

## Concepções de professoras sobre o processo avaliativo de um aluno com deficiência intelectual

Teachers' conceptions about the evaluation process of a student with intellectual disabilities

Concepciones de los profesores sobre el proceso de evaluación de un estudiante con discapacidad intelectual

**Suênia Roberta Ferreira de Carvalho Cunha**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7716-1705>

**Munique Massaro**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0294-0501>

**Resumo:** As concepções dos professores podem influenciar diretamente a atuação no processo de avaliação dos alunos, principalmente àqueles público-alvo da Educação Especial. Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar as concepções de professoras do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum no processo avaliativo de um aluno com deficiência intelectual no modelo de ensino remoto. Foi realizado um estudo de caso em uma escola pública municipal com duas professoras. Os dados foram coletados por meio de observações não estruturadas nos grupos de *WhatsApp*, mensagens, ligações telefônicas e entrevistas. Todos os contatos geraram registros no diário de bordo. Já as mensagens escritas, os áudios trocados pelo *WhatsApp* e as entrevistas foram transcritas de forma fidedigna. Para a realização da análise dos dados, utilizou-se a técnica de triangulação e a análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que as concepções das professoras acerca do aluno com deficiência intelectual são restritas e limitadas por um viés médico e as concepções acerca da avaliação são baseadas por uma avaliação classificatória, pautada na mensuração da aprendizagem. Ressalta-se que se faz necessário fomentar a reflexão acerca das concepções dos professores para promover efetivamente a educação inclusiva.

**Palavras-chave:** educação especial; educação inclusiva; concepção; avaliação; ensino remoto.

**Abstract:** The teacher's conceptions can have a direct influence in their evaluation of the students, even more so when talking about Special Education. Thus, the objective of the research was to analyze the conceptions of teachers who were acting in Specialized Educational Services (SES) and of ones that were in common education only, with how these conceptions affected their evaluation process of a student with intellectual disability during remote classes. A case study was done with two teachers employed at a local school. The data was collected through non-structured observations in group chats on *WhatsApp*, messages, calls and interviews. All the observations were registered in the logbook. The written messages, the *WhatsApp* audio messages and the interviews were transcribed in a reliable manner. For the data analysis, the triangulation and content



analysis techniques were used. The results showed that the teachers' conceptions in regards to the student with intellectual disability were restricted and limited to a clinical bias, and the concepts of evaluation were based in a qualifying view, built on measuring what was learned. It stands out that it is necessary to promote reflexion around the conceptions teachers have to effectively encourage an inclusive education.

**Keywords:** special education; inclusive education; conception; evaluation; remote teaching.

**Resumen:** Las concepciones de los profesores pueden influir directamente en el desempeño en el proceso de evaluación de los alumnos, especialmente aquellos a los que se dirige Educación Especial. Así, el objetivo de la investigación fue analizar las concepciones de docentes de Servicio Educativo Especializado y enseñanza común en el proceso de evaluación de un estudiante con discapacidad intelectual en el modelo de enseñanza a distancia. Se realizó un estudio de caso en una escuela pública municipal con dos docentes. Los datos se recopilaban a través de observaciones no estructuradas en grupos de *WhatsApp*, mensajes, llamadas telefónicas y entrevistas. Todos los contactos generaron entradas en el libro de registro. Los mensajes escritos, los audios intercambiados por *WhatsApp* y las entrevistas se transcribieron de forma fiable. Para realizar el análisis de datos se utilizó la técnica de triangulación y análisis de contenido. Los resultados mostraron que las concepciones de los docentes sobre el estudiante con discapacidad intelectual están restringidas y limitadas por un sesgo médico y las concepciones sobre la evaluación se basan en una evaluación clasificatoria, basada en la medición del aprendizaje. Cabe destacar que es necesario fomentar la reflexión sobre las concepciones de los docentes para promover de manera efectiva la educación inclusiva.

**Palabras clave:** educación especial; educación inclusiva; concepción; evaluación; enseñanza remota.

## 1 Introdução

A avaliação da aprendizagem demanda ser refletida conforme as transformações da sociedade. No entanto, ainda é possível identificar heranças do ensino jesuítico em algumas escolas atuais. Isso se dá porque estas se pautam em testes e exames padronizados, a fim de medir o conhecimento e aprendizagens (Luckesi, 2020). Segundo Vasconcelos (2014), a perspectiva da escola está voltada para a seleção, e não para a aprendizagem, fato que se perpetua por mais de 500 anos em nosso país.

Bruno (2006, p. 26) declarou que “a avaliação, concebida como prática coletiva e ação reflexiva, têm como objetivo acompanhar, orientar, regular o processo de aprendizagem ou reorganizá-lo como um todo”. Por vezes, a avaliação determina o que se deve ensinar, e como se deve aprender, atuando de maneira oposta a um processo educacional emergente - ensinar, aprender, avaliar, reavaliar - e, continuamente, há a repetição flexível desse ciclo, para que o processo de ensino atinja a aprendizagem do aluno, e as ações pedagógicas do professor estejam em consonância. É imprescindível que a avaliação esteja à disposição das aprendizagens, e não desvinculada destas.

Assim, por meio de uma perspectiva de que avaliar requer refletir sobre a diversidade dos sujeitos, refere-se não apenas ao que se aprende, mas também ao que se ensina. Luckesi (2008, p. 172) apontou a avaliação da aprendizagem como “um ato amoroso, um

ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Dessa forma, a avaliação busca compreender os sujeitos no âmbito do seu contexto de vida, valorizar sua percepção de mundo, seus saberes e conhecimentos, tendo em vista que o processo de aprendizagem se dá de forma única e específica para cada indivíduo. O autor ainda afirmou que “o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, cujo resultado, a depender de nossas escolhas e decisões, pode subsidiar nosso modo de agir na busca dos melhores resultados decorrentes de nossa ação” (Luckesi, 2020, p. 1).

Conforme Luckesi (2008, p. 28), a avaliação escolar “está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade”. Para Chueiri (2008), as concepções avaliativas estão baseadas na concepção de mundo do avaliador, onde confrontam seus conhecimentos aos saberes dos seus alunos.

Nessa perspectiva, Hoffmann (2009) propõe a avaliação mediadora e descreve os três tempos para a efetivação dessa avaliação: tempo de admiração; tempo de reflexão e tempo da reconstrução das práticas avaliativas.

O “tempo de admirar” propõe acompanhar o aluno nas atividades propostas, nas interações com as atividades e com os pares, nas manifestações diante do contexto de sala de aula e de outros espaços de convívio, nas dificuldades, nas barreiras enfrentadas e nas demais ações que possam subsidiar dados que possibilitem ao professor partir para a proposta do segundo tempo. O “tempo de reflexão”, como o próprio nome já diz, envolve refletir, interpretar as ações colhidas para prosseguir no último tempo, “o tempo de reconstrução das práticas avaliativas”. Neste, acontecem as mudanças necessárias para a modificação da prática, momento em que também acontece a autoavaliação do professor. A tomada de consciência ganha espaço para novas ações e intervenções que se adequam à compreensão do aluno, à sua forma específica de aprender (Hoffmann, 2009).

Assim, refletir acerca dos processos avaliativos na Educação Inclusiva é entender que essa prática está também a serviço dos alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, está adequada a qualquer tipo de aluno, deficiência e nível de ensino (Bridi; Pavão, 2015).

Pensar nos processos avaliativos do aluno com deficiência implica o rompimento dos vários mecanismos que circundam os aspectos educacionais e escolares, tais como: mensuração, classificação, aferição, replicação do conhecimento do professor, como também outros fatores que condicionam o processo avaliativo de forma excludente. “Muitas vezes temos nos debruçado sobre a questão da avaliação, denunciando suas mazelas, tanto técnicas como políticas, e sobretudo éticas, na medida em que predominantemente é concebida e conduzida sob a égide da exclusão e da meritocracia” (Sordi, 2001, p. 171).

De acordo com Pletsch (2020), há uma “crise de identidade” acerca da perspectiva da educação especial, uma vez que seu delineamento histórico viabilizou a concepção clí-

nico-patológica em detrimento da pedagógica. A dualidade apontada pela autora está entre pesquisadores e profissionais da educação que acreditam que educação especial é sinônimo de um serviço segregado (escolas e classes especiais) e um grupo que já superou essa ideia. A identidade da educação especial exige fatores relacionados à evolução conceitual e histórica, assim como marcos internacionais que criaram subsídios para a organização de políticas educacionais de nível nacional e subnacional.

A mencionada crise de identidade pode ser explicada por algumas razões, sendo algumas delas a falta de articulação entre o ensino comum e a própria educação especial, que hoje pode ser vista como ensino colaborativo ou coensino, compreendendo a proposta de um trabalho de apoio, planejamento e avaliação dos professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado para um determinado grupo de alunos (Vilaronga, 2014).

A visão da escola entre “normal” e “anormal”, por vezes, define a primeira opção para o conhecimento escolar e a segunda opção para o desenvolvimento de atividades/habilidades para a vida diária (Beyer, 2005; Pletsch, 2020). Segundo Pletsch (2020), essa concepção ainda está articulada na escola atual, sobretudo em alunos com deficiência intelectual. A deficiência intelectual já foi “confundida com doença mental e tratada exclusivamente pela medicina por meio da institucionalização” para proteção, tratamento e educação (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013, p. 103). Assim, nos dias atuais, ainda se observam professores sem clareza a respeito do conceito da deficiência intelectual e de como intervir com os alunos com essa deficiência sem a necessidade do laudo médico (Milanez; Oliveira, 2013).

Pietrobon (2016) mencionou a necessidade de compreender a inclusão de alunos com deficiência na escola e o processo de avaliação para o encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com a pesquisadora, as respostas vindas do diagnóstico não são determinantes para o trabalho pedagógico, a exemplo do planejamento e estratégias.

Historicamente, na educação especial, o diagnóstico foi atrelado ao viés médico. Isso significa que, ocasionalmente, o laudo é determinante para os segmentos das práticas e ações pedagógicas. Por vezes, a escola ancora-se na patologia e (de)limita as práticas dos professores, como também utiliza como artefato a cristalização e o não avanço da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (Bridi; Pavão, 2015). De outro modo:

Na área pedagógica, o diagnóstico tem sido controverso, pois remete a um enfoque exageradamente clínico dos processos de aprendizagem e escolares. Isso gera um olhar reduzido às condições individuais e intrínsecas dos estudantes e oferece pouca margem de intervenção pedagógica para a produção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. (Bridi; Pavão, 2015, p. 15).

Não cabe aqui descredibilizar o diagnóstico médico, tendo em vista que, por meio dele, os sujeitos garantem seus direitos legalmente, como também viabilizam alguns direcionamentos escolares, a exemplo dos recursos financeiros. A arbitrariedade está na natureza do uso demasiado nos direcionamentos pedagógicos. O diagnóstico não deve ser pré-requisito para o trabalho pedagógico, tampouco para a criação de barreiras atitudinais e discursos capacitistas. Conforme, Bridi e Pavão (2015), é preciso uma visão mais ampla quanto ao conceito de diagnóstico, com vista na realidade e possibilidade de compreensão do aluno.

Apesar de diversos desafios que constituem a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial, é impossível desconsiderar os diversos avanços legais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) tem como base garantir a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com suporte do Atendimento Educacional Especializado.

No que tange à oferta do ensino no sistema educacional brasileiro para que atenda às características específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial, a Resolução do CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) determinou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Em fomento, o documento declarou, em seu artigo 2º, que “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação 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, p. 1). Conforme essas diretrizes, as atribuições do professor do AEE não consistem em avaliar e consolidar um diagnóstico, e sim viabilizar recursos e estratégias de acordo com as necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, para possibilitar sua participação e aprendizagem no contexto escolar.

A avaliação tornou-se objeto de pesquisa de diversos autores, os quais elencam vários problemas no cotidiano escolar, sendo alguns destes efetivados por concepções alicerçadas na classificação do aluno e na condução de práticas docentes que prezam pela memorização, a reprodução do conhecimento, o acúmulo de atividades escritas sem procedência reflexiva, entre outros (Peripolli, 2015). No entanto, pensar na avaliação envolve fatores além da perspectiva de um resultado quantitativo que define quem é bom ou ruim, o melhor ou o pior. Essa crença torna-se errônea e ultrapassada para a diversidade que a escola contemporânea busca, ou pretende buscar, principalmente, quando direcionamos à avaliação a criança com deficiência.

A avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência, “mais do que indicar a deficiência busca identificar as necessidades educacionais do mesmo e os caminhos necessários para que tenha sucesso em percursos escolares.” (Veltrone, 2011, p. 67).

## 2 A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual

A fim de ampliar a discussão acerca dessa temática no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, foram selecionadas determinadas pesquisas para serem descritas, que discutem a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Em sua tese de doutorado, Corrêa (2021), por meio de uma pesquisa documental de fontes primárias e secundárias, investigou e analisou a perspectiva da educação inclusiva e a processualidade, os desafios e possibilidades de diretrizes ou referências sobre o fenômeno da avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, a partir dos documentos nacionais, dos municípios de Porto Velho e Cacoal e das produções científicas por meio do tensionamento entre as perspectivas nacional, local e científica. Dentre os resultados, a autora destacou determinados pontos contraditórios nos documentos nacionais, que não são mencionados ou apontados como preocupação nos municípios, como por exemplo, a necessidade do laudo como condição da oferta do serviço de AEE e a avaliação de identificação para preenchimento do Censo escolar para recebimento de recurso público. Além disso, evidenciou que nos documentos dos municípios não há diretrizes mais objetivas a respeito da avaliação da aprendizagem.

Em seu artigo, Oliveira (2018) contribuiu com sua pesquisa acerca da avaliação na área da deficiência intelectual, partindo de dois eixos: a identificação e encaminhamentos para Sala de Recursos Multifuncionais, e a avaliação pedagógica do professor do AEE. Nos resultados coletados, a autora apontou que há uma discrepância do que é proposto pelas políticas educacionais e a realidade do ensino nas escolas regulares. Tais fatores mostram que o acesso ao AEE depende das condições apresentadas pelo aluno com deficiência, uma vez que essa condição está atrelada à visão clínica, do laudo médico. Os resultados ainda pontuaram que os critérios para avaliar aluno com deficiência intelectual são indefinidos, causando uma confusão na funcionalidade da Sala de Recursos Multifuncionais, confrontada em avaliar as potencialidades do aluno ou seus aspectos biológicos da deficiência intelectual.

O artigo escrito por Pinto *et al.* (2017) teve por objetivo verificar como se dá a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência na escola, com base no professor da sala comum e do AEE. Os achados dessa pesquisa apontaram que há uma complexidade no que se refere à avaliação do aluno com deficiência e que a condução da avaliação deriva de vários elementos estabelecidos na escola, como critérios e instrumentos avaliativos, a partir dos quais a experiência descritiva demonstra que a mesma dispõe de um compromisso quanto ao conhecimento e à avaliação desses alunos.

Com o objetivo de analisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar do estudante com deficiência intelectual em classes regulares e Salas de Recursos Multifuncio-



nais de quatro escolas municipais do interior paulista, buscando identificar as implantações dessa avaliação para o desenvolvimento dos referidos estudantes, Terra (2014) também elencou, em sua pesquisa de mestrado, a temática e a problematização do processo avaliativo para o estudante com deficiência intelectual. A autora embasou-se na construção do referencial teórico acerca de pressupostos da teoria histórico-cultural sobre concepções de avaliação mediadora e formativa, e dos princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisadora trouxe como hipóteses inseguranças existentes no sistema de ensino, além das dúvidas para legitimação da avaliação favorável a uma educação inclusiva para os estudantes com deficiência intelectual. A metodologia utilizada foi de natureza descritivo-analítica, por meio da realização de uma revisão bibliográfica e documental, entrevistas e observação. Como base técnica para análise de dados, utilizou-se da análise do conteúdo. Os resultados demonstraram que é necessária a introdução de um sistema de avaliação que inclua diferentes dimensões, com serviços de apoio favoráveis à organização e à qualidade escolar, em nível social. Em relação à definição dos conteúdos e objetivos educacionais para o estudante com deficiência intelectual, o contexto investigativo, conteúdos e expectativas atuaram de maneira simplificada, isto é, as práticas diretamente relacionadas aos aspectos metodológicos apontaram para a urgente revisão da formação docente inicial e contínua. Os dados apontaram que não há uma sistematização de protocolos de avaliação da aprendizagem escolar do estudante com deficiência intelectual, bem como a ausência de aprofundamento teórico acerca dos processos avaliativos, afetando os resultados observados na condução das avaliações, conteúdos e intervenções necessárias para progresso escolar dos alunos. Por outro lado, os problemas levantados durante a análise, em relação à avaliação da aprendizagem escolar, permitiram certificar que a inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular oferece maiores benefícios para a aprendizagem, desenvolvimento e autonomia desses alunos, mesmo diante das limitações em determinadas situações.

Mendonça (2014) investigou como é realizada a prática da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas regulares nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza, Ceará. A pesquisa tratou de um estudo de caso, realizada com sete professores de salas regulares e 16 famílias e/ou responsáveis dos alunos com deficiência intelectual. Os resultados indicaram que, além das concepções limitadas dos professores sobre deficiência intelectual, educação inclusiva e a avaliação da aprendizagem, são colocados em questão problemas relacionados com a formação continuada e adequada. Além disso, há dificuldades com falta de aporte físico e estrutural da escola, bem como problemas de relacionamento da família e escola com a inclusão.

Valentim (2011) objetivou identificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com deficiência intelectual, matriculados em

escolas municipais do Ensino Fundamental – Ciclo I de uma cidade do interior de São Paulo, além de possibilitar à escola e ao professor um instrumento para o processo de avaliação em Língua Portuguesa. Os participantes da pesquisa foram seis professores de alunos com deficiência intelectual. Dentre os seis professores, três aplicaram o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) a seus alunos com deficiência intelectual. A pesquisa ainda contou com entrevistas, realizadas por meios de roteiros iniciais com os seis participantes e um roteiro final para os professores que participaram da intervenção com o uso do RAADI. Diante disso, os resultados demonstraram que, inicialmente, as concepções dos professores eram limitadas acerca da deficiência intelectual, da inclusão e avaliação desses alunos. Todavia, segundo os professores, o uso do RAADI atuou de forma positiva, permitindo não só a identificação das dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, mas também o surgimento de perspectivas de novos direcionamentos acerca das práticas pedagógicas e o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

A partir das pesquisas descritas, é possível evidenciar, no que concerne às concepções dos professores acerca da deficiência intelectual e avaliação, que se apresentam concepções de forma limitada e restrita à perspectiva organicista, pautadas em estereótipos, o que gera poucos esforços para a criação de mecanismos avaliativos com vistas à aprendizagem.

Os resultados também demonstraram a demasiada ausência de formação continuada e adequada para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial e, especificamente, alunos com deficiência intelectual. Além disso, a falta de estrutura da escola, o não envolvimento da família no processo de inclusão e a falta de base teórico-metodológica também são índices dos problemas apontados.

Quanto aos indicativos necessários para uma avaliação significativa, os resultados evidenciaram necessidade de se realizar uma avaliação diagnóstica, mediadora e formativa, com perspectivas em Vygotsky, a partir da zona de desenvolvimento proximal para desenvolver potencialidades dos alunos com deficiência intelectual. As pesquisas também demonstraram que o uso de instrumentos avaliativos diversos viabiliza um processo de aprendizagem significativo para os alunos com deficiência intelectual. Pontualmente, a pesquisa de Valentim (2011) trouxe o uso do RAADI de forma positiva para nortear os professores, não só acerca das dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, mas também das possibilidades e novos olhares para uma aprendizagem significativa.

As pesquisas evidenciaram que os professores avaliam de forma diferente, e que esse indicativo está atrelado às concepções e formação de cada um. Além disso, os dados revelaram a grande dificuldade dos professores em avaliar os alunos com algum tipo de deficiência, seja para o encaminhamento para o AEE, ou mesmo no cotidiano escolar. Os dados ainda denotaram estereótipos e preconceitos por parte dos professores, sobretudo



em reconhecer a avaliação como um mecanismo para elegibilidade do laudo médico e acesso do aluno ao serviço do AEE. Com isso, ficou evidente a necessidade dos professores possuírem uma formação específica, para que suas ações estejam embasadas na perspectiva da educação inclusiva.

Em suma, os resultados também indicaram que o planejamento coletivo, a participação da família no contexto diário dos alunos, as estratégias, ações e avaliações atreladas à dinâmica pedagógica do ensino especializado vinculado ao ensino comum, bem como a utilização de instrumentos avaliativos destinados às especificidades dos alunos, colaboram de maneira positiva para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Portanto, as produções acadêmicas mapearam um olhar crítico e reflexivo acerca da atuação da avaliação no contexto de educação inclusiva. Embora os dados demonstraram que, por vezes, a avaliação serviu como engrenagem excludente, as possibilidades de mudanças também são apresentadas como subsídios para transformação e inclusão escolar dos alunos, principalmente com deficiência intelectual.

Assim, diante de transformações sociais da sociedade, partindo de um contexto de pandemia da COVID-19, questionou-se: quais são as concepções de professores sobre o processo avaliativo de um aluno com deficiência intelectual no modelo de ensino remoto?

A partir dessas discussões evidenciadas, esta pesquisa, parte de uma dissertação de mestrado, teve como objetivo analisar as concepções de professoras do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum no processo avaliativo de um aluno com deficiência intelectual no modelo de ensino remoto.

### **3 Desenvolvimento da Pesquisa**

No que tange aos aspectos do estudo, em suas características estruturais e epistemológicas, a pesquisa apoiou-se em uma abordagem qualitativa (Minayo, 2009). Quanto ao enfoque, a pesquisa utilizou o estudo exploratório de campo em busca de respostas instituídas acerca das concepções que constituem o processo avaliativo de um aluno com deficiência intelectual no ensino remoto (Marconi; Lakatos, 2003). Partindo de um processo inusitado que consolidou o cenário educacional e escolar com a pandemia da COVID-19, que é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, que afetou a vida das pessoas de forma feroz, provocando o distanciamento social e o fechamento físico dos estabelecimentos não essenciais, durante a realização desta pesquisa, foi realizado um estudo de caso, ancorado em Yin (2001). Justifica-se a escolha por considerar que a pesquisa se configurou em um contexto raro, antes não vivenciado pelos sujeitos. Com isso, o processo de escolarização, assim como seus respectivos atores, sua estrutura, plane-

jamento e organização foram modificados devido ao contexto de ensino remoto adotado pelas escolas.

A pesquisa em questão envolveu seres humanos, desta forma, anteriormente ao início da coleta de dados, o projeto foi submetido à avaliação junto ao Comitê de Ética, conforme a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo este aprovado sob o parecer nº 4.563.885.

As participantes da pesquisa foram uma professora polivalente do ensino comum, responsável por uma turma do 5º ano do ensino fundamental e uma professora do AEE responsável por todos os alunos público-alvo da Educação Especial de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade de grande porte do estado da Paraíba.

A professora do ensino comum tinha 53 anos de idade, começou a carreira docente com magistério e, no ano de 2003, concluiu o curso superior em Pedagogia em uma instituição de ensino privado. Realizou uma pós-graduação em Supervisão e Orientação Educacional, com finalização em 2009. Possuía 30 anos de experiência como professora na educação básica, e não chegou a atuar na gestão pedagógica e nem em outra etapa de educação. Quanto ao vínculo empregatício, a professora trabalhava como prestadora de serviço desde o início do ano letivo de 2021.

Já a professora do Atendimento Educacional Especializado tinha 33 anos de idade, dispunha de formação inicial em Pedagogia em uma universidade pública federal, com conclusão no ano de 2011. Realizou duas pós-graduações, uma em Supervisão e Orientação Educacional, finalizada em 2013, e a outra em Psicopedagogia, concluída no ano de 2017. Atuava no AEE há cinco anos, mas já havia atuado como professora no ensino fundamental também por cinco anos. Ela tinha oito anos de enquadramento empregatício por meio de prestação de serviço à escola pesquisada, sendo cinco como professora do AEE e não possuía formação específica na área da Educação Especial ou em AEE.

A coleta de dados ocorreu no ano de 2021. A proposta inicial do trabalho estava na realização da coleta diretamente no lócus da pesquisa, uma vez que havia perspectivas para a volta às aulas presenciais das escolas públicas após o período crítico da pandemia da COVID-19. Todavia, com a “segunda onda” de pessoas infectadas pela COVID-19 e o lento processo de vacinação no ano recorrente, as escolas municipais permaneceram no modelo de ensino remoto. Com isso, a pesquisa precisou reorganizar a coleta dos dados, utilizando os mesmos instrumentos, mas respeitando o distanciamento social da escola, adaptando as técnicas à realidade de ensino remoto. Dessa forma, foram realizadas observações não estruturadas por meio dos grupos de *WhatsApp* do ensino comum e do AEE, conversas com as duas professoras via ligação telefônica e mensagens de áudio e texto (registrados em diário de bordo), e entrevistas semiestruturadas.

Para entender a realização da dinâmica da coleta via técnica de observação não estruturada, é indispensável entender o formato das aulas da escola pesquisada no ensino remoto, uma vez que cada escola se organizou de acordo com as resoluções operacionais locais. O funcionamento da escola pesquisada aconteceu de forma remota com aulas síncronas via mensagens e atividades compartilhadas no grupo de *WhatsApp*, formado por cada turma/ano da escola, tal como no contato privado com a respectiva professora da turma.

De maneira igual aconteceu com o AEE: a comunicação e o envio das atividades foram realizados via grupo de *WhatsApp*. Ao que se difere do ensino comum, o grupo era geral, formado por todos os responsáveis e alunos público-alvo da Educação Especial. O atendimento também aconteceu de maneira individual, entre a professora, aluno e responsável, em trocas de mensagens no contato privado de cada um, ou até mesmo via ligação telefônica.

Os grupos atuaram como uma espécie de sala de aula virtual, formados pela equipe pedagógica, a saber: uma professora do ensino comum, responsável por lecionar naquele determinado nível de ensino, pelos professores de componentes curriculares específicos (ensino religioso, artes e educação física), pelas gestoras administrativa e pedagógica, a professora do AEE, como também alunos, pais e responsáveis.

As observações aconteceram entre os meses de março a junho de 2021, com a finalização dos dois bimestres letivos. Durante esse período, as observações aconteceram diariamente nos grupos de *WhatsApp*, nos cinco dias úteis da semana, exceto pelas eventualidades dos feriados nacionais. Em regra, a turma pesquisada mantinha-se no horário matutino; todavia, alguns alunos enviavam atividades em vários horários do dia, já que muitos desses dependiam do aparelho telefônico de algum responsável, que por vezes não se encontrava em casa para envio das atividades, da contabilização da presença, ou mesmo para intervenções e dúvidas recorrentes. Ressalta-se que alguns alunos procuravam as professoras fora do grupo, no bate-papo privado.

Além do acompanhamento das mensagens, atividades, áudios e vídeos, provas e simulados postados pelas professoras e alunos, eram realizados diariamente “prints” de todos esses materiais para formação de dados na íntegra. Posteriormente, essas imagens eram armazenadas em um grupo de *WhatsApp* composto apenas pela pesquisadora, com data e identificação do grupo correspondente, ensino comum e AEE.

Todos os contatos geraram registros no diário de bordo. Os contatos via ligação telefônica eram pontuados em tópicos manualmente escritos em um caderno e, posteriormente, detalhados no diário de bordo transcrito em um arquivo armazenado no computador. Já as mensagens escritas e os áudios trocados pelo *WhatsApp* foram transcritos para o mesmo arquivo de forma fidedigna.

Com o intuito de alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa, foi utilizada ainda, além das observações, a técnica de entrevista semiestruturada com as duas professoras.

Para a sua realização, foram construídos dois roteiros, com base na literatura de Manzini (2003), contendo perguntas similares e específicas acerca da atuação específica de cada uma das professoras. As entrevistas agendadas de forma prévia, conforme a disponibilidade das duas participantes, se deram no sétimo mês do ano vigente, de forma virtual, em comunicação síncrona, pela ferramenta *Google Meet*, em sessão única e individual com cada sujeito, em datas distintas.

As entrevistas foram gravadas com a autorização das participantes e com o resguardo ético do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A entrevista com a professora do ensino comum totalizou 49 minutos, e com professora do AEE, 28 minutos e 48 segundos. Em seguida, os materiais das gravações foram visualizados e transcritos na íntegra, e transformados em dois arquivos distintos.

Para a realização da análise dos dados, utilizou-se a técnica de triangulação, por se tratar de participantes distintos, professora do AEE e do ensino comum, e do cruzamento dos dados empíricos por meio de técnicas diferentes, entrevistas, observações, mensagens de texto e áudio na rede social *WhatsApp* e conversas via ligação telefônica. Conforme Minayo (2010, p. 29), a triangulação dos dados permite “[...] combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista”.

Para discutir os dados coletados na investigação, via entrevista e diário de bordo, acerca dos significados e conteúdos contidos na comunicação entre as mensagens das entrevistas e do diário de bordo construído por meio de mensagens de texto e áudio do *WhatsApp*, como também das conversas via ligações telefônicas, emitidas pelas participantes da pesquisa, a técnica que mais se adequou foi a análise de conteúdo, baseada em Bardin (1977).

Destarte, a interpretação dos dados foi a partir de uma sistematização dos conteúdos coletados seguindo as três etapas sugeridas por Bardin (1977), isto é: pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise foi realizada a “leitura flutuante” do diário de bordo construído a partir das observações e das respostas das entrevistas. A partir disso, constataram-se conteúdos pertinentes para serem analisados, a priori, os relatos das professoras durante as observações, ligações telefônicas e mensagens no *WhatsApp*. A posteriori, ficou mais viável analisar as entrevistas, já que dessa maneira haveria o confronto das práticas avaliativas observadas com as narradas pelas participantes.

Na etapa da exploração do material coletado, foi realizada a codificação dos dados por meio dos recortes das unidades de registros e das unidades de contexto, ambas extraídas de respostas das entrevistas e do diário de bordo, caracterizando unidades temáticas. A enumeração dos códigos considerou a pertinência dos temas em que as narrativas foram apresentadas.

Na terceira etapa, conforme os critérios estimados em relevância das unidades de registro, as categorias empíricas deixaram de ser apenas hipóteses e mostraram-se evidentes para escolha. Assim, a partir dos códigos estabelecidos, formaram as seguintes categorias de análises: concepção de deficiência e concepção de avaliação. A terceira e última etapa surtiu no tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos conteúdos das entrevistas e das observações acerca da comunicação e significados manifestados pelas participantes.

#### 4 Concepções de deficiência e de avaliação

Objetivando analisar as concepções de professoras do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum no processo avaliativo de um aluno com deficiência intelectual no modelo de ensino remoto e a partir das categorias estabelecidas para a análise das informações coletadas, a saber: concepção de deficiência e concepção de avaliação, apresenta-se os resultados e a discussão dos dados. Para tanto, foram evidenciados elementos do processo avaliativo de um aluno do 5º ano, que estava matriculado na Sala de Recursos Multifuncionais e era acompanhado pela professora do ensino comum (Profa. E. C.) e pela professora do AEE (Profa. AEE) em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do Estado da Paraíba.

O aluno Eduardo (nome fictício) possui laudo de deficiência intelectual. Todas as informações apresentadas aqui foram extraídas de conversas com as duas professoras, via ligação telefônica, mensagens de bate-papo pelo *WhatsApp* e entrevistas.

Nesta pesquisa, os primeiros contatos e relatos aconteceram com a professora do AEE, sendo esta responsável pela atribuição de atendimento educacional especializado aos 43 alunos da escola, nos turnos matutino e vespertino. Esse contato não aconteceu de forma aleatória, mas foi mediado pela gestora pedagógica.

A professora do AEE foi a primeira a falar acerca das características dos alunos, tanto em relação à condição da deficiência, quanto da participação escolar. Durante a primeira conversa por ligação telefônica, a professora relatou que acompanhava o aluno Eduardo desde sua inserção na escola, mantendo um bom contato com a criança e sua mãe.

[...] Eduardo possuía laudo de “retardo mental” como também de transtornos de comportamento e psicológicos. Por isso, durante as aulas presenciais era acompanhado por uma cuidadora. Por outro lado, a **mãe do aluno não dispõe de muitos conhecimentos pedagógicos, mas é bastante atenciosa e presente em prol do desenvolvimento do filho** (Diário de bordo, 03/03/2021).

A partir dessa narrativa, é possível perceber que a professora conhecia a trajetória escolar de vida do aluno Eduardo. Acompanhava seu processo de construção do conhe-

cimento de perto, mantinha um bom relacionamento com a mãe, o que contribuiu para o avanço do aluno, sobretudo em tempos de ensino remoto, circunstância em que a mediação da família se tornou fundamental para estreitar os laços com a escola.

Todavia, o termo utilizado pela professora, acerca da deficiência do aluno, assume um viés médico patológico, uma vez que esta afirmou que esse era o termo utilizado no laudo do aluno. Em função disso, Milanez e Oliveira (2013) apontaram que os professores tanto do ensino comum quanto do AEE apresentam dificuldades na conceituação e compreensão da deficiência intelectual. Essa ideia, de acordo com as autoras, fortifica que as realizações das intervenções sejam baseadas nos rótulos. De acordo com *American Association on Mental Retardation (AAMR)*, a deficiência intelectual está conceituada em “incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos” (Luckasson *et al.*, 2002, s/p).

As pessoas com deficiência intelectual, ao longo do tempo, foram conceituadas por “idiotas, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros”. (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013, p. 104). Tais conceitos apontados pelos autores são utilizados como termos pejorativos, que embutem sentido discriminatório e, muitas vezes, são enfrentados de maneira invisível ao seu verdadeiro significado. As narrativas podem evidenciar muitas nuances, inclusive aos aspectos que divergem das perspectivas da inclusão. Imputar a deficiência como premissa viabiliza contextos escolares baseados no capacitismo; por vezes, os educadores associam a não aprendizagem do aluno por razões biológicas, deixando de refletir que a causa pode estar na ausência de práticas pedagógicas e avaliativas inclusivas.

Em relação ao termo utilizado pela professora do AEE – “retardo mental” – este não foi repetido por ela em outros momentos. Em outras ocasiões de conversas e observações, a professora optava por usar o termo deficiência intelectual. Diante desse fato, vale ressaltar os apontamentos de Veltrone e Mendes (2012) que afirmaram que é importante investigar se os professores percebem mudanças de nomenclaturas acerca da deficiência, e se tais mudanças refletem em suas práticas educativas em sala de aula.

Diante disso, não cabe nessas entrelinhas julgar as professoras, nem tampouco banir suas práticas devido ao uso de termos enviesados acerca da deficiência. O que é possível discutir é a proporção que tais narrativas podem surtir na vida dos alunos, dentro e fora da escola, visto que o uso de termos que apontam a condição do sujeito frente a quem ele é, está atrelado à perspectiva médico-patológica.

[...] o que Eduardo tem é muito mais coisa, que eu não lembro todas. Mas Eduardo tem, é, ele é hiperativo, ele tem déficit de atenção, ele é, ele tem epilepsia [...] ele tem, qual é o outro, meu Deus do céu? Porque é tanto CID que ele tem, Eduardo,



que chega me dá agonia, o bichinho<sup>1</sup>. Mas nem parece, viu!? [...] eu até morro de rir, porque ele é melhor que os normais. Ele tem muito, muito CID, Eduardo tem muito CID confirmado, muito (Entrevista Profa. E. C.).

Por outro lado, a professora relatou que já acompanha “alunos especiais” há algum tempo [...] sua turma da outra escola [também] possui vários alunos com algum tipo de “problema” (Diário de bordo, 11/03/2021).

Nas duas ocasiões de fala da professora do ensino comum é possível identificar uma concepção de deficiência concentrada no modelo médico de deficiência, visto que é citada por vezes a quantidade de CID que o aluno Eduardo possui. Além disso, a professora, ao falar que o aluno Eduardo é melhor do que os “normais” acerca da aprendizagem, produz aquela “velha ideia” de que o aluno que possui alguma deficiência não é capaz de aprender assim como os demais alunos.

Em sua pesquisa, Mendonça (2014) apontou, em seus resultados, que os professores possuem concepções limitadas acerca da deficiência intelectual, avaliação da aprendizagem, como também da educação inclusiva. Tais indicativos foram apresentados como problemas referentes à falta de formação adequada. Conforme Valentim (2011, p. 25), “processos pedagógicos pautados em concepções lineares, mecanicistas e homogeneizantes não cooperam com as ações inclusivas. Na verdade, só fazem reforçar o fracasso escolar e os processos de exclusão”.

No que tange à perspectiva do conceito de deficiência, Valentim e Oliveira (2013, p. 857), apoiadas na concepção de Vygotsky, apresentaram da seguinte forma:

A deficiência primária concerne ao comprometimento em si, às características biológicas inerentes à deficiência, ao passo que a deficiência secundária refere-se ao resultado dos processos de mediação — instrumental ou simbólica —, estabelecidos nas relações sociais do sujeito, e à leitura que é feita nas relações concretas de sua vida social acerca da deficiência. Com base na perspectiva histórico-cultural, podemos sustentar que a deficiência secundária, isto é, o resultado das relações do indivíduo com deficiência com o outro e da leitura ele faz dessas relações, pode influenciar mais diretamente as condições concretas de vida desse sujeito do que as características pessoais inerentes ao comprometimento biológico.

Tomadas como discussões as concepções das professoras acerca da deficiência, reflete-se que tais teorias e conceitos podem influenciar ou embasar as práticas pedagógicas e avaliativas das professoras. Assim, tomando como eixo principal as concepções das professoras acerca da avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, estas também puderam ser identificadas durante a coleta dos dados.

---

<sup>1</sup> Esse termo comumente utilizado no Nordeste tem a mesma função (sinônimo) de adjetivar as pessoas de “tadinho”, “coitadinho”, “pobrezinho”, entre outros.

Refletir que as concepções estão ligadas à visão de mundo dos sujeitos é o primeiro passo para entender que a avaliação não é uma atividade neutra (Chueiri, 2008). Entende-se que não é tarefa fácil conceituar a avaliação; portanto, discutir acerca das concepções avaliativas emergem elementos que estão introjetados na educação de forma geral. “Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso, vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica”. (Sordi, 2001, p. 173).

Chueiri (2008) reforçou que o professor, no seu papel de avaliador, apresenta o sentido e os significados à avaliação. Sendo assim, a partir das concepções pedagógicas introjetadas nos professores é possível identificar o andamento dos processos de ensino e aprendizagem que circundam a escola contemporânea.

Ao que concerne sobre os significados da avaliação para as professoras, foi propício perguntar na entrevista, “o que é avaliação para você?” Em resposta:

A avaliação pra mim significa um ato contínuo de tudo que a gente vive, de tudo que nos rodeia, de tudo que você está pleiteando que aconteça. No meu caso, eu sou uma pessoa que gosta de avaliar muito justa. [...] pra mim avaliar é isso. É você vê todos os leques que estão ao seu lado, que está aberto ao seu lado é flexível, e que você pode sim, com cada movimento desse leque avaliar questão por questão, de maneiras diferentes (Entrevista, Profa. E. C.).

Olha, eu acredito que o ato avaliar, né!? Vai além daquela atividade que você envia para o seu aluno. [...] nós precisamos avaliar o aluno como um todo (Entrevista, Profa. AEE).

Conforme a professora do AEE, as avaliações acontecem de forma contínua e processual (Diário de bordo, 08/03/2021).

E a avaliação deles é contínua, disse a professora do ensino comum (Diário de bordo, 20/04/2021).

A perspectiva da avaliação contínua está no acompanhamento do aluno em seu desenvolvimento integral, entre descobertas, experiências e aprendizagens. Além disso, considera elementos que envolvam o aluno como um todo, ou seja, suas potencialidades, especificidades, necessidades e dificuldades, além do ambiente escolar e familiar que também englobam os aspectos avaliativos deste aluno. De acordo com Hoffmann (2009), a avaliação contínua está embasada na leitura integral da criança, nunca sendo encerrada.

Dessa forma, ao narrarem que entendem a avaliação como um processo contínuo e que também utilizam esse conceito para embasar as suas práticas avaliativas, as professoras demonstraram um raso conhecimento teórico acerca disso, uma vez que, diante do

que foi observado, a avaliação na prática acontecia de forma padronizada para os alunos de forma geral. Além disso, para se pensar numa avaliação contínua para os alunos público-alvo da Educação Especial, nesse caso para o aluno com deficiência intelectual, se faz necessário um plano de ação, o plano educacional individualizado (PEI)<sup>2</sup>, e a participação colaborativa das professoras no processo de aprendizagem dos alunos, o que contempla a avaliação realizada.

Entende-se que, devido à complexidade em avaliar, considerando o estudante como único e as próprias condições de aprendizagem que lhe são dadas, a avaliação não é uma tarefa fácil. Todavia, a tentativa de promover uma avaliação contínua “permite ao professor registrar as competências e habilidades do estudante e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento” (Bruno, 2006, p. 25).

Pra mim, avaliar é aquilo que a criança, no caso, está determinada a fazer, a me devolver. Se eu digo para o aluno que isso aqui é um lápis, isso aqui é um lápis e eu não explico o que é um lápis, e ele vier me dizer o que ele entendeu o que é um lápis, eu tenho que aceitar a forma que ele me deu. Porque eu não dei a ele a forma que ele esperava ouvir, entendeu!? Então, eu não posso avaliar o aluno porque eu sei o conceito do lápis, e ele não me deu esse conceito do lápis, que eu queria ouvir. Mas ele me deu o que ele sabe do conceito de lápis, entendeu!? Então, minha forma é assim, o que ele me dá de retorno se tiver com coerência dentro daquilo que eu expliquei, eu aceito. Mas se tiver fora do conceito da coerência, eu vou explicar e esperar que ele me dê um retorno normal (Entrevista, Profa. E. C.).

Mas eu não posso somente avaliar o que ele conseguiu responder, como certo e errado para nós, né!? (Entrevista, Profa. AEE).

Por meio dessas falas, as professoras dão indícios de que a avaliação necessita ser compreendida a partir do que é oferecido para o aluno. De fato, entender que sua prática de ensino é indissociável da aprendizagem é um forte elemento para se avaliar. Sendo assim, as práticas avaliativas não estão alicerçadas em uma conjuntura que gera apenas acertos e respostas prontas e positivas, mas que possa elencar ações, reflexões, questionamentos, problematizações e novas possibilidades, tanto no fazer docente quanto na construção do conhecimento do aluno. Dessa forma, entende-se que a devolutiva de aprendizagem do aluno não vai depender unicamente disso, mas sim de fatores diversos, como o próprio objetivo de avaliação, os critérios utilizados para avaliar, e os meios e situações de aprendizagem que foram oferecidos para este. A “avaliação é, portanto, uma ação ampla

---

<sup>2</sup> O plano educacional individualizado do aluno Eduardo só foi finalizado no início do segundo semestre letivo do ano vigente, quando a coleta de dados da pesquisa já havia sido finalizada. No entanto, apesar do aluno passar a possuir o PEI, que é um fator importante de pontuar, os dados apresentados aqui não contemplam esse planejamento.

que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e todos os elementos da ação educativa”. (Hoffmann, 2009, p. 17).

Muito se fala na complexidade da avaliação, que se tornou temida pelos alunos e é um fator preocupante para professores, principalmente quando essa avaliação está direcionada aos alunos do AEE. Bridi e Pavão (2015) defenderam um processo avaliativo que considera as características específicas e individuais dos alunos, assim como o contexto e a situação de aprendizagem que essa avaliação está sendo desenvolvida.

As professoras pesquisadas complementaram:

[...] porque, para que ele seja avaliado, eu não posso só, somente, mesmo sabendo que o sistema muitas vezes, né, trabalha dessa maneira, né!? Então, esse ato de avaliar, perpassa o que o sistema nos coloca, como, vamos dizer assim “uma cobrança”, né, uma nota. Então, avaliar vai além da nota. [...] e aí, essa avaliação, ela vai além do ato de avaliar, né, numa atividade, numa prova. Vai muito além disso. E, eu me sinto muito confortável, nesse sistema avaliativo que nós temos, no sentido de quê? Que a nossa escola se propõe, a não avaliar somente, pelo padrão da nota, né, mas o aluno como um todo (Entrevista, Profa. AEE).

[...] não adianta você querer dá um dez a um aluno porque é bonzinho, porque ele é isso, não! Eu acho que com isso você está quebrando o conceito de avaliar. [...] não é rotular, dez é dez, nove é nove, não! É aquilo que eu tenho recebido, é com o que eu avalio (Entrevista, Profa. E. C.).

Segundo as professoras, a escola trabalhava com três notas por bimestres, duas notas referentes a uma prova e um simulado (no caso dos dois bimestres foram simulados), e uma terceira nota tratada como qualitativa, na qual considerava a participação do aluno, feita das atividades, presença nas aulas e demais critérios que as professoras compreendiam estar atrelados aos fatores qualitativos do aluno.

Com base nas falas, é possível perceber que, de um lado, a professora do AEE reconhece que a avaliação vai além da nota e da feita de atividades e provas. Entretanto, em dois momentos em uma única fala, aparecem dois elementos que entram em desencontro, pois, ao mesmo tempo que a professora afirma que há uma cobrança por meio do sistema educacional acerca da nota, por outro lado, diz se sentir confortável pelo sistema avaliativo adotado pela escola, que visa a aspectos além da nota.

Porém, vale salientar que, durante as observações, o aluno Eduardo realizou o simulado de três a quatro vezes para a obtenção da média sete. O que testifica que a avaliação proposta está embasada na mensuração da perspectiva do alcance das notas. Além disso, outro fator que pôde ser observado foi que os resultados do simulado não representaram artifícios para possíveis mudanças de práticas pedagógicas e avaliativas para este aluno. A avaliação

pelo viés de mensuração é um dos grandes “vilões”, por concentrar todas as expectativas para o alcance de notas satisfatórias. O problema não está na nota, e sim, na ênfase que é dada a ela, deixando a aprendizagem em segundo plano. Conforme Luckesi (2008, p. 24), “As notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos...O aluno [...] precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo”.

Durante as entrevistas, também foi propício perguntar à professora do ensino comum como estava ocorrendo a avaliação dos alunos no ensino remoto. Segue a resposta:

Eu digo para eles, que eu estou avaliando constantemente. Todos os dias eles têm, por obrigação de assistir aula, porque eu estou avaliando. Tudo que eles me dão de retorno, é avaliado. É a escrita, é a organização da tarefa, é a pontualidade da entrega das tarefas, é as avaliações no Google Forms, está entendendo? (Entrevista, Profa. E. C.).

[...] tudo que eles estão me dando, eu estou avaliando, certo? Porque é muito difícil avaliar a distância desse jeito (Diário de bordo, 20/04/2021).

Na narrativa da professora, embora ela mencione que realiza uma avaliação constante, o que remete a uma avaliação contínua, colocar a obrigatoriedade de assistir à aula como parte da avaliação não seria um possível problema se não fosse o cenário de pandemia. Isso não significa dizer que participar das aulas não seja primordial, mas sim que a avaliação da aprendizagem necessita considerar o contexto em que este aluno está inserido (Luckesi, 2020). Além disso, na fala, a professora declarou considerar tudo o que os alunos devolvem para ela, ou seja, não há critérios estabelecidos para avaliar. Segue essa confirmação em outro relato:

Olha, eu não estabeleço critérios. Se fosse presencial eu até que faria os critérios, eu botaria em ordem. Mas, como ali, tudo que eles me dão de retorno é válido, eu tenho que abraçar o que eles estão na disponibilidade deles, certo? Então eu não posso nem exigir, nem obrigar. É o retorno que eles estão me dando é o que vai valer (Entrevista, Profa. E. C.).

Mesmo diante do modelo de ensino remoto e todos os impactos que afetaram o cotidiano escolar dos atores educacionais, principalmente dos professores e alunos, é plausível trabalhar com os elementos disponíveis em uma situação escolar vulnerável. Ainda assim, é indispensável que o trabalho dos professores, sobretudo os aspectos avaliativos, disponham de critérios e objetivos para cada aluno, de acordo com suas especificidades.

Mesmo em um momento conflituoso, a avaliação toma as “rédeas” de identificar caminhos de possíveis aprendizagens. Por exemplo, se o professor, diante do conhecimento que se possui de um determinado aluno, estabelecer o objetivo de promover que esse aluno aprenda a escrever o seu próprio nome, os critérios avaliativos precisam estar elencados com os resultados que esse aluno apresentou: ele escreveu a primeira letra do seu nome? Escreveu o nome faltando alguma sílaba ou vogal? O que esse aluno apresentou? Quais estratégias o professor proporcionou e mediou para o alcance dos objetivos? Os critérios se fazem importantes nesse momento, para que não se considerem critérios máximos nem mínimos, mas coerentes com a realidade do aluno. É importante que a avaliação apresente intencionalidade mediata em suas estratégias pedagógicas, não só por atividades que verifique o que o aluno aprendeu, mas que faça sentido para ele. Dessa forma, é possível que o processo avaliativo rompa o paradigma tradicional de ensino (Pletsch; Oliveira, 2015).

A pesquisa de Pinto *et al.* (2017) demonstrou que, apesar de haver complexidade quanto à avaliação dos alunos com deficiência, os critérios e instrumentos utilizados decorrem de vários elementos estabelecidos pela escola, os quais dispõem de compromisso tanto no conhecimento quanto na avaliação desses alunos. Por outro lado, o artigo de Oliveira (2018) apontou em seus resultados que os critérios para avaliar os alunos com deficiência intelectual são indefinidos, o que implica em uma confusão ao avaliar os alunos acerca das suas potencialidades ou dos aspectos biológicos da deficiência.

Em continuidade à discussão dos critérios utilizados para avaliar o aluno com deficiência intelectual, a professora do AEE revelou:

Então, de acordo com a proposta do ano/série que a criança se encontra, nós estabelecemos os critérios para eles serem avaliados de acordo com a BNCC, né!? Nós fazemos esse paralelo também. E aí, o nosso plano, né, de AEE, ele compreende com objetivos, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, se o aluno não estiver com o nível cognitivo daquela idade/ano/série, o que é que nós fazemos? Nós utilizamos objetivos de série/ano anterior, que ele se encontra, e que seja de acordo com a necessidade dele (Entrevista, Profa. AEE).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mencionada pela professora do AEE, é um documento que propõe metas e campos de experiências nas áreas e etapas de ensino. É plausível considerar que os alunos público-alvo da Educação Especial, nesse caso o aluno com deficiência intelectual, se incorporam nos direcionamentos dos documentos oficiais como os demais alunos, como premissa da inclusão escolar. É importante destacar na fala da professora do AEE que se, porventura, o aluno com deficiência intelectual não corresponder ao nível de aprendizagem e conhecimento da série em que se encontra, serão trabalhados objetivos e conteúdos das séries anteriores. Diante disso, reforça-se que



as atribuições do AEE estão em eliminar as barreiras para que estes alunos aprendam, não devendo se caracterizar como um reforço escolar. Entretanto, não se devem descartar as necessidades e especificidades de cada aluno para eliminação dessas barreiras, pois o aluno pode apresentar uma grande defasagem na aprendizagem, necessitando assim de conteúdos que subsidiem seu desenvolvimento.

O princípio da inclusão escolar é romper com as barreiras para o desenvolvimento pleno dos alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, o AEE, segundo o artigo 2 das Diretrizes Operacionais (Brasil, 2009) requer disponibilizar recursos e estratégias que eliminem possíveis barreiras. Isso implica dizer que os objetivos e critérios de ensino, aprendizagem e avaliação devem corresponder ao nível de desenvolvimento do aluno, com os suportes e adequações que possam desenvolver sua aprendizagem.

Ainda assim, a narrativa da professora do AEE revelou que, na Sala de Recursos Multifuncionais, trabalham-se conteúdos diferentes do ensino comum, ou seja, um trabalho volta-se ao 5º ano, e o outro, ao 3º e ao 4º anos. Em fomento, Oliveira (2018, p. 983) pontuou que ainda é lento o processo de constituição de uma cultura escolar inclusiva, principalmente a “[...] construção de práticas educacionais e pedagógicas fundamentadas em ações e metodologias mais abertas, colaborativas e na valorização do trabalho coletivo para o desenvolvimento de respostas educativas mais adequadas e propiciadoras de aprendizagem com sucesso [...]”.

Arelados à ideia de concepções avaliativas estimados pela visão organicista, os registros apresentaram os seguintes dados

[...] porque eu não sei se são eles mesmos que estão fazendo, se são os pais, está entendendo? Aí é mais difícil pra mim (Diário de bordo, 20/04/2021).

[...] ele mandou direto, a nota que ele tirou eu deixei, não mandei refazer, porque eu sei que não é ele que está fazendo, certo? (Diário de bordo, 05/05/2021).

[...] porque esse simulado do *Google Forms*, a gente sabe que a maioria não é as crianças que respondem, são os próprios pais (Diário de bordo, 05/05/2021).

Em dúvida com relação à resposta da professora do ensino comum acerca do simulado no *Google Forms*, indagou-se, via mensagem de texto, se os alunos são avaliados acerca dos simulados ou das outras atividades. A professora respondeu:

Das outras atividades, porque eu sei que os simulados não foram eles que fizeram (Diário de bordo, 05/02/2021).

Questionou-se também se os alunos tiveram um bom desempenho no simulado e se cada prova valia 10.

Valia 10, cada prova. O aluno Eduardo se saiu melhor do que o aluno Artur [aluno com dislexia]. Mas como eu sei que não foram eles que responderam, eu não vou contar pontualidade máxima. Apenas eu vou agregar a nota aos exercícios que eles vinham fazendo. Ou seja, eu tenho que ter três notas. Todos os exercícios que eles fizeram, eu fiz de forma avaliativa. Então, eu dividi por qualitativa, quantitativa (Diário de bordo, 05/05/2021).

Foi possível identificar vários desencontros nas falas da professora do ensino comum, como também a falta de objetivos, critérios e instrumentos avaliativos que contemplem o aluno Eduardo conforme sua necessidade. A falta de critérios e objetivos se mistura num “amontoado” de atividades diárias, o que, por sua vez, legitima a perspectiva do ensino tradicional.

Por outro lado, é válido pontuar algumas questões, como o próprio contexto de ensino remoto, que criou vários impasses para a relação dos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo para os alunos público-alvo da Educação Especial. E, apesar de as ações e estratégias não se apresentarem de forma ideal, principalmente diante das necessidades emergenciais do modelo de ensino atual, a professora apresentava intenções e ações que estimulassem o aluno com deficiência intelectual, procurando manter contato diariamente com este, construindo atividades adaptadas na perspectiva de promover aprendizagem.

Quanto aos aspectos apresentados, a pesquisa de Terra (2014) afirmou a necessidade de introduzir um sistema de avaliação com perspectiva de diferentes dimensões, com vistas à qualidade escolar em nível social. Além disso, os achados da autora demonstraram que é indispensável definir conteúdos e objetivos para alunos com deficiência intelectual, em um viés investigativo. E, por fim, os resultados apontaram que, diante do uso das metodologias, há uma urgência na revisão de formação inicial e continuada dos professores.

Mudar a concepção se faz urgente e necessário. Basta romper com padrões estabelecidos pela própria história de uma sociedade elitista e desigual. Nesse viés, mudar a concepção de avaliação significa provavelmente mudar o espaço/tempo de aprendizagem, alterar práticas habituais, acabando com as inseguranças e angústias de todos os atores educacionais, portanto, romper paradigmas e construir uma escola inclusiva. (Peripolli, 2015, p. 38).

Com isso, não se subestima a difícil tarefa docente em ensinar por trás das telas e com poucos recursos. A premissa desta pesquisa embasou-se em identificar as concepções das professoras do AEE e do ensino comum. Portanto, diante dos dados evidenciados atrelados à luz da teoria, as professoras possuem concepções inerentes, independente-

mente do cenário escolar, isto é, limitadas e restritas ao modelo médico acerca da deficiência, o que gera estereótipos e restrições para formação de elementos que flexibilizem o currículo, ações e avaliações à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Além disso, apesar das professoras narrarem que suas práticas avaliativas vão além da nota, as observações, as avaliações pontuais como os simulados e a quantidade de atividades valendo nota, estimam uma concepção avaliativa baseada na mensuração.

## 5 Considerações finais

A pesquisa evidenciou que as concepções das professoras acerca do aluno com deficiência intelectual são restritas e limitadas por um viés médico, seja pela utilização de estereótipos (problema, deficiente mental, especial), seja por tais estereótipos implicarem a ideia enviesada de que a aprendizagem dos alunos com algum tipo de deficiência está restrita à sua condição biológica.

Os dados também demonstraram que as concepções das professoras são características de uma avaliação classificatória, pautada na mensuração da aprendizagem, uma vez que, durante os simulados, o aluno com deficiência intelectual precisou refazer as provas de três a quatro tentativas para alcançar a média sete. Cabe destacar que tais concepções não se atribuem apenas por esse “caso isolado”, mas devido ao resultado dessa avaliação, apesar de compartilhada de forma pontual pelas duas professoras, não servem de subsídio para reflexão e tomada de decisões acerca do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Vale salientar que as considerações pontuadas nessas entrelinhas demonstraram os resultados dos dados previstos no objetivo inicial, que, por sua vez, não intencionam diminuir o trabalho docente das participantes. É reconhecível falar sobre o ato de resistência das professoras em um cenário escolar atribuído de tantos desafios como o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19.

A pesquisa ora apresentada confere a necessidade de investigações futuras sobre os processos avaliativos dos alunos público-alvo da educação especial, com perspectiva de que haja crescimento tanto na área da inclusão, quanto especificamente sobre a temática, no intuito de romper paradigmas de uma avaliação padronizada, meritocrática e excludente.

Para concluir, cabe destacar alguns pontos importantes, como a adoção do ensino colaborativo entre as professoras do AEE e do ensino comum, como elemento principal para desenvolvimento dos alunos; a apropriação do conhecimento acerca da temática avaliação, por meio do debate, aprofundamento teórico e formação continuada, sobretudo no que se refere à avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Nessa ótica, espera-se que as práticas pedagógicas possam romper com concepções avaliativas classificatórias estereotipadas, criando espaço para que os processos avaliativos estejam pautados em ações democráticas e inclusivas.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1977.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola** – de alunos com necessidades educacionais especiais. Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília. MEC/SECADI. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 03 dez. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília – DF, 2 out. 2009.
- BRIDI, F. R. S.; PAVÃO, S. M. O. Avaliação e atendimento educacional especializado: enfoques e práticas pedagógicas. In: SILUK, AS. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Ed. pE.com, 2015. p. 13-30.
- BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: SEESP, MEC. 2006.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.
- CORRÊA, M. de F. B. **Avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual em Porto Velho e Cacoal: desafios e possibilidades**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho, Marília, 2021.
- GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Eletrônica de Investigación y Docencia**, p. 101-116, jul. 2013. Disponível em: <https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Breve-hist%C3%B3ria-da-defici%C3%Aancia-intelectual.-1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 104 p.
- LUCKASSON, R. et al. **Mental Retardation – Definition, Classification, and Systems of Supports**. 9. ed. Washington (DC). American Association on Mental Retardation, 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação escolar: estudos e preposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, C. C. O que é mesmo avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 3, n. 12, fev./abr. 2020. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In.: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação espe-**

cial. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes\\_so\\_bre\\_a\\_elaboracao\\_do\\_roteiro.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_so_bre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDONÇA, A. V. **Desenvolver potenciais e valorizar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza - CE**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 12-24.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 9-30.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 19-51, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 981-994, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PERIPOLLI, A. Avaliação escolar: (re)significando paradigmas educacionais no contexto inclusivo. In: SILUK, A. S. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Ed. pE.com, 2015. p. 31-40.

PIETROBOM, F. O. **Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o atendimento educacional especializado na rede municipal de Dourados/MS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

PINTO, F. R. M. et al. Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência na perspectiva da inclusão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp.2, p. 1316-1334, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10187>. Acesso em: 23 nov. 2020.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PLETSCH, M. D. O.; OLIVEIRA, M. C. P. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo, 2015.

SORDI, M. R. L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Capinas, SP: Papirus, 2001.

TERRA, M. L. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho, Marília, 2011.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. 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: [file:///C:/Users/Su%C3%AAnia/Downloads/Avaliacao\\_da\\_aprendizagem\\_e\\_deficiencia\\_intellectua.pdf](file:///C:/Users/Su%C3%AAnia/Downloads/Avaliacao_da_aprendizagem_e_deficiencia_intellectua.pdf). Acesso em: 31 ago. 2021.

VASCONCELOS, C. S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. de O. (org.). **Avaliação das Aprendizagens, sua relação com o papel social das escolas**. São Paulo: Cortez, 2014.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n., p. 448-450, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6537>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

---

Recebido em outubro/2022 | Aprovado em setembro/2023

## MINIBIOGRAFIA

### **Suênia Roberta Ferreira de Carvalho Cunha**

Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [sueniaroberta@hotmail.com](mailto:sueniaroberta@hotmail.com)

### **Munique Massaro**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professora Adjunta do Departamento de Habilitações Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE). E-mail: [munique@ce.ufpb.br](mailto:munique@ce.ufpb.br)