

**Avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual no contexto
escolar da rede municipal de Lavras – Minas Gerais**

*Evaluation of school performance of students with intellectual disabilities in the school context
of the municipal network of Lavras - Minas Gerais*

Ana Carolina Samia Faria
Regilson Maciel Borges
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Lavras-Brasil

Resumo

A frequência de alunos com deficiência na escola tem levado os responsáveis pelo sistema educacional a elaborarem e criarem estratégias de práticas de ensino. Assim, o objetivo do artigo é analisar o processo de avaliação dos alunos com deficiência que estão inseridos na Educação Básica no Ensino Fundamental I das escolas municipais de Lavras, Minas Gerais. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa, cujos dados foram coletados por meio de um questionário e entrevistas aplicadas a cinco professoras da rede municipal, tendo como foco os critérios e estratégias utilizadas no processo de avaliação do rendimento escolar. Os resultados mostram que se faz necessário uma reflexão mais abrangente da maneira pela qual a escola aborda e aplica a avaliação de alunos com deficiência intelectual que estão inseridos em seu contexto.

Palavras-chave: Avaliação; Alunos com deficiência; Escola regular; Rendimento escolar.

Abstract

The attendance of students with disabilities at school has led those responsible for the educational system to develop and create strategies for teaching practices. Thus, this article intends to analyze the evaluation process of students with disabilities who are currently in Basic Education in Elementary School I of municipal schools in Lavras, Minas Gerais. Methodologically, this is a research with a quantitative approach and the data were collected through a questionnaire and interviews applied to six teachers from the municipal network, focusing on the criteria and strategies used in the process of school performance evaluation. The results show that a more comprehensive reflection on how the school approaches and applies the assessment of students with intellectual disabilities in its context is needed.

Keywords: Evaluation; Disabled students; regular school; School performance.

Introdução

Os avanços do movimento da inclusão têm propiciado a garantia de acesso, permanência e ingresso, em todas as modalidades de educação formal, de pessoas com deficiência. Construindo, assim, um novo contexto educacional, isto é, um contexto educacional inclusivo, no qual se prioriza o respeito às diferenças e oferece a equidade dos direitos relativos à construção de conhecimentos.

A frequência de alunos com deficiência em escolas regulares tem levado os responsáveis pelo sistema educacional a elaboração e a criação de estratégias de práticas de ensino e de aprendizagem, a fim de promover uma educação de qualidade para todos. Este princípio de igualdade e qualidade, está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº9394/96, e em diversos pareceres e decretos, e na Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva que, em 2008, instituiu que todas as crianças com deficiência deveriam estar matriculadas na escola regular (BRASIL, 2008).

Diante disso, todos estes estudantes estão submetidos às normas dos sistemas e, neste ponto, a avaliação se faz presente, tornando-se elemento fundamental para acompanhar, assessorar a aprendizagem e o rendimento escolar destes alunos. Sendo assim, conforme destacam Oliveira e Campos (2005, p. 54), a avaliação, os critérios e a forma de progressão destes alunos despontam como elemento essencial para direcionar a prática pedagógica, a produção de conhecimento, o rendimento e a progressão.

Contudo, as vivências e as experiências no contexto educacional evidenciam que a prática da avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência retrata as dificuldades dos professores que, posteriormente, irão definir o caminhar desses alunos no contexto educacional. Assim, buscou-se, por meio deste trabalho, analisar, o processo de avaliação dos alunos com deficiência que estão inseridos na Educação Básica. Objetivou-se, ainda, destacar como ocorre essa avaliação e quais são os critérios utilizados para este fim, visando o desenvolvimento e progressão do aluno com deficiência no sistema educacional de ensino.

Dessa forma, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir com os profissionais da educação na compreensão, reflexão e efetivação das suas práticas avaliativas, uma vez que a avaliação dos alunos com deficiência tem se tornando um processo complexo e, na maioria das vezes, vem sendo realizado de maneira aleatória e de forma subjetiva.

Métodos e Materiais

Este estudo apresenta o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no município de Lavras, localizado no sul do estado de Minas Gerais, tomando como referência as respostas dos professores da referida rede que atuam em sala de aula nas escolas municipais.

É de fundamental importância ressaltar que não se pretendeu analisar a prática dos professores participantes, mas sim como eles realizam a avaliação da aprendizagem dos alunos da Educação Especial, mais precisamente dos alunos com Deficiência Intelectual.

A pesquisa realizada apresenta uma abordagem quantitativa, e tem como critério a confiabilidade, dessa forma, o processo de análise e interpretação de dados da pesquisa será pela triangulação. De acordo com Denzin (1988, p. 318 citado por MOREIRA, 2002, p. 20), “a triangulação é o emprego e combinação de várias metodologias de pesquisa no estudo de um mesmo fenômeno”.

Como critério da amostra, optou-se por escolas que apresentaram o quantitativo de alunos com deficiência intelectual acima de sete alunos. A seleção dos professores participantes obedeceu ao critério de atuação em sala de aula com alunos com deficiência intelectual matriculados na série/ciclo da sala de aula do professor.

Observando-se a questão do sigilo da pesquisa, foi preservada a identidade das professoras participantes do estudo. Lüdke e André (1986, p. 50) ressaltam que “a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e conseqüentemente a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida”. Sendo assim, os sujeitos participantes deste estudo serão identificados como P1, P2, P3 e, assim, sucessivamente.

Diante do critério estabelecido, seis professoras foram selecionadas como participantes da pesquisa, pois atendiam ao critério pré-estabelecido, ou seja, de estarem lecionando para alunos com deficiência intelectual. Duas delas trabalhavam na mesma escola e uma professora se recusou a participar da pesquisa, alegando não se sentir confortável e não gostar de participar de pesquisas.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram a entrevista, o questionário e as anotações, que juntos formaram o banco de dados a ser analisado pelos pesquisadores. A entrevista e o questionário foram realizados por meio remoto devido o cenário instaurado

Avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar da rede municipal de Lavras – Minas Gerais

pela COVID-19, no fim do ano letivo de 2021, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Utilizou-se os instrumentos disponibilizados de forma on-line, como a plataforma do Google Meet e o Formulário de Questionário do Google. Após uma leitura criteriosa da coleta de todo material, realizou-se a extração de concepções das participantes considerando os aspectos relacionados à avaliação dos alunos com deficiência intelectual, ou seja, realizou-se a análise dos conteúdos obtidos nas entrevistas e nos questionários.

Na leitura do questionário, as seis primeiras perguntas permitiram traçar o perfil das professoras participantes, sendo os mesmos descritos no Quadro abaixo:

Quadro 1 - Perfil das professoras participantes

Professora	Idade	Tempo magistério	Tempo de experiência na Educação Especial	Alunos em Sala	Alunos com Deficiência Intelectual	Formação acadêmica	Formação Específica
P1	49 anos	25 anos	4 anos	27	03	Pedagogia	Psicopedagogia/Educação Especial
P2	39 anos	6 anos	2 anos	25	01	Pedagogia	Educação Infantil
P3	49 anos	10 anos	3 anos	25	02	Pedagogia	Neuropsicopedagogia
P4	50 anos	24 anos	10 anos	24	02	Magistério	_____
P5	52 anos	31 anos	20 anos	23	02	Pedagogia	Educação Infantil

Fonte: Autores (2022).

Analisando o perfil das professoras participantes, chama a atenção que apenas a professora P1 possui especialização em Educação Especial e P4 não possui especialização em nenhuma área. Compreendemos que se faz necessário uma abordagem maior para a capacitação de tais profissionais, visto que o conhecimento sobre a educação especial e alunos com deficiência, intelectual ou de outras naturezas, não pode ser apenas domínio de um determinado grupo, já que não tem como se falar em inclusão escolar efetiva sem que os professores tenham condições para ensinar toda demanda escolar.

Encontra-se uma grande lacuna entre as legislações que tratam da inclusão, como é o caso da Lei de LDBEN, e a formação dos professores regentes em educação especial, em especial na tentativa de compreender como os alunos desenvolvem suas habilidades. Fator esse que se configura como uma grande dificuldade no contexto escolar.

Por isso, entendemos que é preciso maior investimento na formação de professores regentes de turma que sejam capazes de identificar o perfil acadêmico de seus alunos com deficiência e propor a eles práticas pedagógicas efetivas que possam resultar na construção de conhecimentos sempre aproximando o conteúdo das suas necessidades, pois o que se encontra no contexto escolar são professores despreparados para lidar com a aprendizagem e construção de conhecimentos dos alunos com deficiência, bem como de realizar uma avaliação da aprendizagem desses estudantes.

A continuidade na coleta de dados deu-se com a análise dos conteúdos. Orlandi (2003) menciona que a análise de conteúdo tem o objetivo de descobrir, verificar, investigar o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicado.

Diante dessa concepção e com objetivo de se obter um material qualitativo e real, os dados obtidos nas entrevistas e nos questionários, foram categorizados diante das revelações e das falas dos professores. Nessa fase, foram construídos três (3) eixos temáticos que foram divididos e categorizados conforme demonstrado a seguir no Quadro 2.

Quadro 2 - Categorias das Respostas das Participantes da Pesquisa

EIXOS	CATEGORIAS
1. Formação Profissional Continuada	Cursos de formação continuada
2. Concepções acerca da deficiência e avaliação de alunos com necessidades especiais.	Concepção de Deficiência Concepção de Avaliação Concepção de Avaliação de Alunos com Deficiência.
3. A Prática da Realização da Avaliação dos Alunos com Deficiência	Prática Avaliativa dos Alunos com Deficiência Intelectual

Fonte: Autores (2022).

Sobre o processo de categorização, Lüdke e André (1986) afirmam que o trabalho por categorias, se fundamenta enquanto um critério de confiabilidade perante os participantes e suas respostas, sendo assim, acabam por refletir o real propósito da pesquisa. Dito isso, as próximas seções foram dedicadas a problematizar os eixos [e suas categorias] a partir das respostas das professoras entrevistadas, a fim de que o objetivo principal desta pesquisa seja atingido; investigar como se dá o processo de avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

Eixo 1: formação profissional e continuada

Nesse eixo, o objetivo foi analisar se os sujeitos participantes possuíam algum curso específico na área da Educação Especial e como a escola fomenta a participação dos seus

Avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar da rede municipal de Lavras – Minas Gerais

educadores em atividades que viabilizam a formação continuada. Além disso, pretende-se investigar se os cursos feitos pelos professores abordaram, em sua ementa, a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência.

Cabe ressaltar que a LDB nº 9394/96, em seu Art. 59, prevê na formação destes profissionais que os sistemas de ensino assegurem aos estudantes com necessidades especiais: “[...] inciso III: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, on-line).

Constituindo a *Categoria “Cursos de formação continuada”*, foi perguntando às professoras se já haviam realizado algum curso específico para atuar junto a estudantes público-alvo da educação especial e em caso afirmativo, que as mesmas explicassem como foi essa formação e quais conteúdos foram desenvolvidos em termos da avaliação da aprendizagem.

A respeito dessa primeira questão, duas professoras, P4 e P5, relatam que nunca realizaram algum curso específico na área em questão. A professora P2 informou que realizou cursos de baixa carga horária e que abordavam apenas os tipos de deficiência. A professora P3 cursou apenas um curso de Educação Especial e não relata os conteúdos abordados ao longo do curso. E a professora P1 destacou apenas que cursou pós-graduação e não elenca os conteúdos e nem se a avaliação foi abordada.

Essas colocações atentam para o planejamento de cursos de especialização ou de extensão que vem sendo oferecidos de maneira superficial e, por vezes, aligeirado, o que acaba por não abarcar a realidade do contexto escolar. Estudos como o de Cruz (2007), em que são apontadas pesquisas de autores como Philippe Perrenoud, já demonstraram essa preocupação ao enfatizar que:

[...] a prática reflexiva na formação contínua do professor justifica-a devido a uma formação inicial, por vezes superficial, que pode beneficiar-se da cooperação entre pares. Nessa mesma linha de pensamento, ele indica como uma das competências do professor a gestão de sua formação contínua, sugerindo a implementação de projetos de formação em conjunto com professores da unidade escolar. Em sua opinião, a formação contínua representa a busca de equilíbrio entre o autoritarismo das “reciclagens obrigatórias” e a desarticulação entre a liberdade de escolha dos professores, quanto ao seu aperfeiçoamento, e uma determinada política educacional (CRUZ, 2007, p.129).

Os relatos das professoras participantes vêm ao encontro com essa discussão, pois, observa-se que as professoras não realizam uma formação continuada destinada à área da Educação Especial, o que se torna um objeto de preocupação e deixa indícios de que essa formação [inicial] só ocorreu no curso de formação superior e/ou especialização. Evidencia-se, também, uma falta de aperfeiçoamento, considerando que não foram apresentados motivos que respaldam a não formação continuada.

Ao serem questionadas sobre a divulgação, estimulação, orientação e participação, por parte da escola, em formações específicas voltadas para avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência e a maneira como esta ação acontece, as entrevistadas relatam que todo processo de divulgação de cursos, palestras é realizado pela professora da sala de recursos e pela professora de apoio e supervisoras.

(P1) “[...] acontece todo esse processo através da professora apoio, professora da sala de recursos, das especialistas da escola.”

(P2) “[...] as professoras de apoio sempre estão fazendo cursos de formação inclusiva e sendo orientadas pela responsável da sala de recursos.”

(P3) “[...] as professoras sempre possuem orientação das orientadoras responsáveis em cada escola.”

(P4) “[...] minha escola tem e pede atuação desses profissionais sempre que necessário.”

(P5) “[...] sim. A equipe do NAI sempre está passando orientações e cursos e com a ajuda da supervisora que sempre está pronta para auxiliar.”

As professoras de apoio e de sala de recursos citadas pelas professoras entrevistadas, P1 e P2, são as profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência na escola regular. O AEE e as atribuições de tais professores são instituídos pelo Decreto Federal 7.611/2011, que dispõe sobre o AEE e os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino (BRASIL, 2011).

A professora P5, conforme relato acima, menciona que a equipe do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) é quem repassa as informações sobre os cursos, eventos e formação da educação especial. A equipe do NAI oferece formação na educação especial geralmente abordando os temas específicos de cada deficiência e tendo como público-alvo os professores de AEE, ou seja, aqueles que atuam na educação especial como apoio e nas salas de recursos e não os professores regentes, que são os participantes dessa pesquisa. Essa capacitação na Rede Municipal de Ensino de Lavras, coordenada pelo NAI, ocorre anualmente

Avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar da rede municipal de Lavras – Minas Gerais

com encontros mensais voltado apenas para os profissionais de apoio e sala de recursos que atuam na educação especial.

Nesse ponto ressalta-se mais uma vez a pesquisa de Cruz (2007) que traz para reflexão a contribuição de Jannuzzi, sugerindo que:

[...] como ponto de partida para uma escola inclusiva uma formação comum para todos os professores, reservando para cursos extracurriculares, de aperfeiçoamento ou de formação em serviço, os conteúdos específicos pertinentes às demandas educacionais dos alunos que apresentam necessidades especiais (JANUZZI, 1995 citado por CRUZ, 2007 p. 130).

Nessa perspectiva, ressalta-se que na LDB, Art. 58, inciso III, encontra-se previsto que o professor deverá ter formação a nível médio e ou superior para o atendimento especializado e para o desenvolvimento do trabalho e integração desses estudantes na sala de aula regular de ensino (BRASIL, 1996). Em consonância, a Resolução CNE/CEB N° 2/2001, Art. 18, explicita que o professor deverá comprovar que na sua formação a disciplina de educação especial foi abrangida nos cursos de formação realizados (BRASIL, 2001). As referidas legislações apontam que o professor da Educação Especial deve possuir uma especialização na área e o professor regente, por sua vez, deve ser capacitado para a inclusão de alunos com deficiência em sua sala de aula.

Ao analisar as respostas das professoras regentes das turmas, nota-se que elas são unânimes em afirmar que são orientadas pela professora do AEE e especialistas sobre cursos e eventos que envolvem a Educação Especial.

Nesse primeiro eixo que destaca a Formação Profissional Continuada, observa-se que as professoras possuem conhecimento e reconhecimento da educação inclusiva, da importância e acesso às informações para atualização da formação nesta área. Contudo, não se percebe uma ação efetiva em busca e participação de cursos com especificidade na avaliação de alunos com deficiência.

Desse modo, nota-se que é preciso, por parte da Rede Municipal de Ensino de Lavras, alinhar, oferecer, incentivar os professores regentes a possuírem uma formação continuada/contínua na área da Educação Especial e, pontualmente, na avaliação de alunos com deficiência intelectual. Percebe-se também que a escola poderá encontrar dificuldades na aceitação e participação de tais profissionais, o que faz necessário enfatizar a aceitação e a importância desse processo no contexto escolar.

O próximo eixo apresenta as concepções das professoras participantes sobre deficiência e avaliação de alunos com necessidades especiais, especificamente, os alunos com deficiência intelectual.

Eixo 2: A prática da realização da avaliação com alunos com Deficiência Intelectual

O que se buscou neste eixo foi compreender como os professores e a escola concebem a deficiência e a avaliação. Oliveira (2013 citado por MENDES; TEOTÔNIO; MOURA, 2017) evidencia essa preocupação de como essas concepções são vistas pelos professores, já que podem comprometer o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. Segundo os autores:

A insuficiência de compreensão como avaliar os alunos com deficiência ou a inexistência dela (OLIVEIRA et al, 2013), a diminuição da busca de conhecimento sobre o assunto. A falta de preparação dos educadores que estão inseridos na sala de aula regular contribuirá para que a segregação desses alunos ainda se perpetue no cenário atual (século XXI) como foi mostrando no histórico da Educação Especial no Brasil (OLIVEIRA et al., 2013 citado por MENDES; TEOTÔNIO; MOURA, 2017, p. 48).

Os relatos sobre a concepção de deficiência mostram que todas as professoras participantes da pesquisa têm clareza sobre o entendimento em torno da deficiência, pois percebe-se, em seus relatos, que elas possuem/utilizam certos conhecimentos teóricos em suas concepções, conforme apontam: 7

(P1) *“um grupo de transtornos caracterizados por importantes atraso no desenvolvimento, em diferentes áreas de funcionamento, incluindo a socialização, comunicação e relacionamento interpessoal”.*

(P2) *“é a perda ou carência de recursos para execução de determinados ação física ou intelectual”.*

(P3) *“a Organização Mundial da Saúde define deficiência como sendo, qualquer perda ou anormalidade relacionada a estrutura ou a função psicológica, fisiológica ou anatômica”.*

(P4) *“Dificuldade do aluno em realizar algumas atividades, necessitando de auxílio nas atividades”.*

(P5) *“Anormalidade física ou mental”.*

Os dados coletados demonstram que as professoras P1, P2, P3 e P5 trazem, em suas respostas, definições e conceitos de deficiência intelectual que se aproximam como que registra o Guia da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014), ao definir o aluno com deficiência intelectual como aquele que apresenta prejuízos em seu desenvolvimento cognitivo, que acabam por delimitar suas habilidades acadêmicas e sociais. A professora P4, por sua vez, relaciona a situação a dificuldade apresentada pelo aluno na realização das tarefas, aponta a

Avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar da rede municipal de Lavras – Minas Gerais

necessidade de adequações e auxílio para que esse aluno possa realizar as atividades propostas, contudo, não apresenta a sua concepção sobre deficiência.

Verifica-se, nas falas das participantes P1, P2, P3 e P5, que a deficiência é vista como uma forma orgânica e biológica, mas as professoras não pontuam como percebem a deficiência em torno da aprendizagem destes alunos. Demonstrem, apenas, o conceito e a terminologia referente à deficiência, trazendo uma visão tradicional sobre o assunto. Com exceção da professora P4, que aborda superficialmente um apoio para aprendizagem desses alunos.

Diante disso, reconhece-se a necessidade de que os professores discutam, reflitam, busquem por formações específicas para que possam avançar na prática pedagógica com o seu alunado, pois a compreensão da individualidade, da especificidade, das capacidades e das possibilidades de aprendizagens desses estudantes se torna essencial na construção, na reflexão e na análise do processo avaliativo.

Sobre a concepção de avaliação, que constituiu a segunda categoria deste eixo, as respostas informadas pelas professoras participantes da pesquisa se direcionam para as seguintes compreensões:

(P1) “O processo que revela como e o que o aluno aprendeu, como ele mudou seu jeito de pensar”.

(P2) “A avaliação investiga e sinaliza-se os caminhos para a aprendizagem são os mais apropriados”.

(P3) “Avaliar ou medir conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. Ela precisa ser contínua e diária”.

(P4) “Avaliação é investigar, sondar e questionar”.

(P5) “É o processo que nos revela como e o que o aluno aprendeu”.

As respostas das participantes da pesquisa sinalizam algumas visões reducionista em relação à avaliação e demonstra a dificuldade por parte dos professores em compreender que a avaliação é um processo contínuo. Trata-se de uma concepção que, segundo Dias Sobrinho (2001) e Luckesi (2002), revelam uma compreensão de avaliação seletiva e segregadora, cujos resultados consideram a comparação e classificação dos estudantes.

Essa situação fica mais explícita na fala da professora P3, ao destacar que “Avaliar é medir conhecimentos adquiridos pelo aluno”. Essa concepção de avaliação associada à classificação e mensuração dos resultados, de acordo com Christofari e Baptista (2012, p. 387), “encontra-se na contramão de um movimento que tem buscado considerar que a educação escolar, e é nesse contexto que essa prática vem se tornando cada vez mais desafiadora e

complexa”. Souza (2013) afirma que “é necessário que a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica, não classificar, não rotular e não estigmatizar [...]” (SOUZA, 2013, p. 245).

Em contraposição às perspectivas pontuadas pelas participantes da pesquisa, destaca-se a professora P2, que aponta a avaliação mais processual e contínua, considerando a necessidade de revisão do planejamento, de se alinhar o que o aluno ainda necessita desenvolver e o que já foi adquirido, ao destacar que “a avaliação investiga e sinaliza-se os caminhos para a aprendizagem são os mais apropriados”. Hoffmann (2009, p. 21) ressalta a necessidade de se ter um direcionamento para se realizar o processo de avaliação. Nas palavras da autora, “[...] a avaliação direciona-se, essencialmente, para frente, não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a evolução da trajetória do educando”. Essa concepção de avaliação, enquanto uma prática mais processual, contínua e dinâmica, vai ao encontro da Educação Inclusiva, no sentido de criar, estabelecer e planejar estratégias de aprendizagem, de consolidar o conhecimento que respeite o nível do aluno e de estabelecer estratégias de ensino para o professor.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2001 citado por NUNES; MAZINI, 2020):

A avaliação deve ter como foco o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante, ser um processo permanente que possa analisar e interferir na aprendizagem, identificar as potencialidades, mas, também, as necessidades educacionais dos alunos e como a escola pode agir diante dessas necessidades (BRASIL, 2001 citado por NUNES; MANZINI, 2020 p.12).

Essa perspectiva leva a refletir sobre a mudança de conceito, de paradigmas acerca do processo de avaliação que vem sendo apresentado e executado nas escolas, para que essa seja vista como um instrumento auxiliar na aprendizagem dos alunos e não como instrumento de aprovação e reprovação. Nesse sentido, algumas participantes concebem avaliação da seguinte maneira:

- (P1) “O processo que revela como ele mudou seu jeito de pensar”.
- (P4) “Avaliação é investigar, sondar e questionar”.
- (P5) “É o processo que nos revela como e o que o aluno aprendeu”.

As respostas acima se direcionam para uma compreensão de avaliação que investiga, sonda e questiona tendo como característica um movimento dinâmico levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos, as suas habilidades, potencialidades e dificuldades, interligando todo esse processo com a prática pedagógica, para que o professor faça a revisão de sua prática pedagógica e estabeleça estratégias de aprendizagem.

Avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar da rede municipal de Lavras – Minas Gerais

Sobre a compreensão da avaliação dos alunos com deficiência intelectual, a terceira Categoria de análise, três (3) participantes relataram, quando questionadas sobre a dificuldade no processo de avaliação dos alunos com deficiência intelectual, a necessidade de se respeitar e conhecer o nível de conhecimento em que o aluno se encontra, conforme destacam:

(P2) “É preciso respeitar os limites que cada um apresenta, avaliar cada atividade de forma particular”.

(P3) “É preciso conhecer a deficiência e o aluno, saber ou buscar compreender o aluno seja deficiente ou não nas suas capacidades e nas suas dificuldades”.

(P4) “As avaliações podem ser de acordo com o nível das crianças. Pode se fazer uma sondagem e uma adaptação para que possam fazer o mesmo conteúdo dos demais, mais fácil realizando o que lhe é proposto com interesse”.

Assim, observa-se que o professor deve planejar a sua atuação docente, delinear os objetivos, conhecer o seu aluno, estabelecer uma boa relação com os discentes, levar em conta os conhecimentos já adquiridos e o nível de aprendizagem. Além disso, propor atividades que desenvolvam a atividade mental ao traçar uma metodologia e, assim, verificar se os objetivos propostos aos alunos com deficiência intelectual estão sendo atingidos. Marchesi (2004 citado por NUNES; MANZINI, 2020, p. 13) saliente que “uma das melhores atitudes no trabalho do professor em sala de aula é iniciar pela ideia de como seu aluno aprende e questionar qual seria a forma mais hábil e a melhor maneira de ensiná-lo”.

Sobre essa prática, Perrenoud (1999) destaca que o processo avaliativo é complexo e afirma que o mesmo não ocorre sem as relações sociais e sem comunicação. É diante dessas relações sociais e da necessidade da comunicação, que a individualidade passa a ser considerada, no sentido de se identificar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual. Tal percepção é apontada pelas professoras P2 e P3, respectivamente, ao mencionarem que:

(P2) “em um primeiro lugar é fundamental tomar cada aluno individualmente, investir na observação e no registro das especificidades dos alunos”.

(P3) “cada aluno é específico, então é necessário um olhar mais doce, observar com cuidado e critério para ajudar e assim a aprendizagem venha acontecer da melhor forma possível”.

As respostas das professoras P2 e P3 revelam que o aluno com deficiência intelectual necessita de intervenções específicas para seu desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, uma prática avaliativa que englobe e respeite suas individualidades.

A fala da professora P2 ressalta a necessidade da observação e do registro como forma de avaliação dos alunos com deficiência intelectual, o que vai ao encontro do estudo de Monteiro (2017), ao destacar que:

Vários instrumentos podem ser utilizados pra avaliar um aluno com deficiência intelectual, um deles, é o uso do portfólio, pois, o mesmo, permite ao docente conhecer a produção individual do seu aluno e com isso, o professor poderá analisar a eficiência de suas práticas, ver se está sendo ou não benéfica para seu aluno (MONTEIRO, 2017 p. 37).

Nessa perspectiva e em consonância com a fala da professora P3, a avaliação vai se caracterizando como um processo contínuo, estabelecendo-se de forma reflexiva para que se possa traçar um planejamento educacional que promova a aprendizagem. É possível reconhecer, por meio dessa nova forma de conceber a avaliação, quais são as habilidades, as capacidades e as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual, fato que faz com que o professor norteie suas práticas pedagógicas e avaliativas. O que vai ao encontro da Política Nacional de Educação Especial que “[...] considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do estudante quanto às possibilidades de aprendizagem futura” (BRASIL, 2010, on-line).

Outras duas professoras mencionam as suas dificuldades em se realizar a avaliação dos alunos com deficiência intelectual, ao destacarem que:

(P5) *“Não somos totalmente preparadas para isso”. “Não é fácil fazer essa avaliação, mas tudo que o aluno faz eu levo em consideração e assim vou avaliando”.*

(P4) *“não saber como avaliá-los com manejo para eles”.*

As falas dessas professoras deixam claras as dificuldades em realizar um processo avaliativo de alunos com deficiência intelectual, o que se torna um desafio. Sendo assim, se faz necessário repensar o processo de avaliação desses alunos, a fim de que o processo avaliativo não fique restrito somente à produção dos alunos, conforme relato pela professora P4. A avaliação é um processo mais amplo e não deve ser vista como um complemento do processo ensino-aprendizagem, em que é preciso que o professor compreenda como esses estudantes realizam a (co)construção/elaboração dos seus saberes. Fato destacado pela professora P4, quando traz à tona a expressão “manejo”.

Em continuidade foi perguntado às professoras quais são os procedimentos, os instrumentos e os critérios que são utilizados na avaliação dos alunos com deficiência

intelectual. Assim, o próximo eixo buscou, a partir dos relatos das professoras, esclarecer essa prática, seus critérios e os instrumentos utilizados.

Eixo 3 : A prática avaliativa dos alunos com Deficiência Intelectual

A prática avaliativa deve estar comprometida com a escola e com a práxis pedagógica exercida pelo professor. Este é um processo complexo que envolve uma postura crítica e reflexiva não só por parte dos professores, mas de todo corpo educacional. A partir disso e a fim de propor reflexões sobre esse processo, as professoras participantes da pesquisa foram questionadas sobre sua prática avaliativa frente aos alunos com deficiência intelectual, mais do que identificar a existência dessas práticas, buscou-se compreender e problematizar, por meio da fala das professoras, quais são os procedimentos/instrumentos utilizados por elas no momento da avaliação.

Quando questionadas sobre o processo avaliativo, as professoras P1 e P5 ressaltam que avaliam os alunos com deficiência da mesma maneira que os outros alunos são avaliados. Percebe-se, a partir desse relato, que em tal concepção de avaliação às especificidades e as necessidades dos alunos com deficiência são consideradas de forma velada, já que ao mesmo tempo que as professoras dizem considerar o desenvolvimento dos alunos, não respeitam a individualidade, a especificidade e a necessidade de cada um deles, o que pode ser apontado nas seguintes falas:

(P1) “são avaliados num todo, considerando suas habilidades individuais e o conteúdo aplicado aos demais alunos também é passado para eles da mesma maneira. Não há diferenciação quanto ao tratamento”.

(P5) “avalio de acordo com a criança, mas sempre fazendo que seja parecido com os demais”.

As respostas das duas professoras revelam um processo estático da avaliação, não tendo uma aproximação entre professor e aluno. Sendo assim, acaba por não construir caminhos de aprendizagem e estagna a prática avaliativa em um lugar igualitário e massificante. Sobre isso, Ribetto *et al.* (2003, p. 103 citado por VALENTIM; OLIVEIRA, 2013, p. 864) afirmam que “[...] fica parecendo que as práticas avaliativas das escolas [...] ficam marcadas pela tentativa de igualar a todos, de ignorar as diferenças ou tratá-las com estranhamento”.

Dando sequência a análise das colocações acerca da prática avaliativa, um dado preocupante é encontrado na fala de três (3) das professoras participantes, elas não souberam descrever o procedimento, os instrumentos e os critérios utilizados no momento da avaliação, apenas relatam que “não fazem diferença entre os alunos”. Fator que permite questionar sobre como estes alunos estão sendo acompanhados, pelos professores, seja em seu desenvolvimento, seja na construção dos seus conhecimentos.

Outra questão alarmante é que, diante dos relatos, percebe-se que nenhuma das participantes citam e/ou descrevem quais instrumentos e critérios são utilizados na avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Dessa maneira, os dados obtidos mostram a falta de conhecimento e, até mesmo, da existência dos instrumentos avaliativos, dos procedimentos e dos critérios apropriados que orientem os professores sobre as diversas formas de se avaliar os alunos com deficiência intelectual. Sendo assim, não se percebe a utilização de um instrumento específico para avaliar os estudantes com deficiência, além de evidenciar essa ausência, reforçam a não relevância de processos que atendam às necessidades desses estudantes.

Não foi apontado pelas professoras entrevistadas, um instrumento específico ao se tratar de como e quem analisa os aspectos qualitativos e quantitativos do processo de evolução de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, assim como não relatam se existe um conselho de classe para analisar e discutir sobre o rendimento desses alunos. As participantes são unânimes em afirmar que quem analisa os aspectos quantitativos qualitativos é a professora regente, juntamente com a professora de apoio, e, diante do desempenho do aluno, as análises são enviadas para a supervisora responsável.

Anache (2012 citado por NUNES; MANZINI, 2020, p. 11), destaca que “[...] é importante que se construa uma avaliação que potencialize o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e, para isso, é necessário que ocorram mudanças na concepção de ensino, aprendizagem e, é claro, na avaliação”.

Sobre o questionamento da realização do conselho de classe, três (3) professoras mencionam que não é realizado conselho de classe para discutir sobre o rendimento acadêmico dos alunos com deficiência intelectual. Duas (2) professoras colocam que é realizado bimestralmente o conselho e que se tenta analisar o aluno como um *todo*.

Avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar da rede municipal de Lavras – Minas Gerais

Pelo exposto, entende-se que a avaliação dos alunos com deficiência intelectual ainda necessita ser repensada e discutida por toda equipe envolvida nesse processo. Além disso, o conselho de classe deve ser visto como um momento de mediação, articulação, aprimoramento da ação educativa e da avaliação da aprendizagem destes alunos.

Segundo Dalben (2004), o conselho de classe é um órgão onde:

[...] vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos (DALBEN, 2004, p. 31).

Nessa perspectiva, o conselho de classe se torna um momento fundamental de avaliação e de tomada de decisões e estratégias sobre o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência e, conseqüentemente, como, metodologicamente, este trabalho será conduzido.

Sobre o que pensam do processo de aprovação e/ou reprovação dos alunos com deficiência intelectual, as professoras destacaram que:

(P1) *“Penso que deve ser através do coletivo da escola, explicitado no seu Projeto Político Pedagógico. Ressalto que precisam ser assumidos por todos (gestão escolar, professores que atuam, professor do atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais)”*.

(P5) *“Deve ser revisto, cada caso é um caso”*.

(P3) *“Infelizmente o sistema pede aprovação ou reprovação ou não. Se pedi precisamos fazê-lo”*.

(P4) *“Acho que vai depender do seu desenvolvimento. Mas, se o aluno não estiver preparado não deve avançar”*.

Observa-se, pelos relatos, a inexistência e, até mesmo, a insuficiência da compreensão de como avaliar alunos com deficiência intelectual. Há uma falta de preparação por parte das professoras e percebe-se que as mesmas se encontram engessadas, submetidas ao sistema de ensino, o que acaba por demonstrar a falta de uma postura pedagógica assertiva sobre a promoção e/ou retenção dos alunos com deficiência no contexto escolar regular.

A promoção e retenção desses estudantes são fatores que, de acordo com a LDB, Art. 24, inciso V, devem passar pelo crivo da:

- V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, on-line).

No caso do estado de Minas Gerais, a Educação Especial é regida pela Resolução SEE Nº 4.256/2020 que, em seu capítulo IV, destaca que o percurso escolar do estudante com deficiência:

Art. 12 - É direito do estudante com deficiência ter seu percurso escolar respeitado como todo estudante, sem retrocessos nos anos de escolaridade e níveis de ensino garantindo a continuidade de estudos e conclusão (MINAS GERAIS, 2020, p. 3-4).

Para que este percurso escolar possa acontecer de forma processual e com seus direitos adquiridos, a Resolução aborda o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que se caracteriza na compilação/reflexão de todo o histórico escolar do aluno e deve acompanhá-lo em sua trajetória escolar.

Art. 13 - O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial.

§1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação.

§2º - O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final

§3º - O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula.

§4º - O Modelo do Plano de Desenvolvimento Individual constante no Anexo I desta resolução é o modelo padrão e de uso obrigatório nas escolas da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2020, p. 3-4).

Ainda em seu Art.14, a referida Resolução destaca sobre a flexibilização do tempo escolar para os alunos público-alvo da educação especial, pontuando a esses estudantes o direito de um tempo a mais para concluírem seus estudos.

Art. 14 - É direito do estudante público da educação especial flexibilização no tempo de estudo em até 50%, obedecendo-se aos seguintes critérios:

I- Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2º ano e 1ano no 5º ano;

II- Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 7º ano e 1 ano no 9º ano;

III- No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano no 2º ano e 1 ano no 3º ano.

§1º - No caso dos estudantes com deficiência matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, poderá ser flexibilizado até 50% do tempo de estudo de acordo com a necessidade pedagógica.

Avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar da rede municipal de Lavras – Minas Gerais

§2º - Para proceder à flexibilização do tempo de escolaridade, a escola deverá considerar as características próprias de desenvolvimento do estudante, as intervenções e estratégias pedagógicas estabelecidas no PDI.

§3º - A decisão acerca da flexibilização do tempo será mediante a necessidade pedagógica do estudante levando em consideração as habilidades e competências ainda não consolidadas e elencadas no PDI.

§4º - A flexibilização deverá ser registrada por meio de relatório elaborado pelo regente de turma ou regente de aula, juntamente com especialista da escola e profissionais do AEE e referendado

em conselho de classe. Esse documento deve ser arquivado na pasta do estudante.

§5º - A flexibilização do tempo de escolaridade deve ser realizada de modo a evitar a excessiva distorção idade/ano de escolaridade para que o percurso escolar do estudante junto aos seus pares etários seja respeitado.

Art. 15 - Para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é garantida a possibilidade de avanço/aceleração conforme legislação vigente (MINAS GERAIS, 2020, p. 3-4).

Diante da legislação, e dos relatos apresentados, percebe-se uma prática pedagógica inconsistente com que é garantido por lei aos alunos com deficiência intelectual, pois em nenhum momento as participantes em seus relatos mencionaram que se utilizam do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, assim como não participam de discussões/estudos de casos com toda equipe escolar para estabelecer metas e traçar o percurso escolar desses alunos.

Conclusão

O artigo objetivou analisar o processo de avaliação dos alunos com deficiência que estão inseridos na Educação Básica no Ensino Fundamental I das escolas municipais de Lavras, Minas Gerais, para tanto considerou a participação de cinco professoras da rede que atuam em sala de aula com alunos com deficiência intelectual matriculados na série/ciclo da sala de aula do professor.

Na pesquisa fica evidente a falta de preparo e de investimento por parte de todo corpo escolar em formação continuada, cujo investimento se volta para uma prática pedagógica coerente com os alunos com deficiência intelectual. Além disso, foi identificado uma dificuldade, por parte destes profissionais, em conhecer o desenvolvimento desses alunos e criar estratégias de avaliação que abarquem, de forma efetiva, os conteúdos por eles desenvolvidos durante sua prática pedagógica.

Foi constatado, também, que falta um Instrumento Avaliativo adequado, além de documentos que registrem o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, o que acaba por se tornar um desafio para a prática avaliativa. Sendo assim, sugere-se que haja

maiores investimentos em formação continuada e que estes sejam viabilizados por órgãos governamentais, no cenário em questão, pela Secretária Municipal de Educação de Lavras, para que os professores possam compreender, refletir e adequar sua prática pedagógica e avaliativa aos alunos com deficiência intelectual.

O que se percebe é uma prática avaliativa restrita e ainda ligada ao conceito de classificação e a medidas de exclusão, na qual se faz uso de instrumentos avaliativos sem respaldo, agindo sem uma conduta fundamentada. Percebe-se, por meio dos relatos, que as professoras encontram-se sem uma conduta e não recebem nenhum direcionamento por parte da instituição escolar de como avaliar os alunos com deficiência intelectual inseridos em seu contexto educacional.

É necessário pensar em uma prática pedagógica avaliativa que aborde e considere as necessidades educativas destes alunos, visto que diante dos relatos a inclusão vem acontecido de forma velada por meio de práticas pedagógicas que acabam por excluir ao invés de incluir. Assim, o que se pretendeu foi contribuir com a prática avaliativa dos alunos com deficiência, por meio de um instrumento avaliativo que possa auxiliar os professores nessa avaliação.

Referências

BRASIL. Lei N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em: 26 mai. 2021.

BRASIL. Decreto N° 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 18 fev. 2022.

Avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar da rede municipal de Lavras – Minas Gerais

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas alternativas à inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Dossiê Temático: Avaliação na educação especial, v. 25, n. 44, p. 383-98, 2012.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada de professores de educação física ante a provocação da inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José. (org.). **Inclusão do Aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007, p. 127-137. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/livro-pos%20jornada.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O jogo do contrário em avaliação**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MENDES, Márcia Cristine Ferreira; TEOTÔNIO, Phabrcia de Carvalho; MOURA, Giovanna Barroca de. Instrumentos de avaliação para escolares com deficiência intelectual na perspectiva de professores. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v.4, n.2, p. 41-52, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7764/4947>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014. Disponível em: <<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/guia-da-educac3a7c3a30-especial-mg-versc3a303-atualizada.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE N° 4.256/2020. **Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MONTEIRO, Ketteneanne Rocha. **A formação de professores e suas concepções a respeito da deficiência intelectual no ensino regular**. 2017. 56p. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Pará, Castanhal/Pará, 2017. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/522/1/TCC_FormacaoProfessoresConcepcoes_V1.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. Pesquisa em educação em ciências: métodos qualitativos. **Actas del PIDECE** – Textos de Apoio para o Programa Internacional de Doutorado em Ensino de Ciências da Universidade de Burgos/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, p. 25-55. 2002. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/pesquali.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

NUNES, Vera Lúcia Mendonça; MANZINI, Eduardo José. Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, fluxo contínuo, p. 1-20. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43241>>. Acesso em: 14 fev. de 2022.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 51-57, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

ORLANDI, Erni Puccinelli. A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: **Anais do 1º Seminário de Estudos em Análise de Discurso**, nov. 10-13; Porto Alegre, Brasil [CD-ROM]. Porto Alegre (RS): UFRGS, 18 p. 2003. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto alegre: ArtMed, 1999.

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

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569/2479>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

Sobre os autores

Ana Carolina Samia Faria

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora da Sala de Recursos Multifuncionais na Escola Estadual Azarias Ribeiro

E-mail: carolsamia@outlook.com **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7303-455X>

Regilson Maciel Borges

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Mestre em Educação pela PUC-Campinas. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (DPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: regilson.borges@ufla.br **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6115-364X>

Recebido em: 08/11/2022

Aceito para publicação em: 23/01/2023