no avanço para ter acesso aos conteúdos mais complexos.

Albuquerque (2017), por meio de sua pesquisa apresenta um levantamento de dados que possibilita compreender as concepções presentes dentro das vivências do professor em sala de aula e o seu saber fazer diante do processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes com DI. Por meio de sua pesquisa foram evidenciados inúmeros fatores que contribuem para as dificuldades na constituição de um processo avaliativo para este público, entre eles destaca-se, a carência de profissionais habilitados em propor métodos para uma avaliação da aprendizagem escolar que de fato garanta resultados no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. O pesquisador constatou a necessidade na elaboração de um referencial teórico e metodológico que direcione os professores na elaboração de um processo avaliativo da aprendizagem escolar que de fato seja significativo para os alunos com D.I.

Vitorino (2016), desvelou as percepções existentes e as práticas utilizadas como (instrumentos) de avaliação dos professores das salas regulares de ensino e do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal do interior paulista. A pesquisadora evidenciou a realização de uma avaliação flexível, com adaptação de conteúdo avaliado coerente com o que foi trabalhado em sala de aula de acordo com o portfólio apresentado e analisado. A pesquisadora apresenta uma crítica sobre a contradição: apesar de a escola se organizar para atender o estudante público-alvo da educação especial, realizando as adaptações e adequações necessárias de conteúdo, de avaliação, de recursos didáticos e metodológicos, quando ele participa de uma avaliação externa, portanto padronizada para todos, não são respeitadas as suas diferentes habilidades e dificuldades.

Muniz (2018), investigou a prática de avaliação da aprendizagem junto aos estudantes com DI em classes regulares do Ensino Fundamental da rede pública do município pesquisado, e identificou que os procedimentos utilizados foram: relatórios individuais, registros no diário de classe e fichas ou similares contendo indicadores e informações onde são registradas as observações dos professores. A pesquisadora também identificou que os seguintes instrumentos eram utilizados pelas professoras, tais como: provas escritas, questionários, testes, exercícios, trabalhos individuais e coletivos também foram mencionados. No entanto, em sua pesquisa também foi constatado que alguns professores manifestaram um conhecimento limitado quanto a concepção do que seja deficiência intelectual.

Constatou-se que as pesquisas selecionadas fornecem contribuições significativas diante da necessidade de ressignificação das práticas avaliativas existentes e utilizadas com os estudantes com DI nas instituições de ensino regulares. Nesses estudos foram destacados importantes aspectos sobre as indispensáveis mudanças nas propostas avaliativas dos estudantes com DI, diante de uma atuação que leve em consideração a perspectiva inclusiva. Porém, por meio dessa análise evidenciam-se algumas lacunas, tais como a descrição de estratégias ou utilização dos instrumentos avaliativos mais condizentes às perspectivas inclusivas.

Ao refletirmos sobre estes aspectos em relação aos processos avaliativos que precisam ser considerados para que todos os estudantes tenham acesso aos conteúdos escolares e desenvolvam os conhecimentos, sobretudo aqueles estudantes com DI, nota-se que é preciso considerar que a avaliação é um processo cíclico e permanente, de acompanhamento da aprendizagem, e que por meio dela é possível coletar informações que subsidiem o planejamento educacional, para que seja compartilhada entre os profissionais da educação (gestores, coordenadores, professor da sala regular e professor do serviço de apoio em educação especial), assim como, devem contribuir para a sistematização qualitativa nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Unidades Escolares.

Para entender a ideia da avaliação como ciclo, os autores Oliveira; Valentim e Silva (2013) explicam que para compor um ciclo avaliativo, é preciso considerar diversos componentes, fatores e momentos. A partir dos autores, entende-se que estes elementos são interdependentes e cada qual desempenha um papel fundamental para o funcionamento do conjunto.

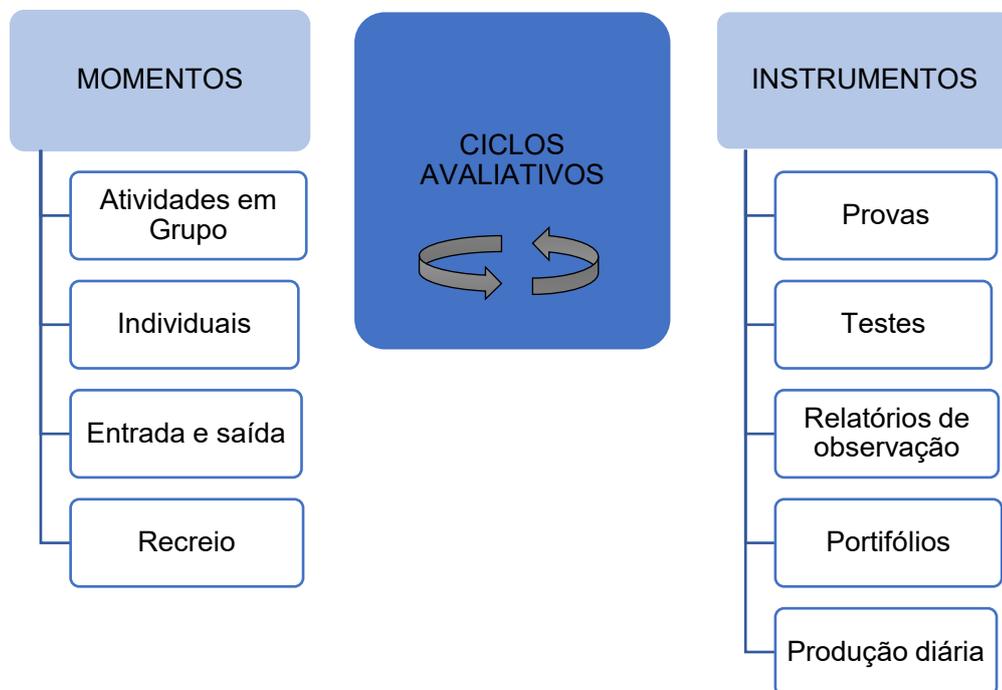
Esse ciclo, trata-se de uma avaliação dinâmica que se concentra nas possibilidades e valores sociais e que subsidia decisões a serem tomadas no contexto da relação pedagógica entre professor, aluno e objeto de conhecimento (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013).

Oliveira; Valentim e Silva (2013, p. 34) ao tratar das ações avaliativas como ciclos, apontam que devem ser considerados instrumentos diversificados e a participação integral do estudante com DI no contexto escolar. Para os autores:

As ações do ciclo avaliativo podem ser definidas como os momentos de avaliação que ocorrem na sala de aula. Não é apenas num único momento estanque, apartado do processo pedagógico, que deve se dar a avaliação da aprendizagem, mas, em tempo integral, o professor pode avaliar seus alunos, como na realização de atividades em grupo, individuais, na leitura de textos, execução de atividades escritas, no momento de entrada e de saída da sala de aula e até nos momentos de intervalo de aula.

A partir dos autores, destaca-se na figura 4 os elementos que podem envolver o ciclo de avaliação.

Figura 4 - Componentes que envolvem o Ciclo avaliativo



Fonte: elaborado pela autora a partir de Oliveira; Valentim e Silva (2013)

O processo avaliativo cíclico, de acordo com Oliveira; Valentim e Silva (2013), permite uma melhor apropriação dos elementos que se relacionam nesse processo, ou seja, os momentos e instrumentos que poderão subsidiar com maior consistência o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com DI.

Pensando na questão dos instrumentos vale destacar que é preciso tomar o cuidado para não equivocasse quanto a sua finalidade, e assim “concebê-los, sempre, em caráter de terminalidade, de finalização de um processo, atribuindo notas ou conceitos e calculando médias para responder sobre o desempenho do estudante” (HOFFMANN, 2009, p. 14)

A ideia central dessa pesquisa corrobora com o ponto de vista desses autores, uma vez mostra que a escolarização dos estudantes com DI é uma realidade em nossas escolas, sendo necessário então, repensar as práticas avaliativas de forma cíclica e articular esses diferentes elementos citados, bem como diversificar os instrumentos empregados, para que esses estudantes avancem em seus processos de ensino e aprendizagem. Com isso, se torna necessário refletir sobre as concepções e práticas que buscam conferir consistentes informações para retroalimentar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com DI.

Por tanto, considera-se que as práticas avaliativas devem auxiliar de fato a prática pedagógica e fornecer informações que orientem as tomadas de decisões necessárias para a aprendizagem dos estudantes.

Concorda-se com Sousa (1997, p. 127) que avaliar no contexto escolar ultrapassa a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. A autora defende que é preciso construir uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização. Dentro dessa organização entende-se que é preciso estar presente, a atuação de todos os profissionais da educação, os conteúdos e processos de ensino, as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade; e até a própria sistemática de avaliação. A autora acredita que com essa abrangência, a avaliação escolar possibilitará tanto na identificação das dificuldades, dos sucessos e fracassos, bem como poderá apoiar os encaminhamentos e decisões sobre ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa e estrutural.

Com base nesse entendimento destacam-se a seguir algumas práticas (a partir dos seus aspectos avaliativos) que contribuem para o desenvolvimento da educação

inclusiva e que assim, são consideradas na literatura da área, a partir de suas estratégias e impactos na escolarização dos estudantes com deficiência.

### **5.1 Práticas Inclusiva: contribuições para avaliação dos estudantes com DI**

A partir da análise da literatura da educação especial considerando atuações frente ao desenvolvimento da educação inclusiva, identificou-se as seguintes estratégias que podem ser empregadas no contexto escolar dentro da sala de aula ou ofertadas por meio de serviços de apoio. São elas: atendimento educacional especializado; desenho universal para aprendizagem; ensino colaborativo; plano educacional individualizado e adequação/ajustes curriculares.

#### **5. 1.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a utilização do PEI**

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica, regulamentada pelo do Decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), o AEE que normalmente é desenvolvido em salas de recursos ou salas de recursos multifuncionais, se trata de um serviço que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, tanto de forma complementar e/ou suplementar em sua formação.

Os processos avaliativos dos estudantes atendidos por meio desse serviço, embora seja complexo e cheio de desafios, precisa levar em consideração os aspectos avaliativos (MALHEIRO, 2011, p. 59). Diante desse contexto, a autora destaca que é preciso refletir sobre a avaliação para a disponibilização do serviço, bem como para acompanhar o estudante ao longo de sua oferta. Tais ponderações, provocam reflexões sobre os encaminhamentos dos estudantes, no que concerne a práticas mais assertivas diante dos avaliativos. Considerando que este serviço precisa contribuir na superação das barreiras existentes no ensino regular, e promover à plena participação desses estudantes.

Entende-se que no processo avaliativo é preciso que ocorra a articulação do professor que atua no AEE, com o professor que atua na sala comum. Ambos precisam dialogar sobre as possibilidades existentes para melhor avaliar a aprendizagem do estudante com DI no contínuo de suas atividades escolares.

Considera-se que o AEE se constitui como uma importante prática, por meio do qual podem ser sistematizados instrumentos avaliativos que contribuam no acompanhamento desse estudante em todos os seus espaços escolares. Entre esses instrumentos está o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) que de acordo com Avila (2015, p. 7-8) trata-se de

[...] uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado, com objetivo de elaborar e implementar gradativamente programas individualizados de desenvolvimento escolar, assim como auxiliar os docentes na elaboração de planejamento de estratégias pedagógicas de forma colaborativa. Oferece parâmetros pedagógicos mais claros no processo de avaliação para cada aluno, respeitando suas especificidades, principalmente sem negar os objetivos gerais indicados pelas posturas curriculares das escolas.

Entende-se que a elaboração do PEI precisa contar com a participação dos profissionais envolvidos nesse processo de acompanhamento da aprendizagem e participação do estudante com DI, considerando as observações realizadas inicialmente, ao longo desse processo e em parceria com a família.

Em sua estrutura é preciso contemplar as potencialidades observadas durante a avaliação do estudante, que possam favorecer o processo de aprendizagem, participação, assim como as estratégias e recursos necessários à eliminação das barreiras identificadas.

O PEI é projetado para um dado período, podendo ser semestral ou anual. As metas, nele traçadas, deverão ser reavaliadas ao logo de sua implementação e poderão ser modificadas, caso se identifique a necessidade. Trata-se de um instrumento em constante avaliação. A partir dessa avaliação, professores da sala comum e do AEE, em conjunto com a família do estudante com DI, alteraram ou não os recursos e estratégias disponibilizadas, identificando se o estudante avançou ou ainda não alcançou o que foi planejado.

Na figura 5, exemplifica os elementos que compõem o PEI, por meio dos quais são registradas situações significativas que são observadas pelos profissionais envolvidos na escolarização do estudante com DI.

Figura 5 - Exemplo de elementos que compõem um PEI

| PLANEJAMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – PEI   |  |                                  |   |
|--|--|----------------------------------|---|
| <b>I. IDENTIFICAÇÃO:</b><br>Unidade Escolar: _____<br>Professor (a): _____<br>Turma: _____ Horário: _____<br>Professor do Ensino Comum: _____<br>Aluno(a): _____<br>Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Ano de Escolaridade: _____ |  |                                  |   |
| ÁREAS DE HABILIDADE  | INTELIGÊNCIAS/METAS<br>Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido | METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS | AVALIAÇÃO<br>Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno |
| 1. Habilidades acadêmicas<br>Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas etc.  |  |                                  |   |

Fonte: Adaptação realizada pela autora a partir do modelo de Romeu Kazumi Sassaki, 1999

### 5. 1.2 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a avaliação

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) apresenta uma estrutura baseada em pesquisas nas ciências da aprendizagem e neurociência e orienta para o desenvolvimento de uma prática inclusiva. Essas ciências contribuem no entendimento do aprendizado no cérebro individual, no qual é descrito como altamente diversificado e distribuído, assim como o aprendizado entre sujeitos diferentes também é considerado diverso.

O DUA é um processo de organização metodológica que utiliza soluções educacionais diversificadas e empregadas com a finalidade de estimular um aprendizado, além de proporcionar acessibilidade de conhecimento a todos. Tal concepção parte do princípio de que todas as pessoas são diferentes e possuem formas variadas de aprender. Portanto, essa prática orienta e concentra na eliminação das barreiras curriculares ao mesmo tempo em que se preocupa com as experiências educacionais de todos os estudantes, entre esses, os que tradicionalmente estiveram

à margem dos processos educativos (BRACKEN; NOVAK, 2019), a exemplo dos estudantes com DI.

O foco do DUA é o ensino e o aprendizado acessíveis. Seus princípios e suas diretrizes proporcionam orientações para a elaboração de processos de ensino-aprendizagem e inclui a avaliação. Por meio dele, visa-se ampliar “o entendimento para os processos pelos quais os estudantes acessam o conhecimento, não somente vislumbrando recursos que eliminem barreiras, mas pensando e projetando cursos e currículos adequados” (BÖCK et al. 2018, p. 152).

Böck et al. (2018) destacam que ser universal não significa ser igual para todos, mas implica que currículos e materiais devam ser concebidos e projetados para acomodar a maior variedade possível de preferências e necessidades dos aprendizes. Isso significa que a sua aplicação e utilização nos processos de ensino e aprendizagem contemplem não só as pessoas com deficiência, mas sim todos os estudantes.

Os princípios do DUA permitem reconhecer que a variação entre sujeitos é a norma e não a exceção. Para tanto, o currículo precisa ser organizado valorizando as diferenças individuais. Esse processo engloba um planejamento educacional que inclui uma vasta variabilidade: linguística, cultural, cognitiva, educacional, interativa e sensorial (HALL et al., 2012).

De acordo com Hall et al. (2012) existem três conjuntos de redes cerebrais que unidas trabalham para coordenar atos simples e que nos ajudam a entender melhor como o cérebro funciona durante episódios de aprendizado (CAST, 2020). A partir desses conjuntos de redes cerebrais, pode-se analisar o currículo e como os estudantes interagem com ele, assim como avaliar esses processos. Tais redes são:

- Afetivas: especializadas para avaliar padrões e atribuir-lhes significado emocional. Essas redes permitem envolver-nos com tarefas, aprendizado e com o mundo ao nosso redor;
- Reconhecimento: especializadas para detectar e atribuir significado ao que é acessado e visualizado. Tais redes nos permitem identificar e entender informações, ideias, padrões e conceitos;
- Estratégias: referem-se principalmente às funções executivas e são especializadas para gerar e supervisionar padrões mentais e motores. Eles nos permitem planejar, executar e monitorar ações e habilidades.

A partir destas redes, três princípios foram estruturados. Eles orientam o desenvolvimento de um currículo eficaz, útil e inclusivo e, portanto, ajudam os educadores a considerarem maneiras diversificadas de organizar meios de engajamento, representação e expressão de ação em seus projetos educacionais (HALL et al., 2012), são eles:

- **Envolvimento:** entende-se que o afeto representa um elemento crucial para o aprendizado e os estudantes diferem acentuadamente nas maneiras pelas quais se envolvem ou se motivam a aprender;
- **Representação:** as diretrizes de representação nos lembram de disponibilizar vários formatos ao ensinar a ativar todas as redes de reconhecimento de estudantes;
- **Ação e expressão:** é imperativo envolver os estudantes e apresentar o conteúdo de forma acessível, no entanto, para verificar se os estudantes aprenderam o conteúdo, os docentes precisam avaliar o aprendizado usando diferentes estratégias. Assim, os estudantes têm opções em relação ao tipo de avaliação e maneiras de apresentar evidências do seu desenvolvimento, bem como se alcançaram seus objetivos.

Por meio do princípio “ação e expressão”, é possível prever importantes aspectos que perpassam a avaliação da aprendizagem. Suas diretrizes orientam como disponibilizar uma diversidade de estratégias para que os estudantes expressem seus conhecimentos.

De acordo com Zerbato (2018), ao considerar essa prática, a avaliação precisa incorporar uma variedade de elementos, a exemplo, artigos, jornais, apresentações, testes, questionários, exames orais, ao longo do semestre para permitir/incentivar diversas maneiras desse estudante demonstrar o que aprendeu. A partir da autora compreende-se que é preciso proporcionar aos estudantes a oportunidade de concluir uma tarefa em vários formatos (por exemplo, um artigo, uma encenação, uma apresentação em grupo, entre outros).

Zerbato (2018) explica que a proposta avaliativa do DUA pode ser definida a partir dos instrumentos, da modalidade e do tempo. A partir desta autora, apreendemos que em relação aos instrumentos, estes podem ser empregados para modificar a forma como o estudante realizará a avaliação, considerando o mesmo

conteúdo para todos. Exemplos: adaptação nas fontes do texto da avaliação, transformação em braile, uso do computador e outros equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, fontes sonoras entre outros.

Quanto à modalidade, a avaliação oral, escrita ou por associação do conteúdo, dentre outras, podem ser consideradas. Sobre o tempo, ele poderá variar, estendendo-o quando houver necessidade. Diante da prática do DUA, também podemos pensar em importantes elementos que podem contribuir para o envolvimento dos estudantes com DI nos processos avaliativo, destacando-se: formas diferentes de apresentação do mesmo conteúdo na avaliação e utilização de diferentes estratégias na apresentação da avaliação.

### 5. 1.3 Ensino colaborativo

O Ensino Colaborativo se constitui em uma parceria em sala de aula, entre o professor da sala comum e o professor especializado. Essa prática considera as modificações que devem ser realizadas para atender aos estudantes de maneira que favoreça a participação de todos e que suas especificidades sejam atendidas dentro da sala de aula comum.

De acordo com Zerbato (2018), a proposta do ensino colaborativo é pautada no compartilhamento entre os professores, objetivando escolarizar a todos. Entende-se a partir da autora, que a prática do ensino colaborativo pode contribuir no alinhamento das ações desenvolvidas entre ambos os professores, e este alinhamento pode contribuir na construção de instrumentos avaliativos para o acompanhamento da aprendizagem pelos profissionais da educação.

Um dos aspectos primordiais da prática destacado por Zerbato, Mendes e Vilaronga (2014) é o compartilhamento das ações de ensino e do processo avaliativo. No contexto do ensino colaborativo, a avaliação não deve ser atribuída somente ao docente do ensino comum, mas o professor especializado pode e deve contribuir com esse processo. Ambos compartilham informações sobre o estudante para a construção tanto de instrumentos avaliativos quanto ao emprego destes no contexto de acompanhamento da aprendizagem.

#### 5. 1. 4 Ensino em Multicamadas

A partir de alguns estudos analisados que defendem que é preciso considerar práticas inclusivas entendendo que os estudantes com DI apresentam diferentes habilidades e necessidades, estão os estudos que defendem a organização dos processos de ensino e a aprendizagem baseados em diferentes níveis de suportes, os irão variar conforme as intervenções que são percebidas como necessárias durante o processo de ensino e aprendizagem.

Dentre esses estudos destaca-se o ensino em multicamadas, que Buzetti e Barbosa (2022) denominam de resposta à Intervenção ou em inglês *response to intervention* (RTI). As autoras esclarecem que essa estrutura pode favorecer ações de identificação e intervenção educacionais para estudantes com DI e para o seu emprego, parte-se da premissa do sucesso de todos os estudantes. No contexto desse modelo, as autoras defendem a necessidade da aplicação de uma avaliação para todos os estudantes e a partir dela, podem ser identificadas a manutenção das intervenções já realizadas ou se há necessidade de intensificar e ampliar algum elemento para os estudantes que apresentarem alguma necessidade específica.

Entende-se a partir de Buzetti e Barbosa (2022) que o ensino em multicamadas está organizado de acordo com os níveis de intervenção que os educadores forem identificando e assim, possam oferecer suportes essenciais para a aprendizagem dos estudantes, como por exemplo os estudantes com DI.

Essas camadas de acordo com (BUZETTI, 2021; BUZETTI, BARBOSA, 2022) são estruturadas da seguinte forma:

- Camada 1 - ensino universal, oferecido para todos os estudantes da turma. Essa camada tem aspectos preventivos, buscando identificar precocemente as possíveis dificuldades de aprendizagem;
- Camada 2 - medidas seletivas, com intervenções realizadas em pequenos grupos de maneira mais intensiva e sistemática. Após o baixo desempenho da aprendizagem na camada 1, assim como na camada 1, nesta camada também é fundamental realizar a avaliação e o monitoramento da aprendizagem;
- Camada 3 - nesta camada, temos o limite entre o serviço oferecido pelo ensino regular e a Educação Especial. Estudantes que chegam à camada 3

necessariamente não apresentaram resposta à intervenção oferecida nas camadas 1 e 2, sendo estudantes mais próximos de diagnósticos de transtorno específico da aprendizagem ou possíveis deficiências.

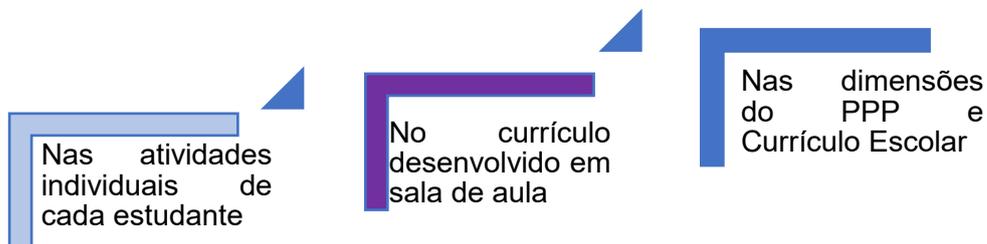
Os estudantes, que forem considerados no nível de suporte das camadas 2 e 3, terão suas intervenções oferecidas por um professor especialista. Portanto, a proposta dessa camada é mais intensiva, oferecida com maior frequência e de maneira individualizada, e assim o monitoramento precisa ser constante (FUCHS; DESHLER, 2007; VAUGHN; FLETCHER, 2012).

Concorda-se com Pletsch (2009) que identificar os suportes necessários para a aprendizagem dos estudantes podem fazer com que os sistemas educativos modifiquem suas expectativas e ações. Além disso, entende-se a partir da autora que esse processo de identificação de suportes pode ajudar na reorganização desses próprios sistemas, a fim de constituir uma escola para todos.

#### 5. 1.5 Adaptação curricular/Flexibilização

A adaptação curricular pode ser organizada a partir de três níveis (figura 6): nas dimensões do Projeto Político Pedagógico e Currículo Escolar; no currículo desenvolvido em sala de aula; nas atividades individuais de cada estudante (HEREDERO, 2010; ZERBATO, 2018). A figura 6, ilustra esses níveis.

Figura 6 - Os 3 níveis de adaptação curricular



Fonte: elaborado pela autora

Para Santo (2020, p. 47) “os ajustes curriculares, apresentam certa gradação quanto ao nível a ser planejado, compreendendo desde alterações metodológicas até uma modificação significativa no currículo propriamente dito”

Pletsch, Souza, Orleans (2017) explicam que desenvolver as adequações não implica reduzir ou eliminar aspectos relacionados aos conteúdos e aos objetivos presentes no currículo, mas sim ajustá-los às condições de aprendizagem e às necessidades do estudante.

Capellini (2018, p. 55) explica que “flexibilização se relaciona à necessidade de conferir maior plasticidade, maior maleabilidade ao currículo, destituindo-o da rigidez tradicional”. Para a autora as adaptações curriculares podem ser compreendidas como vias de acesso ao currículo e realça que para isso é necessário que os objetivos e propósitos estejam bem claros no planejamento, na elaboração e na prática.

Entende-se a partir de Fonseca (2011) que existem diversas interpretações sobre os conceitos de flexibilização e adaptações curriculares. A autora esclarece que é mais comum o uso do termo “adaptação curricular”, sendo estes presentes tanto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), quanto na LDB de 96 (BRASIL, 1996), assim como em outros documentos legais que compõem as políticas públicas inclusivas.

Vale destacar que na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11/9/2001 (BRASIL, 2001) destaca-se a partir do artigo 8, alínea III, prever a flexibilizações e adaptações curriculares nos sistemas regulares de ensino. Para isso é preciso que seja considerado:

[...] o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001, p. 2).

Entende-se a partir de Fonseca (2011) que existem críticas e interpretações equivocadas sobre o emprego da adaptação/ajuste curricular no contexto inclusivo. A autora esclarece que promover ajustes, por meio do currículo comum para atender a todos os estudantes, é parte central das incumbências da escola, a fim de garantir o direito ao acesso e permanência de todos os estudantes.

Oliveira (2008) amplia o nosso olhar sobre o real alcance dos ajustes curriculares. Para a autora, eles estão além das ações docentes, envolvem um contexto para além da sala de aula e demarca a conceituação das adequações curriculares, considerando-as de pequeno e grande porte:

Adequações Curriculares de Grande Porte – cujas ações são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todos os âmbitos: municipal, estadual e federal. Adequações Curriculares de Pequeno Porte – compreendem modificações menores, de competência específica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula (OLIVEIRA, 2008, p. 140).

Considera-se que as adaptações curriculares são vias de acesso ao currículo, tendo como fundamentação a concepção de Vygotsky (1983), contida em sua obra “Fundamentos de Defectologia”. Trata-se de caminhos alternativos que permitirão ao estudante com DI uma via de acesso ao currículo, ou seja, os meios que permitirão ao estudante com DI acessar o conteúdo e metodologias, atingir os objetivos de aprendizagem e progredir em relação aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, entende-se a partir do autor que o estudante, cujo desenvolvimento está comprometido pela deficiência, não é menos desenvolvido do que os outros estudantes, ele simplesmente se desenvolve de uma maneira diferente.

Dessa forma, entende-se que os caminhos alternativos devem ser entendidos como os meios, ou seja, as ações que essa escola irá promover para assegurar o rompimento dos obstáculos existentes, sejam físicos, do processo educativo ou atitudinais dos docentes em relação aos estudantes com DI.

Considera-se que a escola necessita empregar ações educativas por meio dos seus profissionais que considerem os estudantes para além das suas características, físicas, sensoriais, linguísticas e cognitivas. Tendo como base as concepções apresentadas por Vygotsky (1983) estes estudantes precisam ser estimulados e para isso é preciso ser garantido condições, com vista que estes superem os obstáculos presentes no âmbito escolar para que suas competências, habilidades e interesses, sejam evidenciados.

Nesse sentido as adaptações curriculares devem ser entendidas como uma possibilidade de se concretizar um currículo flexível, mas não de forma a empobrecer o currículo e sim de torná-lo acessível, com alternativas metodológicas e avaliativas que atendam às diferenças individuais dos estudantes. Dessa forma, entende-se que o objetivo central das adaptações curriculares é atender a todos os estudantes,

considerando as suas características individuais, garantindo assim, o pleno desenvolvimento e participação por meio de um currículo inclusivo.

Considerando que a avaliação é parte integrante do processo educativo, necessita-se romper com as concepções avaliativas realizadas nas instituições escolares, pois ainda se configuram como excludentes, já que não promovem ou asseguram planejamentos curriculares e avaliativos ajustados/adaptados para o atendimento a diversidade presente em sala de aula.

Cenci e Damian (2013) afirmam que a tarefa de organizar as adaptações curriculares do estudante com DI deve acontecer de forma colaborativa, entre o profissional especializado que atua no AEE e o professor da classe regular. Portanto, o objetivo principal é focar no desenvolvimento das potencialidades do estudante com DI, sendo então, fundamental para esse processo a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI). Entendendo que é nesse documento que são planejadas as intervenções, o processo de acompanhamento das ações e são previstas o sistema avaliativo de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

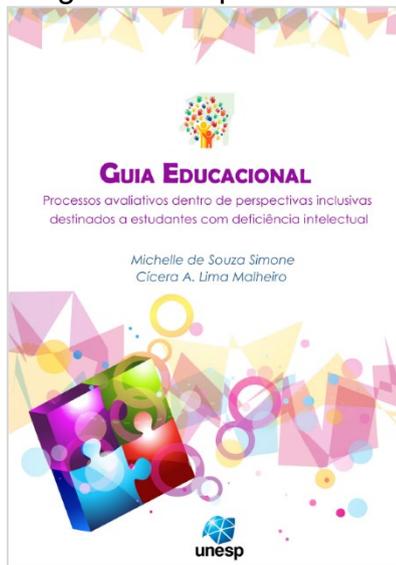
Essa seção é composta pela apresentação do Produto Educacional desenvolvido a partir desse amplo estudo, bem como da validação do referido Produto. Para isso são destacadas algumas páginas do material seguida de suas justificativas, e na sequência são apresentados os dados e as análises sobre a validação.

### 6.1 Apresentação da estrutura do Guia Educacional

A partir da prática docente da pesquisadora e da literatura pesquisada, afirma-se sobre a importância do aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem por meio de escolhas avaliativas que coloquem os estudantes com DI no centro desse processo, ou seja, como protagonista do seu percurso educativo e avaliativo, pois acredita-se que são processos indissociáveis.

Sendo assim, considerando-se tais pressupostos, a partir do levantamento das fontes de dados, o conteúdo analisado (e descrito nas seções anteriores) foi sistematizado e sintetizado para a construção do Produto Educacional intitulado **Guia Educacional: Processos avaliativos dentro de perspectivas inclusivas destinados a estudantes com deficiência intelectual** (Apêndice D). Este foi organizado e elaborado no formato autoinstrucional, para subsidiar as práticas avaliativas junto aos estudantes com DI. A seguir ilustra-se por meio das figuras 7 e 8, algumas páginas do Guia.

Figura 7 - Capa do Guia



Fonte: captura da página do Guia

Figura 8 - exemplo de apresentação do conteúdo



Fonte: captura da página do Guia

Ao construir o Guia educacional, considerou-se que os docentes poderão se apropriar das informações, conforme a sua disponibilidade de tempo, visto que o cotidiano escolar já lhe atribui muitas demandas por meio dos processos de ensino e da burocratização presente nesses locais. Diante desse contexto, o Guia traz uma proposta onde os professores podem utilizá-los e adequar sua leitura diante do seu ritmo e possibilidades. O formato autoinstrucional visa contribuir no acesso de forma igualitária. Este formato busca apresentar uma linguagem escrita e visual de fácil compreensão, independente de idade ou habilidades tecnológicas, devido ao seu design de uso universal.

Além disso, acredita-se que o formato de um material autoinstrucional, poderá contribuir na formação docente tão necessária para a prática educativa, propondo indicativos que podem consultados, revisitados de maneira rápida, objetiva e sem custos para os professores.

A sua concepção considerou à necessidade exemplificações relacionadas as questões voltadas as propostas avaliativas que considerem as singularidades dos estudantes e estejam pertinentes à educação inclusiva. Portanto, o conteúdo foi organizado em seis seções (quadro 7) e teve como objetivo apoiar práticas avaliativas mais inclusivas para estudantes com DI.

Quadro 7 - Estrutura do Produto Educacional

| <b>Seções</b> | <b>Temas</b>  | <b>Tópicos</b>  |
|---------------|---|---|
| SEÇÃO I       | Deficiência Intelectual                                 | Definição, terminologias, entraves  |
| SEÇÃO II      | Avaliação   | Concepção e aplicação   |
| SEÇÃO III     | Modelos de Avaliação                                    | Diagnóstica, formativa e somativa   |
| SEÇÃO IV      | A Avaliação a partir dos Modelos de Práticas Inclusivas | Ensino Colaborativo, Adaptação curricular e Desenho Universal para Aprendizagem   |
| SEÇÃO V       | Recursos Empregados na Avaliação                        | Organização da informação, elementos visuais, resumos, destaque de palavras, mapas mentais, quadros comparativos, planilha e tabelas etc. |
| SEÇÃO VI      | Estratégias Avaliativas                                 | Autoavaliação, gravação de vídeo, portfólios, trabalho em grupo.  |

Fonte: elaborado pela autora

Os conteúdos contemplados no Guia foram organizados em três camadas: conceituais (conhecimentos que os professores devem ter em relação a avaliação), procedimentais (habilidades para colocar em prática as orientações contidas no guia) e atitudinais (atitudes que o professor deve ter diante das práticas avaliativas) e foram descritos e estruturados tendo como referência Zabala (1998).

O Guia Educacional possui formato digital, pois entende-se que a tecnologia digital é um excelente recurso dada a sua facilidade de acesso, baixo custo e proporcionar uma leitura dinâmica por meio de hipertextos. Tais aspectos foram levados em consideração para a escolha do formato desse produto.

Pelo formato da tecnologia, empregada no Guia Educacional, considera-se que este poderá atingir uma porcentagem grande de professores, sobretudo aqueles que queiram se aprofundar em processos avaliativos destinados a estudantes com DI, contribuindo para práticas nos processos de ensino e aprendizagem dentro da perspectiva da educação inclusiva.

Destaca-se que ao acessar o material, o professor será encorajado a refletir sobre as práticas avaliativas existentes e as possibilidades frente às metodologias que se alinham por meio da utilização de recursos, materiais, instrumentos e práticas que desafiam os professores a reformularem as suas práticas avaliativas.

Percebeu-se a necessidade de organizar um texto claro e objetivo que pudesse subsidiar o desenvolvimento das práticas avaliativas, considerando que as orientações estejam alinhadas aos preceitos da educação inclusiva. Dessa forma, pensou-se em uma estrutura para dar suporte ao desenvolvimento de estratégias

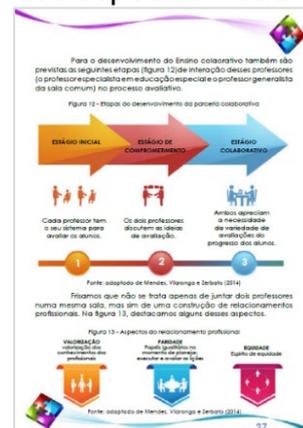
avaliativas, contemplando esquemas visuais (figura 9 a 10), com a finalidade de nortear o trabalho dos professores, diante dos processos avaliativos com estudantes com deficiência intelectual, tornando ágil a leitura.

Figura 9 - Exemplo da organização do texto



Fonte: captura da página do Guia

Figura 10 - Exemplo dos aspectos visuais



Fonte: captura da página do Guia

Como pode ser observado na figura 9, esses organizadores gráficos (infográficos, organogramas, fluxogramas) implementados no layout e na interface do material, visou tornar a apresentação das informações mais didática e proporcionar aos professores uma compreensão de forma mais direta e ilustrativa sobre o conteúdo abordado e os passos a serem seguidos.

Tendo em vista uma aprendizagem significativa, e não a simples memorização, Filatro e Cairo (2015), explicam que esses organizadores sintetizam e/ou retratam a relação de ideias-chaves. Além disso, as autoras esclarecem que é uma maneira de tornar o conhecimento mais acessível ao leitor. Outros elementos foram considerados no planejamento e implementação do Guia. Tais como, fontes, cores, arquitetura da informação, formato tecnológico.

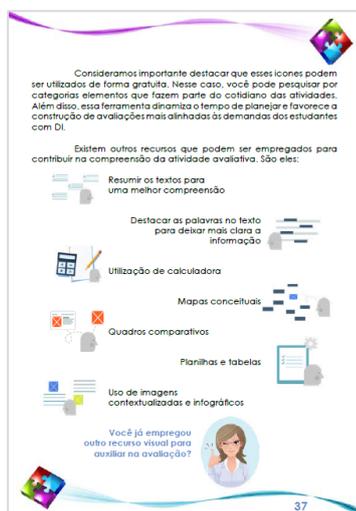
Em relação as fontes e cores, foram utilizadas letras e fontes compreensíveis, sem serifas, ou seja, tendo essas proporções consideradas como favorecedoras a uma leitura com maior clareza. As cores escolhidas na composição do Ebook levam em consideração o fundo e as imagens inseridas para que as letras sejam legíveis. Entendendo que o contraste de cores de fundo e letras contribuirá com as pessoas de baixa visão (figura 10).

Sobre a arquitetura espacial e o formato da tecnologia, as informações inseridas foram diagramadas de forma a buscar um equilíbrio em relação ao espaço

e conteúdo. Permitindo uma fácil visualização do que está sendo proposto ou informado, além disso, as imagens estão dentro de proporções e enquadramentos que visualmente também facilitam a compreensão do leitor.

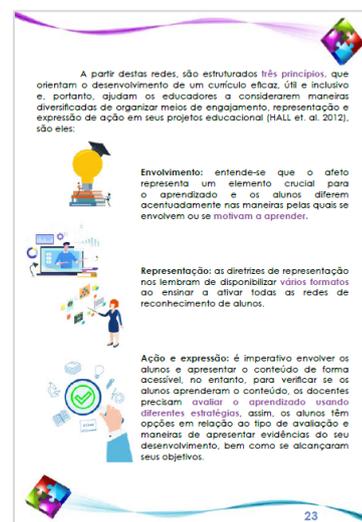
Para a implementação do Guia, optou-se pela utilização do programa Adobe InDesign que é um software da Adobe Systems desenvolvido para diagramação e organização de páginas. Esse software apresenta uma variedade de aprimoramentos, resultando em mais produtividade na sua editoração e finalização de um material acessível como pode ser observada na figura 11 e 12.

Figura 11 - Exemplo da organização do texto



Fonte: captura da página do Guia

Figura 12 - Exemplo dos aspectos visuais



Fonte: captura da página do Guia

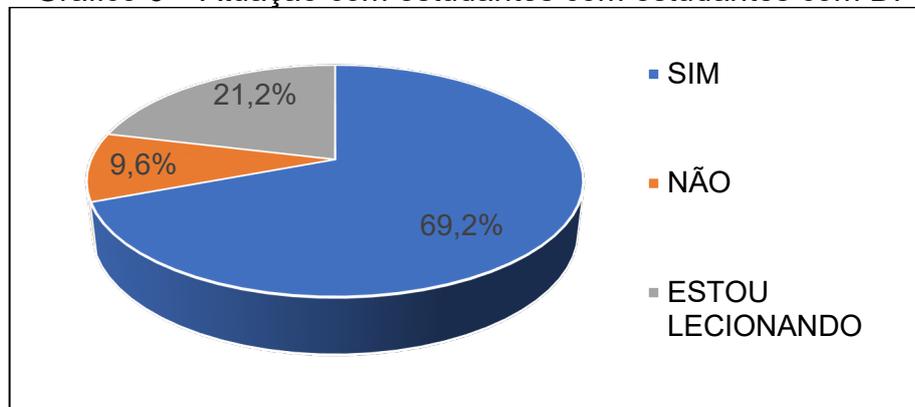
A seguir serão apresentados os dados da validação do referido produto. Mas vale destacar que o Guia Educacional pode ser conferido na íntegra no Apêndice D.

## 6.2 Validação do Guia Educacional

A validação contou com a participação de 52 professores conforme destacado no percurso metodológico. Durante a validação do produto educacional os participantes indicaram aprimoramentos que foram empregados na versão final do material. Dentre o quantitativo dos participantes, 90,4% já atuaram ou atuam com estudantes com DI. Evidencia-se que se trata de uma parcela significativa de

professores que podem se beneficiar das informações apresentadas no referido Guia Educacional. No Gráfico 6 ilustra-se as porcentagens de forma mais detalhada.

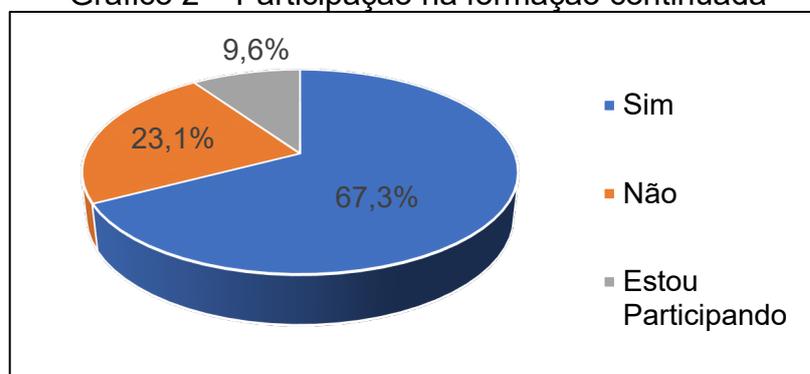
Gráfico 6 – Atuação com estudantes com estudantes com DI



Fonte: elaborado pela autora

Por entender que a formação continuada dos professores é um fato importante para o desenvolvimento de práticas inclusiva, evidencia-se que dentre os participantes da pesquisa, 67,3% já participou de um curso de extensão ou especialização, que abordasse sobre a DI. Portanto, constata-se que essa parcela conhece as questões atreladas à DI. No entanto, não vale destacar que não é possível saber se os conhecimentos sobre as potencialidades e necessidades desses estudantes diante das práticas do cotidiano escolar foram trabalhadas nessas formações. Outro dado importante que precisa ser frisado que ainda existe um percentual alto entre os participantes que nunca tiveram em sua formação assuntos ligados a DI, ou seja, 23,1% como pode ser observado no gráfico 7.

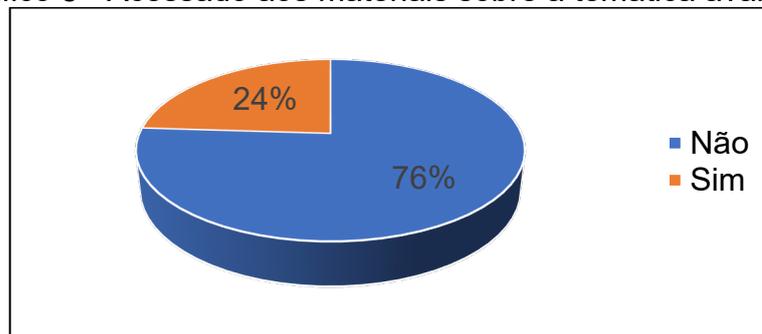
Gráfico 2 – Participação na formação continuada



Fonte: elaborado pela autora

Quanto ao acesso aos materiais voltados a avaliação para aprendizagem, evidenciou-se que 76% (gráfico 8), dos participantes afirmaram que não tiveram acesso a materiais referentes à temática. Essa informação indica que a prática avaliativa dos estudantes com DI pode estar permeada por escolhas que não contemplam as especificidades avaliativas em uma perspectiva inclusiva. Portanto, pode não ter favorecido o processo de acompanhamento do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem destes estudantes.

Gráfico 8 - Acessado aos materiais sobre a temática avaliação



Fonte: elaborado pela autora

Entre os participantes que indicaram ter acesso a materiais sobre avaliação de estudantes com DI representam, constata-se que foram 24%. Desse universo somente 6% indicaram quais materiais se tratam e alguns enviaram o link (quadro 8).

Quadro 8 - Materiais com as contribuições dos docentes sobre avaliação

| <b>Materiais - contribuições docentes</b>  | <b>Descrição</b>   |
|--|--|
| BRASIL. Saberes e Práticas da Inclusão - Ensino Fundamental. 2018. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental">http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental</a> . Acesso em: 22 out. 2021. | Esse material apresenta subsídios para os docentes sobre avaliação, refletindo sobre a importância do processo avaliativo, compreendendo a avaliação como processo permanente e contínuo que deve ser compartilhado por todos que atuam na escola. Perpassando sobre a avaliação estar a serviço do processo de tomada de decisões.  |
| Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual<br><a href="#">Raadi.pdf (prefeitura.sp.gov.br)</a>   | O material é O "Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual", elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, (2008).<br>O material apesar de ser do ano de 2008, apresenta importantes concepções sobre a deficiência intelectual, processos avaliativos, trazendo orientações sobre esse processo avaliativo com esses estudantes com DI. |

|  |   |
|--|---|
| Instituto ITARD<br><a href="https://institutoitard.com.br/">https://institutoitard.com.br/</a>   | O site traz dicas sobre como se trabalhar com estudantes com DI.  |
| CPEDi - Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Infantil<br><a href="http://www.cpedisp.com.br">www.cpedisp.com.br</a>  | O site traz propostas de cursos, mas eles não são gratuitos.  |
| instituto Diversa<br><a href="https://diversa.org.br/">https://diversa.org.br/</a>   | O site traz textos sobre inclusão de diferentes autores   |
| Instituto NeuroSaber<br><a href="https://institutoneurosaber.com.br/">https://institutoneurosaber.com.br/</a>  | O site apresenta textos curtos sobre inclusão escolar. Estes são gratuitos, mas para se ter uma formação mais apurada há necessidade de pagar.  |
| OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília/SP: Oficina Universitária, 2013. 88p. | O presente material foi utilizado como fonte nessa pesquisa, pois apresenta a avaliação como um ciclo que envolve instrumentos, critérios ou referenciais que auxiliam na busca de informações, trazendo os apontamentos da RAAID da Secretária Municipal de Educação de São Paulo. |

Fonte: elaborado pela autora

Para compreendermos melhor sobre os entraves encontrados por esses docentes para a construção de instrumentos avaliativos mais alinhados à inclusão, temos as respostas compiladas no quadro 9.

Em relação aos entraves vivenciados pelos participantes, os quais dificultam o desenvolvimento de práticas avaliativas, foram identificadas que são da seguinte ordem: necessidade de formação, falta de planejamento, necessidade de materiais/recursos financeiros e humanos, falta de adaptação curricular, ausência de materiais orientadores, tais como instrucionais para nortear a avaliação e a colaboração. Os detalhes sobre cada um desses elementos estão descritos no quadro 9.

Quadro 9 - Entraves encontrados pelos docentes nos processos

| Tipo     | Descrição dos entraves   |
|----------|--|
| Formação | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de formação regular;</li> <li>• Falta de conhecimento dos instrumentos adequados para avaliar, atividades que possibilitem conhecer o nível do estudante;</li> <li>• Falta de formação do professor regente;</li> <li>• Formação de Professores com conhecimentos específicos;</li> <li>• Pouco conhecimento específico de como realizar uma avaliação que contemple a diversidade de alunos presente na escola (precisa de formação específica sobre a temática);</li> <li>• Saber quais as potencialidades de cada criança;</li> <li>• A falta de mediadores qualificados também dificulta o processo, visto que os agentes de apoio à inclusão na rede geralmente ainda estão em formação.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| Falta de Planejamento                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo para discussão coletiva que envolva todos os profissionais que trabalham com os estudantes;</li> <li>• Tempo diálogo entre os docentes;</li> <li>• Tempo voltado para planejamento do professor e da equipe técnico - pedagógica para a organização desse processo que exige pesquisa, atenção direcionada na formulação cuidadosa dessa avaliação e acompanhamento individualizado de caso a caso dos estudantes envolvidos no processo avaliativo;</li> <li>• A falta de 1/3 de planejamento;</li> <li>• Horários disponíveis para realizar planejamento articulado com os professores regentes. Deixando o nosso trabalho deficiente.</li> </ul>   |
| Materiais/ recursos financeiros e humanos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material pedagógico;</li> <li>• Material específico;</li> <li>• Falta de apoio pedagógico e financeiro, resumindo falta de investimento.</li> <li>• Carência de profissionais especializados para acompanhamento dos alunos</li> <li>• Falta de recursos humanos e materiais.</li> <li>• Grande quantidade de alunos a serem avaliados por um mesmo professor;</li> <li>• Mediadores;</li> <li>• Material específico.</li> </ul>  |
| Adaptação curricular                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação curricular voltada ao estudante com DI;</li> <li>• Adaptação dos conteúdos;</li> <li>• A falta de adaptação curricular e adaptação para a aplicação da avaliação;</li> <li>• A dificuldade gira em torno da adaptação tanto curricular quanto das avaliações de alunos com deficiência intelectual;</li> <li>• A ausência de pressupostos norteadores para a construção do currículo adaptado.</li> </ul>   |
| Materiais instrucionais sobre Avaliação   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação;</li> <li>• Os instrumentos;</li> <li>• Definir critérios claros;</li> <li>• Orientação Pedagógica e falta de um instrumento que regulamente e unifique o processo entre às escolas;</li> <li>• Escolher estratégias eficazes que contemplem as necessidades específicas desses estudantes;</li> <li>• Conhecimento por parte da comunidade escolar dos direitos dos estudantes quanto aos processos avaliativos;</li> <li>• Autonomia em avaliar o aluno conforme a sua necessidade particular;</li> <li>• Utilização de métodos avaliativos que não contemplem a heterogeneidade de alunos presentes na escola. Acredito que o Guia Educacional apresentado nesta pesquisa será muito útil no sentido de orientar sobre a temática proposta;</li> <li>• Melhorar a exposição de orientações para os professores regentes para que tenham maior propriedade e segurança.</li> </ul> |
| Colaboração                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboração de outros professores;</li> <li>• Pouco diálogo e colaboração entre os professores,</li> <li>• engajamento do corpo docente.</li> </ul>   |

Fonte: elaborado pela autora

Dentre os aspectos pontuados como dificuldades vivenciadas nesse contexto, observa-se que foram destacadas sobre a necessidade de formações e atualizações

educacionais que melhor os direcionem nas práticas avaliativas. Assinalaram a falta de materiais (instrucionais) que apresentem estratégias avaliativas mais alinhadas às práticas inclusivas, podendo assim direcionar as propostas avaliativas existentes.

Constatou-se por meio dos dados que a ausência de tempo de planejamento individual e coletivo para a elaboração de estratégias avaliativas mais condizentes às necessidades desses estudantes com DI também tem sido uma demanda latente e, portanto, são dificuldades relatadas. Assim, como a carência de materiais adequados, tendo em vista que em muitas escolas não há recursos tecnológicos que podem ser utilizados como facilitadores para a criação de avaliações mais criativas e alinhadas aos interesses que se fazem presentes na era digital que esses estudantes estão inseridos.

Quanto aos desafios vivenciados pelos participantes em seu contexto escolar, se configuram: falta de apoio e investimentos públicos, carência de profissionais especializados para acompanhamento dos estudantes com DI, número elevado de estudantes matriculados nas salas regulares, a necessidade de profissionais de apoio, sendo estes apontados como essenciais para se conseguir conferir maior atenção e encaminhamentos nos processos avaliativos dos estudantes com DI.

Identificou-se incongruência em algumas respostas, o que nos levou a constatar necessidade de maior clareza acerca do tema adaptação curricular/de atividades e avaliativas.

Por meio das respostas evidencia-se que o PEI pode atender a essa demanda, uma vez que esse instrumento pode ajudar na organização do processo de acompanhamento diante das práticas realizadas em contextos inclusivos. Por meio dele, é possível definir as estratégias, recursos, métodos e o processos avaliativos de cada estudante, bem como acompanhar e documentar a sua evolução.

A colaboração e o diálogos entre os profissionais que atuam com os estudantes são destacados como necessária para o alinhamento dos processos avaliativos destinados aos estudantes com DI.

Em relação as principais necessidades individuais (quadro 10), mapeadas por meio das falas dos participantes, observa-se que estas são relacionadas a formação voltada aos processos avaliativos, planejamento, recursos tecnológicos, infraestrutura física e humana, entre outros. No quadro 10, podem ser observadas na integra os detalhes destacados pelos participantes.

Quadro 10 - Necessidades docentes frente ao atendimento aos estudantes com DI

| Tipo   | Descrição  |
|--|--|
| <p>Norteadores /formações sobre processos avaliativos destinados aos estudantes com DI</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referencial para nortear as avaliações;</li> <li>• Acesso a instrumentos norteadores; modelos; exemplos de como fazer;</li> <li>• Orientação Pedagógica e formações que abordem o processo avaliativo como um processo contínuo e reflexivo;</li> <li>• Entendimentos sobre melhores metodologias;</li> <li>• Necessito de orientações de como avaliar de forma qualitativa, sem comparações com idade e série;</li> <li>• Saber o que avaliar;</li> <li>• Acho que muitas vezes buscamos o melhor material e aplicamos essas atividades avaliativas da melhor forma que podemos, mas por falta de formação pedagógica sobre o assunto não conseguimos ter uma melhor clareza sobre como avaliar de modo mais adequado;</li> <li>• Saber o que avaliar;</li> <li>• Conhecer as habilidades e potencialidades e avaliar o aluno por ele mesmo, sem comparar com o outro;</li> <li>• Conhecer e formular práticas inclusivas que facilitem a avaliação dos alunos.;</li> <li>• Ter um parâmetro, uma avaliação pedagógica sistematizada;</li> <li>• Falta de formação.</li> </ul> |
| <p>Planejamento individualizado e colaborativo</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer colaboração com o professor da sala comum e família;</li> <li>• Permitir a construção de planejamentos bem elaborados (como plano de AEE e PEI) que vão ao encontro as especificidades dos alunos;</li> <li>• Discutir coletivamente os casos dos estudantes que necessitam de mudanças nas formas de avaliação;</li> <li>• Dificuldade em realizar um planejamento conjunto e articulado com os professores regentes e sala de recursos;</li> <li>• Tempo para planejamento tanto do currículo quanto das avaliações que em alguns casos são muito específicas. E mesmo com a lei de um terço de planejamento ela não é cumprida na rede;</li> <li>• Relatórios periódicos com os assistentes para personalizar melhor o processo avaliativo;</li> <li>• Tempo de planejamento;</li> <li>• Tempo hábil para elaborar avaliações diversificadas que atenda a necessidade de cada aluno.</li> </ul>  |
| <p>Percepções docentes sobre o processo avaliativo do estudante com DI</p>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A ampliação de diferentes estratégias e instrumentos possivelmente utilizados no processo avaliativo;</li> <li>• Avaliação diagnóstica e definição de estratégias pedagógicas,</li> <li>• Elaborar atividades que possibilita conhecer o nível de aprendizagem da criança;</li> <li>• Elaborar avaliações honestas e fidedignas;</li> <li>• Entender suas potencialidades e explorá-las de acordo com as peculiaridades de cada um;</li> <li>• Adequar as atividades e qual instrumento utilizar nesse processo;</li> <li>• Adequar as avaliações respeitando as potencialidades individuais;</li> <li>• uso de métodos de avaliação que condizem com a realidade de desenvolvimento do aluno, avaliando seu conhecimento de forma natural, sem decorebas ou regras;</li> </ul>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• É a conscientização pela comunidade escolar de avaliar o desenvolvimento do aluno em relação a ele próprio e não em relação a um padrão, ou a um nível estimado para aquele ano de escolaridade;</li> <li>• Mais tempo;</li> <li>• necessidade de mais tempo entre a realização das avaliações e o feedback (correção), pois muitas vezes o cumprimento do currículo não permite;</li> <li>• O entendimento das peculiaridades do educando enquanto pessoa com deficiência;</li> <li>• Observar gradativamente o comportamento e desenvolvimento de cada aluno, muitas vezes são submetidos a demandas burocráticas que não somam a prática escolar de forma alinhada e equilibrada</li> <li>• Reconhecimento dos profissionais de que os estudantes possuem o direito a avaliações diferenciadas;</li> </ul> |
| Recursos tecnológicos, espaço físico e humanos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurso material;</li> <li>• Apoio na aplicação dos alunos com necessidades especiais;</li> <li>• Material;</li> <li>• Mediadores;</li> <li>• Profissionais especializados no acompanhamento dos alunos;</li> <li>• Falta de material apropriado para este público-alvo.</li> </ul>   |
| Adaptações/flexibilizações curriculares        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A adaptação curricular.</li> <li>• Adaptar os conteúdos</li> <li>• Dominar a flexibilização</li> </ul>  |

Fonte: elaborado pela autora

Consta-se pelas falas dos participantes que reafirmam a necessidade da formação docente que oriente como realizar processos avaliativos com estudantes com DI, bem como de materiais que subsidie esse processo, de forma que sejam respeitados os ritmos e necessidades específicas dos estudantes, sem deixar que o potencial desses estudantes seja desenvolvido.

Quanto aos obstáculos nas práticas avaliativas, boa parte dos respondentes identificou a ausência de tempo para o planejamento colaborativo. Indicaram também, a necessidade da utilização de diferentes estratégias e instrumentos avaliativos para se avaliar dentro de uma perspectiva inclusiva.

Nota-se que os participantes destacaram sobre a necessidade de se conhecer o nível de desenvolvimento de cada estudante. Tal informação é primordial para se avaliar, segundo o percurso de desenvolvimento, respeitando-se assim, os ritmos e necessidades de cada estudante, para se ter feedback desse processo por meio desse processo avaliativo e se planejar de acordo com as habilidades ainda não consolidadas ou em processo.

Os participantes da pesquisa também consideram a necessidade de recursos materiais, pedagógicos, tecnológicos, de espaços físicos mais apropriados ao desenvolvimento de suas práticas avaliativas junto aos seus estudantes com DI. Dentro de um contexto inclusivo, consideram que é preciso de profissionais especializados para atuarem em conjunto nessa dinâmica de construção e aplicação de instrumentos avaliativos de forma mais diversificada.

Identificou-se a partir das respostas dos participantes, que os tipos de instrumentos avaliativos utilizados por eles são empregados de três formas de avaliação. São elas: diagnóstica, formativa/processual e somativa. No quadro 11, apresenta-se a descrição das falas em cada uma desses processos.

Quadro 11 - Tipos de avaliações utilizadas pelos docentes

| Tipo                    | Descrição  |
|-------------------------|--|
| Diagnóstica             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Especificamente na educação infantil, a qual atuo, avaliamos por meio de sondagem com uma avaliação diagnóstica;</li> <li>• Avaliação diagnóstica;</li> <li>• Sondagem de hipótese da leitura e escrita do aluno;</li> <li>• No início de cada módulo, realizo uma revisão dos conteúdos dos módulos passados para verificar o que foi aprendido pelos estudantes e quais conteúdos precisarei visitar para poder avançar de forma coletiva.</li> </ul>   |
| Formativa<br>Processual | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiso as produções do aluno;</li> <li>• Partir da habilidade já dominada, e a partir daí avaliar de forma processual;</li> <li>• avaliação formativa;</li> <li>• Avaliação continuada;</li> <li>• Avaliação processual acompanhando os avanços dos alunos com ou sem deficiência;</li> <li>• Avaliação contínua baseada na observação do diagnóstico inicial x avanços apresentados;</li> <li>• Através do diagnóstico traço o processo formativo;</li> <li>• Verificação da eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas em período previamente planejado.</li> </ul> |
| Somativa                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto a avaliação somativa, realizo diversas atividades em sala, atividades direcionadas para casa, sempre às corrigindo coletivamente e avaliando de forma contínua através das atividades os avanços dos estudantes.</li> </ul>  |

Fonte: elaborado pela autora

Constata-se a partir dos dados, que uma parcela significativa dos participantes utiliza a avaliação diagnóstica para perceber como os estudantes com DI se encontram em seu processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação formativa também está presente nas práticas dos participantes. Esta foi denominada por alguns deles como continuada e processual. Os participantes

destacam que estas têm como objetivo acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

Notou-se que um dos participantes mencionou sobre a utilização da avaliação somativa. No entanto observa-se por meio da sua fala, que se trata de um processo de vinculado a avaliação formativa. O que demonstra certa confusão no entendimento dessas tipologias e sua aplicabilidade.

Sobre os formatos avaliativos empregados junto aos estudantes, por meio das falas dos participantes, evidencia-se que são do tipo autoavaliação, trabalhos em grupo/ duplas e individuais, bem como o desenvolvimento de projetos (quadro 12).

Quadro 12 - Formatos avaliativos utilizados pelos docentes

| <b>Tipo</b>                              | <b>Descrição</b>  |
|--|---|
| Autoavaliação                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A autoavaliação é sempre uma estratégia importante que uso através dos feedbacks do aluno e sobre o trabalho que foi desenvolvido;</li> <li>• Envolve o aluno no seu processo avaliativo (através de sua autoavaliação).</li> </ul>  |
| Trabalhos em grupo/ duplas e individuais | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em grupo;</li> <li>• Trabalhos;</li> <li>• Procuro usar duplas;</li> <li>• Individual e em grupo.</li> </ul>  |
| Projetos                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliações contínuas a partir de atividades com projetos, de forma que o estudante explore as diversas formas de aprendizagem seja na confecção de maquete, contação de histórias, exploração por meio de experiências, à medida que ocorre, faço minhas observações quanto ao desenvolvimento e aprendizagem do estudante.</li> </ul> |

Fonte: elaborado pela autora

Os instrumentos avaliativos citados pelos participantes foram categorizados em avaliações tradicionais, pareceres descritivos, produções escritas e orais e portfólio, forme destaca-se no quadro 13.

Quadro 13 - Instrumentos utilizados nos processos avaliativos

| <b>Avaliações tradicionais</b> | <b>Pareceres descritivos</b> | <b>Produções escritas e orais</b> | <b>Portfólio</b> |
|--------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|------------------|
|--------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|------------------|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliações escritas;</li> <li>• Testes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parecer;</li> <li>• Elaboração do relatório descritivo junto com observações diárias do desenvolvimento socioafetivo e cognitivo do educando;</li> <li>• Relatórios.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensalmente por oralidade;</li> <li>• A participação e o desenvolvimento;</li> <li>• Avaliações orais,</li> <li>• Participação em sala de aula;</li> <li>• Através da oralidade;</li> <li>• A observação da produção diária;</li> <li>• Situações-problemas;</li> <li>• Atividades diárias</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registros por meio de fotos, vídeos, portfólio de atividades-chave que representam a habilidade avaliada.</li> </ul> |
|--|--|--|---|

Fonte: elaborado pela autora:

Quantos aos elementos (componentes) envolvidos no processo de avaliação dos estudantes se dividem em observações e revisões (quadro 14). Constata-se que embora os participantes considerem importante o instrumento para a tomada de decisão sobre as intervenções no processo de ensino e aprendizagem, estes não descrevem como isso ocorre.

Quadro 14 - Os elementos envolvidos nos processos avaliativos

| Tipo        | Descrição   |
|-------------|---|
| Observações | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diariamente por observação;</li> <li>• Observação de habilidades desenvolvidas em diferentes contextos;</li> <li>• Observação e acompanhamento do desempenho diário;</li> <li>• Verifico as potencialidades dos estudantes e o que foi ofertado;</li> <li>• Ocorre pela observação, acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno; e da minha prática. Estimo sempre conhecer a melhor forma que o aluno aprende. Se ele é mais visual, auditivo ou cinestésico;</li> <li>• Observo o contexto do aluno e seu nível de desenvolvimento.</li> </ul> |
| Revisões    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em todas as aulas separo um tempo para realizar a revisão dos conteúdos dos módulos passados e das aulas passadas, assim detecto os pontos frágeis de cada estudante e respondo às características de cada um deles.</li> </ul>  |

Fonte: elaborado pela autora

Após a identificação de como os docentes elaboram, concebem e utilizam as propostas avaliativas realizadas com os estudantes de forma geral, solicitou-se que fossem elencadas as estratégias e instrumentos utilizados junto ao processo avaliativo destinado aos estudantes com DI. A partir disso, as necessidades e possibilidades

favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DI foram identificadas nas respostas.

Observou-se que estas corroboram com as metodologias de ensino consideradas mais adequadas, ou seja, as que favorecem aos estudantes com formas de ensino e avaliativas mais inclusivas, visando assim, garantir que todos os estudantes tenham as mesmas chances de aprender, de acordo com as especificidades percebidas, como pode ser observado no quadro 15.

Quadro 15 - Estratégias e recursos utilizados nos processos avaliativos dos estudantes com DI

| <b>Estratégia</b>                 | <b>Descrição e tipos</b>  |
|-----------------------------------|---|
| Recursos e estratégias utilizadas | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizo jogos pedagógicos, dicas visuais, jogos no computador;</li> <li>• Jogos materiais lúdicos;</li> <li>• Material lúdico;</li> <li>• Apoio visual, recursos tecnológicos entre outros;</li> <li>• Coordenação;</li> <li>• Proponho leitura com figuras;</li> <li>• Músicas;</li> <li>• Diversidade de recursos;</li> <li>• Pesquisa de material de apoio específico;</li> <li>• Estímulo e medição de atividades adaptadas (diferentes recursos, lúdicos por exemplo, ou que eu mesma monto ou compro;</li> <li>• Busco ferramentas tecnológicas que possam ajudar os estudantes no processo avaliativo;</li> </ul> |
| Colaboração                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com os professores regentes com intuito de desenvolver uma avaliação no contexto do estudante;</li> <li>• Construir de maneira colaborativa avaliações com o professor regente e a coordenação;</li> <li>• Diálogos com os auxiliares, e estratégias múltiplas de acordo com a necessidade do aluno;</li> <li>• Orientar o grupo de professores como avaliar o estudante durante toda etapa de um determinado conteúdo.</li> </ul>  |

Fonte: elaborado pela autora

Pode-se inferir, por meio da análise das respostas dos participantes da pesquisa, que os jogos, apoio visual e músicas estão presentes nas estratégias empregadas junto aos estudantes com DI. O trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos na inclusão dos estudantes com deficiência também foi mencionado. A utilização da diversidade de estratégias e recursos avaliativos também foi constatada nos posicionamentos apresentados por eles. Entende-se que esses elementos podem contribuir para os momentos destinados a avaliação sejam mais prazerosos ao estudante com DI, tornando o processo mais ativo e conferindo

oportunidades para que este estudante participe com maior autonomia e possa se expressar utilizando múltiplas linguagens. Entende-se que essa diversificação, pode ajudar a compreender o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos, os quais são considerados como indissociáveis.

A avaliação pode apontar melhores caminhos para que os docentes reavaliem as suas propostas avaliativas, considerando não somente o desenvolvimento cognitivo, mas o social e o emocional e participação dos estudantes com DI. Entende-se que o reconhecimento das diversas habilidades presentes em cada um dos estudantes só é possível se forem diversificados os tipos de avaliação utilizados no processo avaliativo para que sejam mais adequados a diversidade desses estudantes, entre eles, os que possuem DI.

No quadro 16 são detalhados os tipos de avaliação que os participantes utilizam com os estudantes com DI. Estas foram divididas entre diagnóstica e formativa/processual.

Quadro 16 - Tipos de avaliações utilizadas com os estudantes com DI

| Tipo                 | Descrição da utilização   |
|----------------------|---|
| Diagnóstica          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Através de avaliação inicial para identificar o que o aluno já sabe (habilidades/potencialidades/dificuldades). A partir daí traçar as metas para avançar no seu processo de aprendizagem de forma individual;</li> <li>• Avalio meus alunos diante das habilidades deles e seu crescimento de forma individual, usando uma diagnose e partindo dela, de forma dialogada com os alunos;</li> <li>• Sim, faço uma sondagem inicial, aplico avaliação do Referencial sobre avaliação de aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) adapta a realidade da minha escola reaplicando avaliações diagnósticas para detectar quais áreas precisam ser revisitadas;</li> <li>• O diagnóstico de leitura e escrita é um instrumento importante;</li> <li>• As estratégias empregadas para esses educandos são: sondagem diagnóstica para conhecer as suas habilidades, dificuldades e a partir daí iniciar a seleção de atividades propostas para o seu desenvolvimento de forma individualizada, atendendo as necessidades essenciais desse aluno.</li> </ul> |
| Formativa/Processual | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma contínua;</li> <li>• Faço avaliações contínuas observando seu desenvolvimento a partir dele mesmo.</li> <li>• Acompanhamento processual das atividades realizadas;</li> <li>• Uso do PEI, avaliação processual e contínua.</li> </ul>  |

Fonte: elaborado pela autora

Os participantes também relataram quais são os instrumentos utilizados por eles nos processos avaliativos destinados aos estudantes com DI. No quadro 17, pode ser conferida as especificidades desses instrumentos, que são no geral: provas tradicionais, portfólios, relatórios descritivos e produções orais e escritas.

Quadro 17 - Instrumentos avaliativos utilizados com os estudantes com DI

| <b>Tipo</b>                | <b>Descrição</b>  |
|----------------------------|---|
| Provas tradicionais        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliações escritas adaptadas;</li> <li>• Avaliação escrita</li> </ul>   |
| Portfólios                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O uso de portfólio também é um instrumento usado frequentemente;</li> <li>• Observação, registros através de fotos, vídeos, portfólio de atividades-chave que representam a habilidade avaliada;</li> <li>• Portfólios.</li> </ul>                               |
| Relatórios Descritivos     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatórios, avaliação dos seus avanços.</li> </ul>   |
| Produções Oraís e Escritas | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respostas verbais com apoio de figuras;</li> <li>• avaliações orais;</li> <li>• Geralmente passo os mesmos os instrumentos para todos os alunos (com ou sem DI.), porém no caso dos alunos com DI, só considero o que o aluno produz durante as aulas</li> </ul> |

Fonte: elaborado pela autora

Ao descreverem os instrumentos avaliativos utilizados com os estudantes com DI, os participantes mencionaram sobre as provas tradicionais. Estas foram acompanhadas da expressão “adaptadas”. A partir desse dado, pode-se inferir que são realizadas modificações individualizadas, com o objetivo de conferir acessibilidade aos estudantes. Mas considera-se que o termo utilizado pelos docentes, “adaptações nas provas”, ainda remete à indefinição de quais modificações ou ajustes foram realizados e se essas obtiveram êxito, pois considera-se nessa pesquisa que cada estudante com DI necessita de um olhar que contemple as suas potencialidades, interesses e necessidades.

Os participantes informaram os formatos empregados nos processos avaliativos e as estratégias que fazem uso quando se trata de estudantes com DI. Tais informações estão sistematizadas no quadro 18. As estratégias são do tipo: diversificação dos formatos avaliativos, diversificação das estratégias e recursos avaliativos, colaboração entre os profissionais que atuam com os estudantes,

considerações sobre os ritmos e necessidades do estudante com DI e as especificações das propostas ou dos critérios avaliativos utilizados.

Quadro 18 - Formatos avaliativos e estratégias empregadas com os estudantes com DI

| Tipo  | Descrição  |
|---|--|
| Formatos avaliativos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoavaliação;</li> <li>• O feedback do aluno, (autoavaliação);</li> <li>• Trabalhos em grupos/duplas;</li> <li>• Trabalho em grupo para que os alunos possam contribuir com o processo de aprendizagem uns dos outros.</li> </ul>  |
| Diferentes/estratégias e recursos/ avaliação/dos estudantes com DI                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faço uso de jogos pedagógicos, imagens e utilização de material concreto;</li> <li>• Uso de material lúdico;</li> <li>• Recursos diversos;</li> <li>• Jogos, atividades recreativas, material que configure e assume a sua especificidade;</li> <li>• Letras móveis, materiais adaptados que estimulem e explorem o sensorial, aprendizagem cinestésica, recursos auditivos, visuais, a partir do interesse da criança, são alguns exemplos;</li> <li>• Folhas xerocadas/ observação / jogos;</li> <li>• Utilizamos no processo avaliativos mapas mentais, conceituais, jogos pedagógicos, desenhos, apresentação de fantoche, recursos lúdicos como por exemplo massinha de modelar, observações.</li> <li>• jogos.</li> </ul> |
| Colaboração   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de material didático que envolve o contexto do estudante com parceira da sala de recursos;</li> <li>• Colho informações com os professores de sala regular.</li> </ul>   |
| Ritmos e necessidades do estudante com DI   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito ao seu tempo de tolerância relativo às avaliações;</li> <li>• Escriba para o estudante.</li> </ul>   |
| Sem definições/ especificações das propostas ou de critérios avaliativos utilizados | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades desenvolvidas no cotidiano de acordo com as principais necessidades desses estudantes;</li> <li>• Diferentes critérios;</li> <li>• Com meu aluno eu faço por meio da observação;</li> <li>• Material adaptado para que o aluno consiga realizar a avaliação;</li> <li>• Os mesmos que de todos os demais alunos ou eram dispensados da avaliação;</li> <li>• Atividades diversificadas</li> </ul>  |

Fonte: elaborado pela autora

Identificou-se a partir das falas dos participantes contribuições significativas para o entendimento de como esses profissionais elaboram seus processos avaliativos voltados aos estudantes com DI, nos quesitos de formatos e estratégias.

Dois formatos avaliativos, que são considerados como metodologias ativas e construtivas, foram mencionados pelos participantes da pesquisa, são eles: autoavaliação e trabalhos em duplas e grupos. Considera-se que este último pode favorecer a participação e interação do estudante com DI com o grupo, no qual está inserido.

Entende-se que o estudante com DI pode dar suas opiniões, registrar em dupla ou grupo. Este processo deverá ser acompanhado pelo docente e se configura como uma excelente estratégia para se observar o nível de desenvolvimento que esse estudante se encontra. A partir disso, o professor pode desenvolver atividades pedagógicas e avaliativas que favoreçam a interação do estudante com o DI, junto aos demais estudantes da turma.

Vygotsky (1998), ao abordar sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), considera a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente.

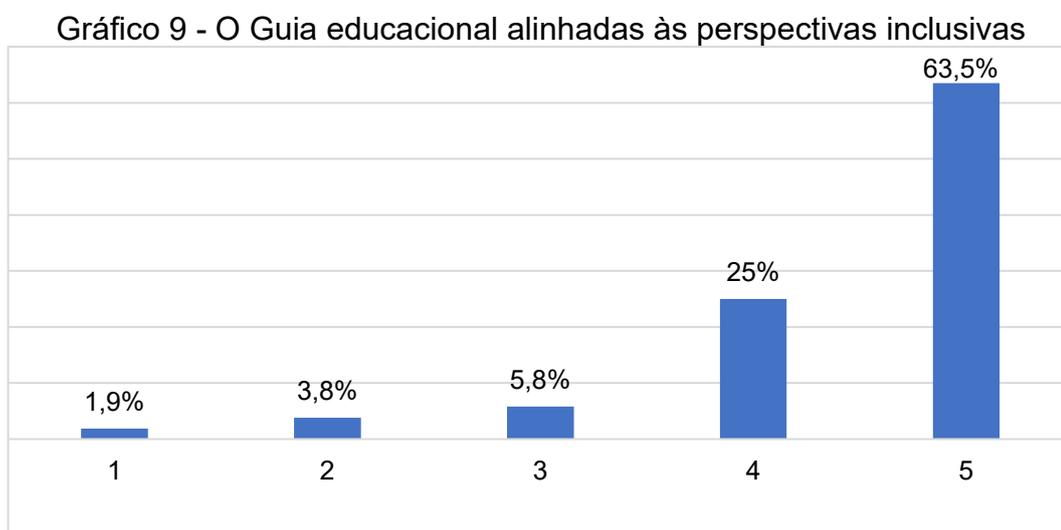
Entre os recursos descritos como utilizados pelos participantes para a avaliação destinadas aos estudantes com DI, encontra-se uma considerável quantidade de citações sobre a utilização de jogos e materiais lúdicos como importantes mecanismo para se realizar propostas avaliativas mais acessíveis. Diante de tais informações, considera-se importante pontuar a necessidade de um planejamento com as intencionalidades avaliativas claras e envolvidas na escolha desses jogos ou qualquer outro recurso, com vistas a não se utilizar propostas avaliativas sem finalidades definidas ou que não subsidiem com informações sobre o percurso educacional do estudante com DI. Caso contrário, entende-se que será uma atividade recreativa.

Sobre a aplicação das avaliações, os participantes sinalizaram a necessidade de se conferir tempo adicional de prova ao estudante com DI, com a finalidade de contribuir na acessibilidade e igualdade de oportunidade respeitando, assim, os diferentes ritmos e suas especificidades.

Os participantes descreveram algumas estratégias sem especificações de como elas podem favorecer as práticas avaliativas destinadas aos estudantes com DI. Dessa forma, não foi possível compreender os caminhos escolhidos por eles, uma vez que para isso, necessitaríamos de esclarecimentos adicionais.

O produto educacional, atrelado a essa pesquisa, também foi validado pelos professores participantes, os quais contribuíram significativamente para o aprimoramento da versão inicial.

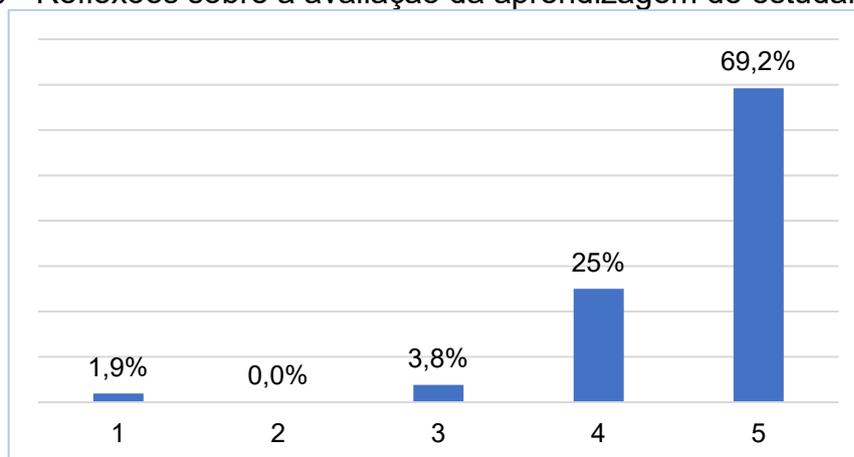
Para análise do Guia educacional, utilizou-se uma escala de 1 a 5. Onde “1” corresponde a discordo totalmente e o “5” concordo totalmente. Após a análise do Guia Educacional por parte dos docentes, perguntou-se se eles consideravam que o material esclarecia dúvidas sobre como realizar avaliações de formas mais alinhadas a perspectiva inclusiva. No gráfico 9 ilustra-se, que a maioria dos participantes, ou seja, 63,5% concordam totalmente que as dúvidas são esclarecidas por meio do Guia.



Fonte: elaborado pela autora

Ao serem indagados se o Guia Educacional proporciona reflexões importantes sobre a temática da avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, 69,2% (gráfico 10) concordam totalmente que o Guia tem esse impacto.

Gráfico 10 - Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com DI



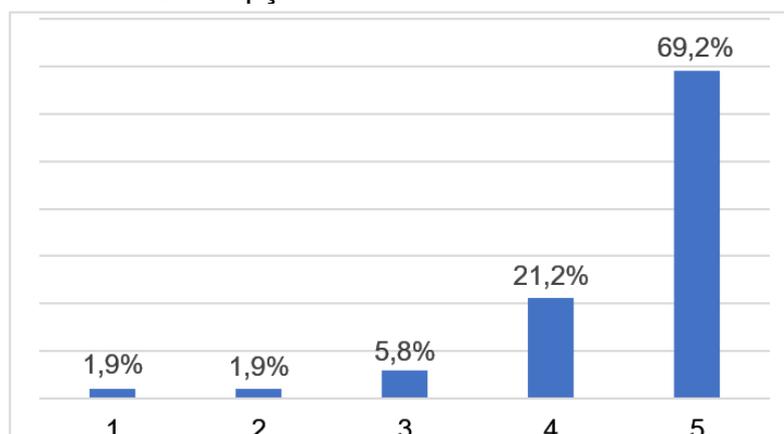
Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar o gráfico 10, percebe-se que o Guia Educacional proporciona reflexões importantes sobre os processos avaliativos destinados aos estudantes com DI, mediante à porcentagem apurada de (94,2%) dos docentes que participaram da presente pesquisa e que assinalaram as escalas entre 4 e 5.

Vale destacar que essa porcentagem importante, pois a pergunta referente ao acesso de materiais sobre a temática, nota que a porcentagem foi baixa. Além disso, dados como esses demonstram a importância e necessidade de materiais que subsidiem as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Um ponto central na construção do Guia Educacional foi a de provocar reflexões para mudanças nas concepções das práticas avaliativas com estudantes com DI. Sendo assim, evidencia-se que 69,2% (gráfico 11) dos participantes indicaram que ocorreu mudanças em suas concepções a partir do Guia, diante do desenvolvimento dos processos avaliativos destinados aos estudantes com DI.

Gráfico 11 - Concepções avaliativas com estudantes com DI



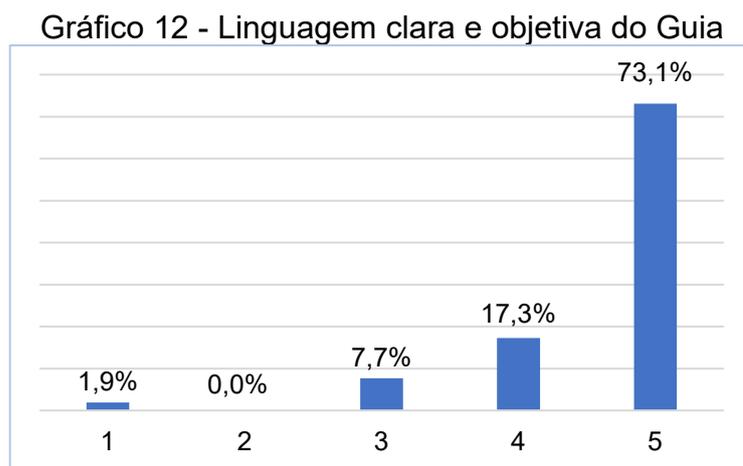
Fonte: elaborado pela autora

A porcentagem de docentes que assinalaram entre as escalas 4 e 5 foi significativa, ou seja, corresponde a (90,4%). Diante disso, pode-se considerar que o produto atingiu o seu objetivo central de propor mudanças nas concepções existentes sobre o processo avaliativos destinados aos estudantes com DI.

A partir dos dados é possível afirmar que o Guia Educacional irá fornecer contribuições significativas às práticas avaliativas dos estudantes, sobretudo no que diz respeito as avaliações diante da perspectiva inclusiva junto aos estudantes com DI.

Sabe-se que os materiais, que se destinam a formação e instrução dos docentes, necessitam dialogar por meio de linguagens e recursos visuais que possam enriquecer e complementar as propostas de trabalho. Dessa forma, considera-se que o material precisa facilitar a aproximação entre a interlocução dos conhecimentos para além do que está proposto. Ao elaborar o Guia Educacional, buscou-se possibilitar a mediação entre as reflexões e os caminhos mostrados, bem como a modificação das práticas avaliativas existentes.

Em relação a avaliação da adequação da linguagem contida no Guia Educacional, nota-se por meio do gráfico 12, que 73,1 concorda totalmente essa linguagem é adequada.

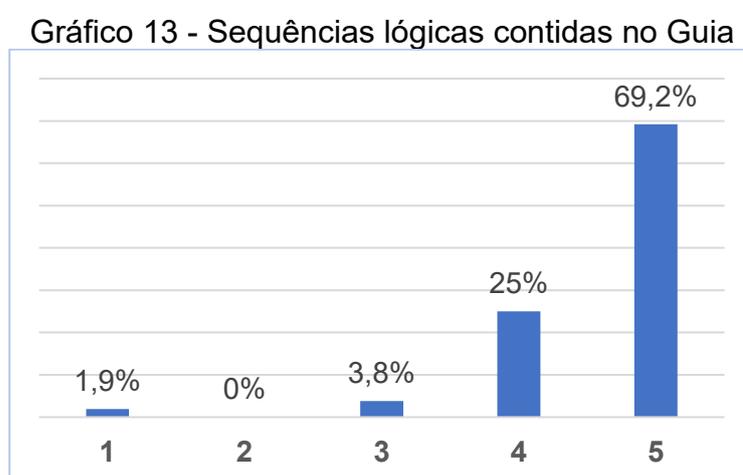


Fonte: elaborado pela autora

A partir dos dados apresentados no gráfico 15, constata-se que o Guia Educacional conseguiu atingir o objetivo de apresentar uma linguagem clara e objetiva, considerando-se que (90,4%) dos docentes assinalaram entre as respostas 4 e 5, ou seja, eles conseguiram compreender as ideias contidas no documento.

Outro importante ponto que foi considerado na construção do guia, refere-se à concepção de que os materiais educativos e instrucionais necessitam provocar reflexões nos leitores. À vista disso, durante a elaboração do Guia, foram sistematizados conhecimentos para que os docentes compreendessem o sentido das ideias ali inseridas e assim, atingir o objetivo de fomentar transformações nos processos avaliativos destinados aos estudantes com DI.

As sequências lógicas das ideias contidas no Guia foram consideradas como importantes para a compreensão dos participantes, sendo então avaliada por eles, conforme disposto no gráfico 13, ou seja, 69,2% pontuaram que concordam totalmente, ou seja, que foram importantes.

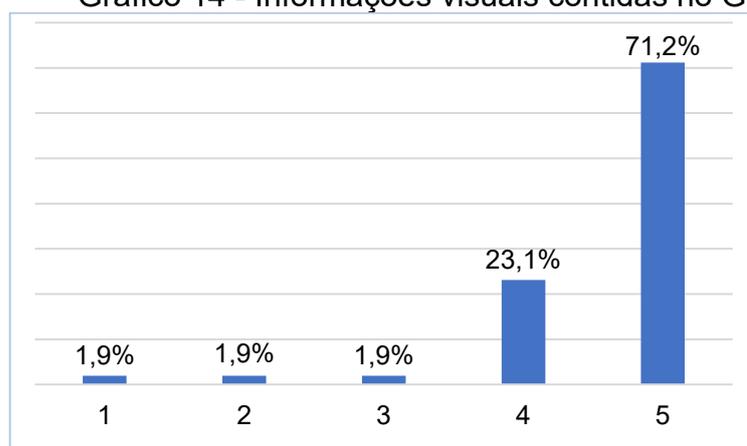


Fonte: elaborado pela autora

É possível afirmar que o Guia Educacional atingiu o seu objetivo, já que 94,2% dos participantes assinalaram as opções entre 4 e 5, ou seja, houve compreensão, por parte destes, acerca das ideias contidas no documento.

Considera-se importante a informação visual nos materiais educativos, pois essas explicam conceitos, expandem as ideias sobre o que está sendo descrito e provocam reflexões. Dessa forma, constata-se por meio do gráfico 14, que 71,2% concordam totalmente sobre as informações visuais apresentadas em seus conteúdos.

Gráfico 14 - Informações visuais contidas no Guia



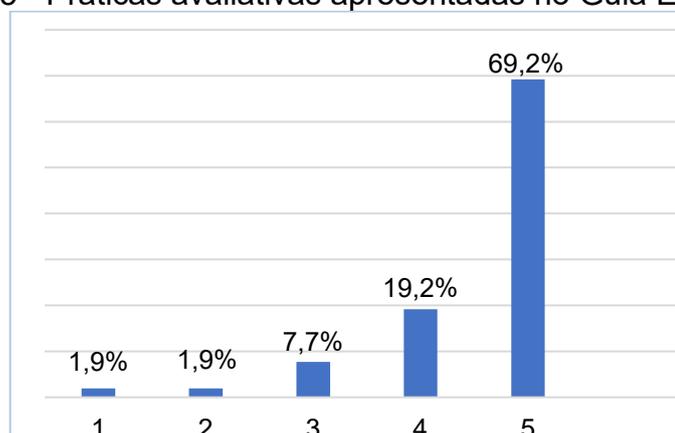
Fonte: elaborado pela autora

O Guia pode ser considerado exitoso no que tange ao quesito de utilização das imagens para a transmissão e ampliação das ideias empregadas, pois 94,3% dos docentes assinalaram entre 4 e 5.

Os participantes também avaliaram sobre a articulação entre as propostas avaliativas apresentadas no Guia Educacional e as necessidades apresentadas no cotidiano escolar, e como este documento contribuísse com as melhorias nesse processo.

Os dados ilustrados por meio do gráfico 15 mostra que o Guia Educacional atende as demandas sobre os processos avaliativos destinados aos estudantes com DI, dado que 88,4% dos docentes responderam entre 4 e 5. Alguns ajustes foram solicitados, especialmente em relação a exemplos práticos de como realizar práticas avaliativas mais alinhadas a modelos inclusivos. Também sinalizaram a inserção da avaliação por meio dos recursos da tecnologia digital.

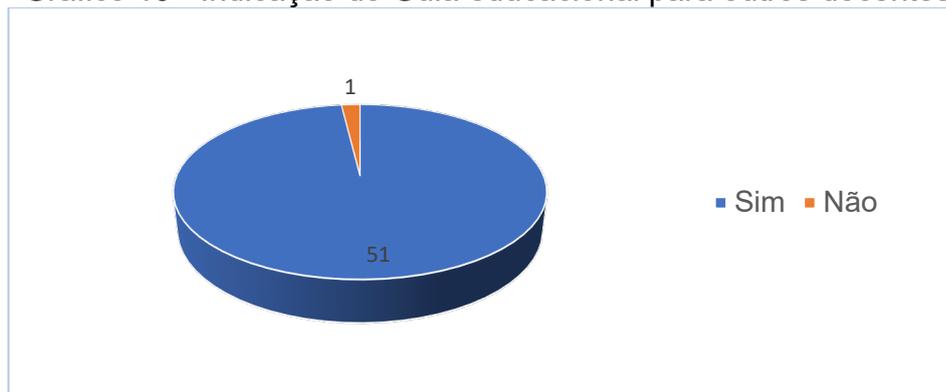
Gráfico 15 - Práticas avaliativas apresentadas no Guia Educacional



Fonte: elaborado pela autora

Quando indagados se indicariam o Guia educacional para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual, 51 participantes assinalaram que recomendariam, ou seja, apenas 1 participante informou que não sugeriria, conforme ilustrado no gráfico 16.

Gráfico 16 - Indicação do Guia educacional para outros docentes



Fonte: elaborada pela autora

Com vista aprimorar o Guia Educacional, foram solicitadas sugestões gerais sobre o documento. Os participantes indicaram melhorias e/ou realçaram aspectos que eles consideraram de maior relevância. No quadro 19, são destacados esses elementos, os quais estão agrupados em imagens, textos, conteúdo público-alvo.

Quadro 19 - Sugestões para melhoria do Guia Educacional

| Sugestões                                    | Descrição   |
|--|---|
| Nas imagens                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Como sugestão, talvez você possa melhorar um pouco a qualidade de algumas imagens que usou como exemplo de atividades.</li> </ul>  |
| Texto  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tentaria deixar o texto menor;</li> <li>A pergunta você conhece algum outro termo associado a essa deficiência? (p.6) ficou solta, pois não tem um direcionamento para os demais termos.</li> </ul>  |
| Acréscimos de Conteúdos relacionados ao tema | <ul style="list-style-type: none"> <li>Faltou a apresentação de avaliações por meio das novas tecnologias digitais;</li> <li>Sugiro aprofundar a discussão referente ao uso das tecnologias e jogos educativos/pedagógicos no processo de avaliação dos alunos com DI, pois esses instrumentos configuram-se como interventivos e também avaliativos no processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>Foi utilizado o termo adaptação curricular no guia, porém existem outros termos que as secretarias de educação utilizam. Seria interessante pontuar os demais termos, em forma de um professor curioso possa buscar ou até mesmo o professor possa buscar o termo que utiliza no ambiente de trabalho. Caso contrário, deixe de maneira geral. Vale destacar que nos</li> </ul> |

|                               |   |
|-------------------------------|---|
|                               | documentos legais brasileiros existem outros termos que empregam no contexto curricular;<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar o escopo de exemplos e domínios do saber como apoio para produção posterior dos docentes.</li> </ul> |
| Identificação do público-alvo | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Guia é bastante atual, mas acredito identificar o público (educação infantil, anos iniciais, anos finais).</li> </ul>  |
| Não se enquadram na pesquisa  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostaria de ideias para iniciar o trabalho com alfabetização, partindo do início da alfabetização, lá no maternal e no 1 ano do fundamental.</li> </ul>  |

Fonte: elaborado pela autora

Com base nas informações coletadas e apresentadas no quadro 19, percebe-se a qualidade das sugestões emitidas pelos participantes. Considerando essas sugestões, o Guia Educacional foi aprimorado, contemplando os elementos sugeridos.

O conteúdo imagético foi ajustado melhorando assim, a linguagem visual. Os equívocos de escrita foram corrigidos, bem como foram esclarecidos acerca do público a que se destina o material. Quanto ao uso da tecnologia digital, a indicação de jogos como instrumentos avaliativos foram indicados.

Quanto aos esclarecimentos sobre o emprego e terminologias envolvidas em relação a adaptação curricular, foram empregados na escrita.

Considera-se importante esclarecer que o Guia Educacional, visou contribuir com a avaliação dentro da perspectiva inclusiva, ou seja, na organização desses processos, na construção e seleção de instrumentos e estratégias, bem como na organização dos momentos avaliativos que contemplem a diversidade presente na escola. Dessa forma, algumas solicitações não puderam ser atendidas, uma vez que necessitam de outros tipos de pesquisas e Guia, como por exemplo, ideias para o trabalho de alfabetização.

No quadro 20, são agrupados os aspectos significativos destacados pelos participantes, da seguinte forma: reflete para novas práticas/estratégias avaliativas dentro de perspectivas inclusivas; linguagem visual acessível; temática bem abordada/organização das informações; compreensão (linguagem clara e objetiva); material referencial/inspirador/suporte reflexivo; divulgação/disponibilidade; adaptação curricular/sondagem avaliativa.

Quadro 20 - Aspectos considerados significativos no Guia Educacional

| Tipo   | Descrição   |
|--|---|
| <p>Reflete para novas práticas/estratégias avaliativas dentro de perspectivas inclusivas</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O referido Guia apresenta propostas de práticas avaliativas a serem desenvolvidas com estudantes que apresentam DI que são de fundamental importância para as práticas pedagógicas dos docentes que almejam obter êxito no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes;</li> <li>• Apresenta os aspectos essenciais para uma avaliação justa e adequada, visando atender as necessidades do aluno e também potencializar suas competências e habilidades;</li> <li>• Acho importantíssimo esse material, poderá ajudar muitos profissionais na orientação de processos avaliativos dos alunos com DI;</li> <li>• Material que será bem utilizado na minha prática avaliativa;</li> <li>• O Guia ficou ótimo, contribuirá muito com essa temática tão importante no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, pois por meio de uma avaliação bem realizada o planejamento das ações em prol da inclusão escolar dos alunos com DI aumenta consideravelmente a porcentagem de serem assertivas;</li> <li>• Creio que sirva como um instrumento orientador inicial, que pode ser completado com estudos mais aprofundados por parte do leitor para alternativas avaliativas inclusivas,</li> <li>• As estratégias de avaliação propostas são bastante elucidativas</li> <li>• O tema abordado pelo Guia educacional é de extrema importância para a realidade vivida no âmbito escolar, contribui de forma significativa para as práticas de ensino e aprendizagem dos alunos com DI, enfatizando as reflexões acerca das estratégias de avaliação de aprendizagem e agregando conhecimento do corpo docente para um trabalho efetivo em sala de aula;</li> <li>• Material excelente e norteador de práticas inclusivas. Com certeza contribuirá para a atuação prática de professores que carecem de informações sobre a avaliação de estudantes com DI;</li> <li>• Material rico em informações necessárias à prática docente avaliativa e educacional em uma perspectiva inclusiva;</li> </ul> |
| <p>Linguagem visual acessível</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem acessível e de fácil compreensão, parabéns pelo trabalho;</li> <li>• O Guia é de fácil compreensão com bastante exploração de recursos visuais, por exemplo, imagens e frases importantes destacadas. Segue uma linha de raciocínio ascendente;</li> <li>• Material bastante visual e objetivo;</li> <li>• o Guia em si é bem objetivo e com uma estrutura dinâmica que facilita visualização.</li> </ul>  |

|   |  |
|---|--|
| Temática bem abordada/organização das informações | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Guia está ótimo, é um material bastante interessante, pois esclarece a temática de forma clara e concisa;</li> <li>• O material enche nossos olhos com tanto cuidado e capricho percebidos na sua organização;</li> <li>• O trabalho está bem estruturado e apresenta um conteúdo que, com certeza, irá contribuir para o trabalho docente e sucesso do estudante;</li> <li>• O Guia está bem elaborado.</li> </ul>   |
| Compreensão (linguagem clara e objetiva)          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um Guia com uma linguagem clara, objetiva, de fácil compreensão</li> <li>• Material de fácil compreensão;</li> <li>• Ótimo layout e escrita clara e objetiva;</li> <li>• O material tem linguagem objetiva, acessível e que atende a realidade das escolas e estudantes. Também abre possibilidades para ampliação de ideias voltadas ao tema abordado.</li> </ul>  |
| Material Referencial/inspirador/suporte reflexivo | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referencial importante para auxiliar os docentes na demanda cada vez mais crescente em atender alunos com, ou sem diagnóstico de DI;</li> <li>• Muito didático e esclarecedor!</li> <li>• O Guia traz orientações na quais os docentes podem se apoiar;</li> <li>• O Guia educacional está totalmente esclarecedor e eficiente aos profissionais que buscarem sanar suas dúvidas;</li> <li>• Esclarecedor, bom para o apoio ao trabalho;</li> <li>• Excelente trabalho! Muito inspirador;</li> <li>• É de suma importância este material de acesso aos docentes nos grupos de estudo e serem discutidos com o corpo docente.</li> </ul> |
| Divulgação/disponibilidade                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser mais bem divulgado para melhor avaliação.</li> <li>• Material importante para ser compartilhado.</li> </ul>   |
| Adaptação curricular/sondagem avaliativa          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• No contexto escolar, observamos que os professores não dispõem de orientações que auxiliem nas etapas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem destinados aos alunos inclusos, principalmente relacionadas a adaptação curricular. Nesse aspecto, considero como uma das maiores contribuições, já que é abordado de uma forma direta, simples e eficaz;</li> <li>• Considerei relevantes as fases da escrita.</li> </ul>   |

Fonte: elaborado pela autora

Nesse estudo, destaca-se que a avaliação é um processo de reflexão sobre a ação docente e contribui para a reformulação das práticas educacionais, as quais devem ser planejadas para atender a diversidade presente em sala de aula, dentre eles os estudantes com DI. O Guia Educacional, desenvolvido no âmbito dessa pesquisa fornece pistas e orienta sobre como avaliar os estudantes com DI para além das tradicionais provas que levam em consideração somente o aspecto cognitivo,

desconsiderando-se o conjunto de habilidades que compreendem a inteligência humana.

Abordaram-se no Guia Educacional, os formatos avaliativos como a autoavaliação, a avaliação por pares e por grupos que poderão contribuir para que esse processo avaliativo não fique exclusivamente a cargo do professor, mas possa ser dividido com o próprio grupo que esse estudante está inserido.

Espera-se que esse produto sirva de material consultivo e que contribua para o aprimoramento do processo avaliativo de estudantes com DI, a partir de propostas mais alinhadas à inclusão.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, por meio dessa pesquisa compreender como ocorrem os processos avaliativos a que esses estudantes com DI são cotidianamente submetidos no interior da escola regular, para que se possa entender mais claramente os questionamentos iniciais da pesquisa, ou seja: Esses processos avaliativos consideram os sujeitos e suas singularidades diante do processo de ensino e aprendizagem com a intenção de realizar modificações que melhor se ajustem ao que foi percebido e como sistematizar um Guia Educacional para a realização de um processo avaliativo considerando a perspectiva da educação inclusiva.

A partir do levantamento da literatura que subsidiou a elaboração do Guia Educacional, bem como após a categorização e análise dos dados coletados decorrente da validação do Guia, foi possível perceber que existe a necessidade da modificação e ampliação das discussões sobre os processos avaliativos, e estes estão alinhados as estratégias pedagógicas, metodológicas e curriculares desenvolvidas no âmbito escolar, os quais em conjunto embasam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, entre eles os que possuem deficiência intelectual.

O Guia Educacional foi organizado com a finalidade de nortear as práticas avaliativas, frente à educação inclusiva no ensino regular, e contribuir para a área buscando tornar evidentes as práticas avaliativas inclusivas. Nele são ressignificados o acompanhamento educacional dos estudantes com DI, contribuindo na visibilidade dos processos de escolarização desses estudantes, indicando as adequações necessárias tendo em vista a garantia de um processo educativo que seja igualitário.

Evidenciou-se alguns entraves apontados pelos participantes, os quais se relacionam a falta de profissionais qualificados para mediar as situações avaliativas, o número elevado de estudantes matriculados nas turmas e a carência de recursos tecnológicos.

Os participantes explicaram que utilizam as avaliações diagnóstica e formativa em suas práticas educacionais, sendo os instrumentos avaliativos mais citados foram: provas tradicionais, portfólios, relatórios descritivos, produções orais e escritas. Quanto ao formato avaliativo, os participantes destacaram a autoavaliação e o trabalhos em dupla e grupos. Quanto aos jogos pedagógicos, as imagens, materiais

concretos, fantoches, massinha, letras móveis, dentre outros, foram mencionados como alguns dos recursos utilizados como avaliativos junto aos estudantes com DI.

Percebe-se por meio das falas dos participantes, que a utilização de recursos e estratégias com materiais concretos e lúdicos para a avaliação dos estudantes com DI, necessitam ser planejadas com intencionalidades, para assim, se avaliar para se obter informações sobre o processo de ensino e aprendizagem de cada estudante para a realização das modificações necessárias.

Os dados sugerem que esses participantes ainda não se apropriaram ou não tiveram acesso a reflexões sobre a importância do processo avaliativo e a sua intencionalidade junto aos estudantes com DI. Tal afirmativa é corroborada com a devolutiva da pesquisa realizada, uma vez que os participantes apontaram a necessidade de formações e materiais que subsidiem essas práticas. Foram mencionados o uso dos mesmos instrumentos, não sendo apresentada a diversificação de propostas avaliativas e colaborativas entre os docentes que atendem esses estudantes com DI.

A ampliação do tempo para a realização das propostas avaliativas foi mencionada, no entanto, não se observaram devolutivas sobre o processo avaliativo dos estudantes com DI, ou seja, as intervenções observadas como primordiais nesse processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se que o processo avaliativo destinado aos estudantes com DI, as suas implicações, porque avalia-se e os caminhos empregados em seus processos avaliativos ainda necessitam do rompimento das barreiras existentes, que foram percebidas como materiais e humanas, para assim, avançarmos em processo avaliativos inclusivos.

Os participantes consideraram que o Guia Educacional pode contribuir para reflexões sobre os processos avaliativos destinados aos estudantes com DI, uma vez que apontam para necessidade de superação dos tipos de avaliação que comumente são utilizadas sem reflexão sobre as suas intencionalidades.

Por meio do referencial teórico identificou-se a necessidade do desenvolvimento de processo avaliativo que transcenda os modelos excludentes que permeiam os contextos educacionais. Sendo, evidencia-se a necessidade de considerar outros tipos de avaliações e criar recursos materiais para orientar os professores, com vistas a ultrapassar a visão biomédica da deficiência e considerar a deficiência a partir de um modelo biopsicossocial.

Por meio dessa pesquisa, constatou-se que apesar de existirem investigações atreladas à temática e que visam ressignificar o processo avaliativo dos estudantes com DI, pouco se avançou ao comparar as práticas avaliativas realizadas dentro da escola onde atua a pesquisadora. Entende-se que, apesar de existirem estudos e pesquisas sobre o tema, as práticas avaliativas, no contexto em que a pesquisadora atua ainda estão aquém do que se é esperado para uma escola inclusiva.

Diante dessa constatação, a presente pesquisa contribui tanto em relação ao aporte teórico para a discussão da avaliação em uma perspectiva inclusiva, quanto na identificação de elementos que colaboraram para a construção de um Produto Educacional que será útil no contexto de atuação da pesquisadora, bem como pode ser utilizado em outras realidades educacionais. O Guia poderá ser utilizado como material consultivo pelos professores que queiram se aprofundar nas questões concernentes à avaliação em uma perspectiva inclusiva. Além disso, esse material poderá ser utilizado na formação de professores e no aprimoramento dos processos avaliativos, retroalimentando o processo de ensino e aprendizagem.

Apreende-se, a partir dos documentos legais e da literatura, que existem propostas avaliativas mais alinhadas à educação inclusiva, e que consideram estratégias e metodologias avaliativas com abordagens de ensino e aprendizagem que visam a ressignificação da proposta curricular e avaliativa.

Verifica-se que são necessárias formações e materiais que subsidiem a disseminação do conhecimento sobre a avaliação educacional em uma perspectiva inclusiva, investimentos governamentais no campo dos processos avaliativos inclusivos e garantia do tempo de planejamento colaborativo. Este último é essencial para que os docentes, que atuam com estudantes com DI, possam elaborar e discutir conjuntamente as práticas avaliativas mais adequadas às especificidades dos seus alunos, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Reitera-se a necessidade de orientação e formação que abordem sobre os desafios e as possibilidades de se desenvolver um processo de disseminação do conhecimento sobre a avaliação educacional em uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, os estudantes com DI poderão ter condições equitativas para o desenvolvimento dos seus conhecimentos acadêmicos.

Entende-se que as práticas avaliativas vigentes ainda se colocam para atender as habilidades relacionados ao mundo do trabalho. As demais dimensões presentes nesse processo de ensino e aprendizagem, ficam a margem desse processo, dando-

se maior mensuração para as habilidades cognitivas, em detrimento as habilidades sociais e emocionais.

Diante do contexto dos dados coletados, identifica-se que existem professores que necessitam de conhecimentos para utilização de metodologias de ensino, aprendizagem e, conseqüentemente, avaliativas, dentro de propostas alinhadas à educação inclusiva. Perante o exposto, destaca-se há necessidade de políticas públicas que invistam na formação dos docentes e na melhoria dos recursos humanos e materiais disponibilizados às escolas, bem como, que garanta um efetivo atendimento educacional, removendo as barreiras existentes para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Mediante a tais melhorias, favorece-se o cenário para avançarmos na construção de ambientes inclusivos, que considerem avaliar o estudante com DI a partir de estratégias diversificadas e que estejam atentos a modificações que atendam a todos os estudantes.

Desse modo, será possível a reformulação das propostas avaliativas que possam de fato retroalimentar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com DI. Sendo assim, destaca-se que essa ação se torna urgente, para que os estudantes consigam atingir aos níveis mais elevados no seu processo formativo.

Por fim, ao considerar a complexidade do tema abordado nesta pesquisa, conclui-se que há necessidade de mais estudos que possam dar continuidade a formação de docentes e a modificação dos processos avaliativos realizados nas instituições escolares, e em especial com os estudantes com DI.

## 8 REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. Sistema Nacional de Educação Básica: Nó da avaliação? **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, . 80, p. 253-274, set. 2002.

ABREU, J. M. S.; RODRIGUES, K. F. **Cartilha ESSE LUGAR É MEU!** Combatendo práticas excludentes no cotidiano escola de estudantes com deficiência. Olinda: IFPE - Campus Olinda, 2020. 27p.

AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles:** a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

ALBUQUERQUE, R. B. **“Sei ou não sei, eis a questão”:** o professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2017.

ALVES, A. M. **Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual:** análise de teses e dissertações brasileiras. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos/SP, 2018.

ALVES, L. K.; MARTINIAK, V. L. expansão do ensino público a partir da reivindicação da população paranaense. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 73, p. 505-527, abr.-jun. 2022.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental:** definição, classificação e sistemas de apoio. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1-9, ago. 2010.

BARBOSA, A. P. L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado do município de Fortaleza-CE:** diagnóstico, análise e proposições. 2016. 196. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 1. ed., ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016. 288p.

BATISTA, C. A. M. et al. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado em deficiência mental. Brasília: MEC; SEESP, 2006. 68p.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005. 128p.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J.; MANDAU, G. F. **Manual de Avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Pioneira, 1983. 308p.

BÖCK, G. L. K. et al Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v.24, n.1, p.143-160, jan.-mar, 2018.

BRACKEN, S.; NOVAK, K. **Transforming higher education through universal design for learning: an international perspective**. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 25 abr. 2007. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03). Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, seção 1, 18 set 2008c.

BRASIL. Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, seção 1, p. 6426, 04 jul. 1973.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica 06, de 11 de março de 2011**. Avaliação de estudante com deficiência intelectual. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/avaliacao-de-estudante-com-deficiencia-intelectual.nota-tecnica-062011-mecseespgab/>. Acesso em: 23 jul 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Nota técnica MEC/SEESP/GAB nº 06, de 11 de março de 2011. In: BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão - Ensino Fundamental**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 07 jul. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. 19p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. 126p.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1997. 130p.

BUZETTI, M. C. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão escolar: desafios e possibilidades. In: MALHEIRO, C. A.; VIESBA-GARCIA, E. (Org.). **Educação especial e inclusiva contra as desigualdes**. Diadema: V&V Editora, 2021. p. 129-141.

BUZETTI, M. C.; BARBOSA, R. S. **Práticas pedagógicas e formação profissional para a inclusão escolar**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. 198p.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países.** Curitiba: Appris, 2018. 277p.

CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 26, n. 47, p. 713-726, set.-dez. 2013.

COLL, C. **Psicologia do Ensino.** Porto Alegre: Armed Editora, 2000. 408p.

CUNHA, B. B. B. **Classes de Educação Especial para deficientes mentais: Intenção e Realidade**". 1988. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** 2001. 245f. Tese (Doutorado em psicologia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DELORS, J. (coord.). Os quatro pilares da educação. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - Unesco. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo; Brasília: Cortez; Unesco, 1999.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 19, n.2, p. 169-182, abr.-jun. 2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 89p.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 200p.

ESTEF, S. **Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente.** 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FACCI, M. G.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, mar. 2006.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 187-93, 2005.

FERREIRA, L. S. **A construção do Projeto Político Pedagógico.** Material Didático. Santa Maria, 2009.

FILATRO, A.; CAIRO, S. *Produção de Conteúdos Educacionais. Design Instrucional Tecnologia Gestão Educação Comunicação*. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru/SP, 2011.

FRANCO, S. **Lei Brasileira de Inclusão entra em vigor e beneficia 45 milhões de pessoas**. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256p.

FREIRE. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 192p.

FREITAS, L. C. A Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 131-170, abr. 2004.

FUCHS, D.; DESHLER, D. What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). **Learning Disabilities Research and Practice**, v. 22, n. 2, p. 129-136, 2007.

GARCEZ, L. **Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar**. 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Recife/PE, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; SOUZA FONTES, R. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio-jun. 1995.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-287.

GOHN, M. G. M. **Teorias dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 416p.

HALL, T. E. et. al. **Universal design for learning in the classroom: practical applications**. New York: The Guilford Press. A Division of Guilford Publications, Inc 72 Spring Street, 2012.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá/SP, v.32, n.2, p. 193-208, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. Avaliação: **Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 12. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993. 160p.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 160p.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2002. 160p.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HONORA, M.; FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008. 214p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Metodologia do censo demográfico 2010**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 720p.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992. 132p.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In.: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 33-76.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 375p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 272p.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto alegre/RS, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

LUCKESI, C.C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 272p.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014. 272p.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003. 115p.

LUCKESI, C.C. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em IP - Impressão Pedagógica. Curitiba/PR: Editora Gráfica Expoente, 2004. p. 4-6.

LUZ, L. S. E. **Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual**. 2017.149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MACHADO, P. R. **Escolarização: práticas para o ensino-aprendizagem do aluno com TGD no Ensino Fundamental I – interagindo na sala de aula**. Bauru: UNESP, 2017. 129p.

MAGALHÃES, B., **Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da pátria brasileira**, Rio de Janeiro, Tipologia do Jornal do Comércio. 1913.

MALHEIRO, C. A. L. **O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista**. 2011. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MATA, A. S. Deficiência intelectual: análise da produção científica com base no modelo biomédico e modelo social da deficiência. **Filosofia e Educação**, Campinas/SP, v.10, n.2, p. 350-378, maio/ago. 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 232p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 232p.

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

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, P. 93-109, maio-ago. 2010.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista, Piracicaba/SP, 2003.

MONTEIRO, V.; FRAGOSO, R. **Avaliação entre pares**. 2005. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiicongreso/pdfs/100.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

MUNIZ, S. M. **Avaliação da aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual: a experiência de professores do Ensino Fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2018.

NASCIMENTO, T. R. **Avaliação pedagógica inicial de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental: as possibilidades sobrepõem os limites**. 2017. 248 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2017.

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

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

OLIVEIRA, A. A.S. **A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?** Relatório científico. 2015. No prelo.

OLIVEIRA, M. C. P.; PLETSCHE, M. D. A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em tempos de Educação Inclusiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR, 1, 2014. **I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 1-10.

OLIVEIRA, M. L. L. **Avaliação da Aprendizagem: superando a lógica excludente e classificatória, refletindo sobre uma avaliação emancipatória**. Olinda/PE: IFPE, 2019. 24p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec> . Acesso em: 28 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 20 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 20 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração de Sapporo**. 2002. Disponível em: [https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula03\\_ativPres\\_Decl\\_Sapporo.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Sapporo.pdf). Acesso em: 21 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 06 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Tradução A. Leitão. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2004. 106p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. 2001. Disponível em: [http://www.periciamedicadf.com.br/cif2/cif\\_portugues.pdf](http://www.periciamedicadf.com.br/cif2/cif_portugues.pdf), acesso em 05 de maio de 2021.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v.23, n.1, p.9-20, jan.-mar. 2017.

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

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984. 214p.

PESSOTTI, I. **Os nomes da loucura**. São Paulo: 34. ed. São Paulo: Editora 34 1999. 264p.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, p. 1-29, 2014.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254f. Tese

(Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Editora EDUR/NAU, 2010. 280p.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-34.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276p.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In.: FIALHO, V. L. M.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010. p. 11-52.

SANTO, S. C. **Adaptação curricular e trabalho colaborativo na Rede Estadual Paulista**: a perspectiva do docente. 2020. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2020.

SÃO PAULO - SP. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual**. São Paulo: SME; DOT, 2008. 128p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176p.

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.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; OLIVEIRA, A. A. S.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Educação inclusiva e formação de professores: o mestrado profissional. **Inovação e Formação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 4-27, set. 2020.

SCHLÜNZEN, E. T., SANTOS, D. A. A construção teórico-metodológica da abordagem construcionista, contextualizada e significativa. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. Especial, p. 933-941, 2015.

SOUZA, S. Z. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-137.

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

STELMACHUK, A. C. L. **Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública.** 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

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, São Paulo, 2011.

VALSINER, J. Appropriation, internalization / externalization, and self-construction. In: VALSINER, J. **The guided mind.** Cambridge/MA: Harvard University Press, 1998. 456p.

VAUGHN, S.; FLETCHER, J. M. Response to Intervention With Secondary School Students With Reading Difficulties. **Journal of Learning Disabilities**, v. 45, n. 3, p. 244-256, 2012.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: Identificação e caracterização.** 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2011.

VITORINO, S. C. **A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública.** 2016. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara/SP, 2016.

VYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. 520p.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1997. v. 5.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 224p.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Cidade de Havana: Pueblo y Educacion, 1989. v. 5.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006. 135p.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. 1. reimpr. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010. 224p.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

## APÊNDICE A – Questionário de validação

### Questionário de Validação

#### *GUIA EDUCACIONAL: PROCESSOS AVALIATIVOS DENTRO DE PERSPECTIVAS INCLUSIVAS DESTINADOS A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL*

Prezado (a) professor (a)!

Sou a professora Michelle de Souza Simone, estudante de mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente.

Desenvolvo uma pesquisa intitulada: GUIA ORIENTADOR PARA PROFESSORES: PROCESSOS AVALIATIVOS DESTINADOS AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, sob a orientação da Prof. Dr<sup>a</sup>. Cícera Aparecida Lima Malheiro.

O objetivo geral desta pesquisa é: Identificar e analisar os processos avaliativos no âmbito das práticas da educação inclusiva e desenvolver um Guia orientador, para ser utilizado de forma auto instrucional e formativo pelos professores que lecionam para estudantes com deficiência intelectual em sistemas regulares de ensino.

Convido você que atua no ensino fundamental a participar da validação do GUIA EDUCACIONAL: PROCESSOS AVALIATIVOS DENTRO DE PERSPECTIVAS INCLUSIVAS DESTINADOS A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Para participar dessa validação, primeiramente acesse e leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (será disponibilizado o link aqui) e responda se aceita ou não participar desta pesquisa.

Se você aceitar participar dessa pesquisa, acesse o Guia Orientador (será disponibilizado o link aqui) e faça a leitura deste material.

Posteriormente acesse o Questionário (será disponibilizado o link aqui) e responda as questões.

O questionário é composto por questões, abertas e fechadas e para respondê-lo você levará em torno de 30 minutos a 1 hora.

Agradecemos a sua participação e análise, bem como a sua contribuição para o desenvolvimento dessa pesquisa e para o aprimoramento do Guia Orientador.

Para participar dessa pesquisa você precisa ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e escolher a opção “aceita participar da pesquisa” e clicar no botão “próximo”.

- ( ) aceito participar desta pesquisa.
- ( ) não aceito participar desta pesquisa.

**Parte 1: Caracterização dos participantes**

01) Qual é a sua idade? Escolha uma das opções a seguir.

- a.  Abaixo de 25 anos
- b.  Entre 26 e 30 anos
- c.  Entre 31 e 35 anos
- d.  Entre 36 e 40 anos
- e.  Mais de 40 anos

02) Qual rede ou quais redes você atua?

- a.  Atuo na rede municipal de ensino
- b.  Atuo na rede estadual de ensino
- c.  Atuo na rede municipal e estadual de ensino
- d.  Atuo na rede particular de ensino
- e.  Atuo na rede municipal e particular de ensino
- f.  Atuo na rede estadual e particular de ensino
- g.  Atuo na rede municipal, estadual e particular de ensino

03) Qual/Quais cidade (s) e estado (s) que a (as) escola (s) que você atua está/estão localizada (s).

04) Em qual ano de escolaridade você leciona atualmente?

- a.  Anos Iniciais 1º ao 5º ano de escolaridade
- b.  Anos finais 6º ao 9º ano de escolaridade
- c.  Anos Iniciais 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano de escolaridade

04) Qual a sua última titulação acadêmica?

- a.  Pós-doutorado
- b.  Doutorado
- c.  Mestrado
- d.  Especialização
- e.  Graduação
- f.  Ensino Médio (magistério)

05) Você já lecionou para estudantes com deficiência intelectual?

- a.  Sim
- b.  Não
- c.  Estou lecionando atualmente

06) Você participou de alguma formação continuada (curso de extensão ou especialização) que abordou sobre a deficiência intelectual?

- a.  Sim
- b.  Não
- c.  Estou participando

07) Você participou de alguma formação continuada (curso de extensão ou especialização) que abordou sobre a avaliação da aprendizagem?

- a.  Sim
- b.  Não
- c.  Estou participando

07) Você conhece algum material orientador para professores que abordem a temática “avaliação para aprendizagem”? Se sim, coloque o link desse material.

08) Você conhece algum material orientador para professores que abordem a temática “avaliação para aprendizagem específico para alunos com deficiência intelectual”? Se sim, coloque o link desse material.

## **Parte 2: Processos avaliativos**

09) As respostas a estas questões têm como finalidade mapear contribuições para o aprimoramento do Guia Orientador

10) Quais são as principais dificuldades para a organização de processos avaliativos na sua rede de ensino?

11) Quais são as suas principais necessidades diante do processo avaliativo de seus alunos?

12) Quais as estratégias que você emprega no processo avaliativo junto aos estudantes de forma geral?

13) Se você já teve ou tem alunos com deficiência intelectual, quais as estratégias e instrumentos que você empregou ou emprega no processo avaliativo junto a estes estudantes?

## **Parte 3: Análise do Guia Orientador**

14) O Guia Orientador contempla o tema proposto, ou seja, PROCESSOS AVALIATIVOS DESTINADOS AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Escolha uma opção, sendo que 1 corresponde a Discordo Totalmente e 5 Concordo Totalmente

15) O Guia Orientador esclarece dúvidas sobre como realizar avaliações de forma alinhadas às perspectivas inclusivas?

*Escolha uma opção, sendo que 1 corresponde a Discordo Totalmente e 5 Concordo Totalmente*

16) O Guia Orientador proporciona reflexões importantes sobre a temática da avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual

*Escolha uma opção, sendo que 1 corresponde a Discordo Totalmente e 5 Concordo Totalmente*

17) O Guia Orientador incentiva mudanças de concepções avaliativas com alunos com deficiência intelectual?

*Escolha uma opção, sendo que 1 corresponde a Discordo Totalmente e 5 Concordo Totalmente*

18) O Guia Orientador apresenta uma linguagem adequada, ou seja, clara e objetiva?

*Escolha uma opção, sendo que 1 corresponde a Discordo Totalmente e 5 Concordo Totalmente*

19) O Guia Orientador apresenta uma sequência lógica das ideias?

*Escolha uma opção, sendo que 1 corresponde a Discordo Totalmente e 5 Concordo Totalmente*

20) Em relação às informações visuais disponibilizadas no Guia Orientador, você considera que foram importantes para uma melhor interatividade e compreensão dos temas abordados?

*Escolha uma opção, sendo que 1 corresponde a Discordo Totalmente e 5 Concordo Totalmente*

21) Em relação às propostas de práticas avaliativas que foram apresentadas no Guia Orientador, você considera que sejam possíveis de serem realizadas no cotidiano escolar?

*Escolha uma opção, sendo que 1 corresponde a Discordo Totalmente e 5 Concordo Totalmente*

22) Você indicaria o Guia Orientador para os professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual utilizarem?

a.  Sim

b.  Não

23) Por favor, apresente suas considerações gerais sobre o Guia Orientador e indique melhorias e/ou realce aspectos que considerou de maior relevância.

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: ***GUIA ORIENTADOR PARA PROFESSORES: PROCESSOS AVALIATIVOS DESTINADOS AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL***

Nome do (a) Pesquisador (a): Michelle de Souza Simone

Nome do (a) Orientador (a): Professora Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro

1. Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como objetivo geral: Identificar e analisar os processos avaliativos no âmbito das práticas da educação inclusiva e desenvolver um Guia orientador, para ser utilizado de forma auto instrucional e formativo pelos professores que lecionam para estudantes com deficiência intelectual em sistemas regulares de ensino.
2. Participantes da pesquisa: A pesquisa será realizada com professores que atuem no ensino fundamental na educação básica.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar desta pesquisa você autoriza (a) pesquisador (a) utilizar as respostas do questionário para realização de análise de dados na pesquisa em pauta e na validação e aprimoramento do Guia Orientador, que se trata de produto educacional.
4. Sobre a aplicação do questionário: As questões abertas e fechadas do questionário disponibilizadas por meio do Google Forms, são destinadas a validação e aprimoramento do Guia Orientador (produto educacional).
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta oferece alguns riscos, que embora sejam mínimos, estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição das ideias e opiniões dos participantes que serão registradas por meio do questionário), como inibição, vergonha e desconforto. Para minimizar estes riscos, não haverá identificação dos participantes, ou questões de foro íntimo ou pessoal. Ao aceitar participar da pesquisa o(a) participante poderá responder apenas as perguntas que desejar, sem nenhuma implicação. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho

Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP(Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. Benefícios: ao participar desta pesquisa a Sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os processos avaliativos junto aos estudantes com deficiência intelectual, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa e do produto educacional (Guia Orientador) possa contribuir para o desenvolvimento da Educação Inclusiva. Nesse processo, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

10. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto escolha dentre as opções no início do questionário:

- Sim, concordo com o termo de consentimento e desejo participar da pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.
- Não concordo com o termo de consentimento e não quero participar da pesquisa.

Caso concorde com o termo de Consentimento, você será encaminhado as demais questões em outra sessão, caso não concorde, o formulário será finalizado.

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisadora: Michelle de Souza Simone – TELEFONE: (24) 988444059

Orientadora: Profa. Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro – TELEFONE: (11) 996943234

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315

ou 3229-526E-mail

cep.fct@unesp.br

**APÊNDICE C – Parecer do CEP**

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CAMPUS DE  
PRESIDENTE PRUDENTE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** GUIA ORIENTADOR PARA PROFESSORES: PROCESSOS AVALIATIVOS DESTINADOS AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Pesquisador:** MICHELLE DE SOUZA SIMONE

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 57607022.7.0000.5402

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Tecnologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.407.160

**Apresentação do Projeto:**

Título: GUIA ORIENTADOR PARA PROFESSORES: PROCESSOS AVALIATIVOS DESTINADOS AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, de autoria da pesquisadora Michelle de Souza Simone, vinculado à Linha de pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, sob orientação da Profa. Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro. Esta pesquisa foi submetida à avaliação do Sistema CEP em 08 de março deste ano e, em 07 de abril, aceita para elaboração deste Parecer

**Objetivo da Pesquisa:**

Primariamente, identificar e analisar os processos avaliativos no âmbito das práticas da educação inclusiva e desenvolver um Guia orientador, para ser utilizado de forma autoinstrucional e formativa pelos professores que lecionam para estudantes com deficiência intelectual (DI) em sistemas regulares de ensino. Secundariamente, identificar as demandas de avaliação vivenciadas pelos professores no ensino regular, mapear as estratégias avaliativas utilizadas pelos professores durante a prática inclusiva realizada junto aos estudantes com deficiência intelectual no ensino

regular; compreender e sistematizar os caminhos empregados no processo avaliativo (o que, como, para que ou para quem) do estudante com deficiência intelectual.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Como salienta a pesquisadora, os Professores de Ensino Fundamental participantes poderão sofrer

alguns riscos que, “embora sejam mínimos, estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição das ideias e opiniões dos participantes que serão registadas por meio do questionário”. Em consequência, esperam-se que sejam obtidas “informações importantes sobre os processos avaliativos junto aos estudantes com deficiência intelectual, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa e do produto educacional (Guia Orientador) possa contribuir para o desenvolvimento da Educação Inclusiva”

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Serão feitas intervenções com 40 docentes ativos e/ou inativos do Ensino Fundamental por meio online (google formulários) para validação do Guia educacional e acesso gratuito ao material que poderá subsidiar a prática avaliativa inclusiva para estudantes com DI. As intervenções estão descritas no Cronograma, através da aplicação aos participantes do instrumento de validação da estrutura prévia do Guia Orientador, seguida da análise e sistematização dos dados obtidos na validação e ajustes finais desse produto, em Guia educacional.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram anexados os seguintes documentos:

Projeto da Pesquisa de Mestrado Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), em Rede Nacional, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente. Neste, são apresentados o Questionário de Validação (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do participante (Apêndice B), seguindo os preceitos da Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, embora a pesquisa se enquadre nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e de Ciências Humanas

Formulário da PB de informações Básicas

Cronograma

Folha de Rosto

GUIA EDUCACIONAL: PROCESSOS AVALIATIVOS DENTRO DE PERSPECTIVAS INCLUSIVAS DESTINADOS A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, o mesmo Apêndice A do Projeto,

contendo Introdução, Parte 1 - Caracterização dos participantes, Parte 2 - Processos avaliativos e Parte 3 - Análise do Guia Orientador

Tabela de despesas, custeadas pela pesquisadora

TCLE, obedecendo a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde

Termos de Compromisso da pesquisadora e de Responsabilidade e Compromisso para Uso, Guarda e Divulgação de Dados e Arquivos da Pesquisa, referendados pela Resolução nº 510/15 do CNS.

**Recomendações:**

Excluindo o equívoco da Resolução 466/2012 no TCLE embutido no Projeto detalhado, não há entraves éticos e documentais conflitantes no Projeto em apreço. Com o prazo de submissão e aceite deste Projeto, a coleta de dados deverá ser consumada a partir da presente data até maio do corrente ano.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não são encontradas. Considero o projeto aprovado pelo exposto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 13.05.2022, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo   | Postagem               | Situação |
|---|---|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P<br>ROJETO_1890866.pdf | 08/03/2022<br>21:40:31 | Aceito   |
| Outros  | termo_doc.jpeg                                    | 08/03/2022<br>21:39:34 | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_doc.pdf                                      | 08/03/2022<br>21:37:12 | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folharosto_Pdf.pdf                                | 01/02/2022<br>13:36:26 | Aceito   |
| Outros  | COMP_PDF.jpg                                      | 28/01/2022<br>17:19:45 | Aceito   |
| Outros  | QUEST_PDF.pdf                                     | 28/01/2022<br>17:16:17 | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura                              | Projeto_PDF.pdf                                   | 28/01/2022<br>17:04:49 | Aceito   |
| Investigador  | Projeto_PDF.pdf                                   | 28/01/2022<br>17:04:49 | Aceito   |
| Orçamento   | TABDESP_PDF.pdf                                   | 28/01/2022<br>17:03:53 | Aceito   |
| Cronograma  | CRON_PDF.pdf                                      | 28/01/2022<br>17:02:40 | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

**Aprovado**

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 13 de maio de 2022

Assinado por:

**Edna Maria do Carmo (Coordenador(a))**