



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LELYANE SILVA E LUZ

PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO  
DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

UBERLÂNDIA, MG  
2017

LELYANE SILVA E LUZ

PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO  
DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia,  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestra em Educação.

Área de concentração: linha de pesquisa saberes e  
práticas educativas

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Arlete Aparecida Bertoldo  
Miranda

UBERLÂNDIA, MG  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

L979p  
2017 Luz, Lelyane Silva e, 1988-  
Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma  
estudante com deficiência intelectual / Lelyane Silva e Luz. - 2017.  
149 f. : il.

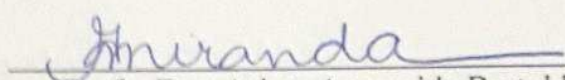
Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

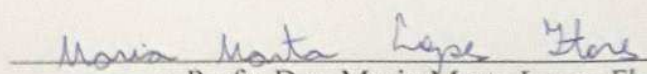
1. Educação - Teses. 2. Avaliação educacional - Teses. 3. Crianças  
deficientes - Educação - Teses. 4. Prática de ensino - Teses. I. Miranda,  
Arlete Aparecida Bertoldo. II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

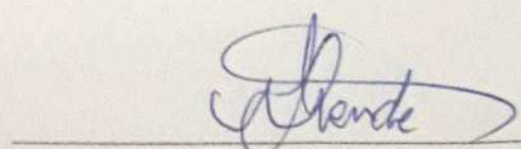
CDU: 37

---

## BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores  
Universidade Federal de Goiás – UFG

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Olenir Maria Mendes  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Dedico este trabalho aos amores da minha vida:  
Rosangela, Rubens, Letycia, Cleuber, Berchiolina e  
Pollyana.*

## MINHA ETERNA GRATIDÃO

A Deus, que me sustentou nos momentos difíceis, nas madrugadas de estudos e cuidou de cada passo e etapa conquistada.

Aos meus pais, Rosangela e Rubens, pelo amor e carinho nesse processo. Mãe, profissional dedicada e estudiosa da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado. Obrigada pelos momentos de diálogo sobre a pesquisa. Pai, exemplo de compromisso e responsabilidade. Obrigada pela parceria nas idas e vindas da escola. Sou feliz pela sua presença na minha vida!

À minha irmã, Letycia, pela atenção na transcrição da entrevista e contribuições para a escrita desse trabalho. O carinho no dia a dia demonstrou a ternura que tem em cuidar do outro quando mais se precisa.

Ao meu noivo, Cleuber, que desde o início do nosso relacionamento acompanhou as lágrimas e os sorrisos para ingressar no mestrado acadêmico e, depois, para concluir este trabalho. Seu amor e sua paciência foram importantes durante todo o processo e significativos para a minha formação. Te amo!

À minha avó, Berchiolina, que sempre acreditou nos meus sonhos, orando e auxiliando com palavras doces e sinceras. As idas à sua casa em Monte Carmelo, MG, amenizaram a ansiedade, muitas vezes, presente em mim.

Aos familiares que acompanharam de perto e, às vezes, distantes, obrigada pelo incentivo em prosseguir com os estudos. Em especial, à Madrinha Pollyanna, que sempre soube dos meus planos e acreditou no meu potencial para ingressar no mestrado acadêmico.

Carinhosamente, às colegas de profissão do meu cotidiano escolar. Mulheres guerreiras e profissionais exemplares, obrigada pelas palavras de incentivo. Vocês moram no meu coração: Ana Lourdes, Andreia, Anna Paula, Aparecida, Cleusa, Cynd, Elania, Eunice, Gabriela, Luzinete, Magda, Maria Alda, Maria Cristina, Maria Eugênia, Nara, Percéia, Romilda, Rosiney e Vanessa.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, pessoa querida e amiga em todas as horas. Obrigada pelo carinho e pela paciência na construção deste trabalho. Suas contribuições foram valiosas para que pudéssemos chegar a esta etapa final, cheias de recomeços.

À professora Olenir, que participou da minha formação no curso de Pedagogia, da banca de monografia, banca de qualificação no mestrado e, agora, na defesa deste trabalho. Suas contribuições na qualificação foram essenciais para prosseguir com os estudos e a

escrita. Exemplo de profissional comprometida com a educação pública, pesquisadora ativa e professora atenciosa. Gratidão!

À professora Maria Irene, pelas contribuições significativas na banca de qualificação.

À professora Maria Marta Lopes Flores por aceitar o convite e participar da banca de defesa.

Aos/as professores/as do Programa de Pós-graduação em Educação, pelos momentos de discussões durante as aulas.

Ao James, companheiro de estudos no mestrado, obrigada pela parceria e diálogos nesse processo.

À escola onde a pesquisa foi realizada, muito obrigada pela autorização e disponibilidade em nos atender sempre que necessário.

À professora que autorizou as observações, entrevista e se disponibilizou a ajudar no que fosse possível, providenciando procedimentos avaliativos para análise. Este estudo foi construído graças ao seu envolvimento na investigação.

Aos estudantes da sala de aula onde foram realizadas as observações, obrigada pelo carinho com que me receberam durante o segundo semestre.

*Minha mãe vai ficar feliz! Minha mãe vai ficar feliz! Eu  
vou passar de ano!*

GABRIELA, estudante



## RESUMO

Este estudo teve objetivo de compreender os procedimentos avaliativos aplicados por uma professora no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual no ensino regular do quarto do ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida de agosto a dezembro de 2015, em uma escola pública da rede municipal de Uberlândia, MG. Buscando alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, a opção metodológica para seu desenvolvimento seguiu princípios da abordagem qualitativa em um estudo de caso. No cotidiano escolar, o estudo de caso envolve troca de relações entre envolvidos, princípios e valores que aparecem nas ações e interações, nas rotinas e nas relações sociais. A metodologia de investigação foi organizada em dois focos investigativos: a realização de uma entrevista com a professora e a observação participante em sala de aula, associada à tomada de notas de campo para compreender as práticas de avaliação. A justificativa para a escolha desse conjunto de estratégias de investigação é que a entrevista com a professora e as observações na sala de aula formam um conjunto de informações importantes sobre o fenômeno investigado. Os resultados apontam a necessidade de refletir sobre os procedimentos avaliativos e o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular. Os procedimentos avaliativos utilizados pela professora foram o “para casa”, estudos dirigidos, trabalhos interdisciplinares e prova bimestral. Além disso, ficou evidente que a concepção da professora acerca da deficiência intelectual desconsidera o potencial de aprendizagem da estudante. Isso se confirma em sua conduta ao elaborar materiais adaptados à estudante para facilitar a sua realização sem avançar para conteúdos mais complexos. Desse modo, a avaliação formativa é uma perspectiva que se faz necessária à prática educacional da professora para acompanhar as aprendizagens da estudante com deficiência intelectual e dos/as demais estudantes no processo de escolarização, oportunizando momentos de interação, diálogo e troca de saberes. Destacamos também a formação continuada com estudos para avaliação formativa importante para transformar as concepções do trabalho docente e proporcionar um espaço de reflexão sobre a prática educacional, pois a avaliação formativa é processual, contínua e dialógica; ou seja, possível de ser concebida com perspectiva avaliativa cuja vivência pode ser marcada pela lógica da inclusão.

**Palavras-chave:** Procedimentos de avaliação educacional. Deficiência intelectual. Prática educativa.

## ABSTRACT

This study aimed to understand school assessment procedures used by a teacher in the schooling process of an elementary level student with intellectual disability. The research took place from August to December 2015, in a public school of Uberlândia city, state of Minas Gerais. To achieve research aims, methodological option to develop it followed principles of qualitative approach in form of a case study. In the school everydayness, a case study involves exchanging relationships between people involved, principles and values appearing in actions and interactions, in routines and social relationships. The research methodology followed two investigative foci: interview with the teacher and participant observation in classroom, besides field notes taking to understand teacher's assessment practices. Justification for choosing these research strategies is that interviewing the teacher and observing classes offer a set of important information on the phenomenon studied. Results point out the need to reflect on the evaluation procedures and process of schooling of students with intellectual disabilities. Assessment procedures employed by the teacher were homework, individual assignments, interdisciplinary work and bimonthly tests. Besides, it has become evident that the teacher's understanding of intellectual disability does not consider the student potential to learn. It is proved when she makes pedagogical activities adapted to the student to make its performing easy to her but without dealing with more complex school contents. Thus, the formative assessment appears as perspective necessary to the educational practice of the teacher in order to accompany students with intellectual disability learning and other students as well in the schooling process, so that to create a setting for interaction, dialogue and knowledge exchange. We highlight that teacher's continuing education with studies for formative assessment is important to change conceptions of teaching work and provide circumstances for thinking of educational practice, because formative assessment is procedural, continuous and dialogic; which means possible of being conceived in an assessment perspective whose experience can be marked by the logic of inclusion.

**Keywords:** School assessment procedures. Intellectual disability. Educational practice.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Amostra de um desenho de uma estudante sobre a Estrutura da Terra	78
FIGURA 2	Amostra de resolução de atividade	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AARM	Associação Americana de Retardo Mental
AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AAIDD	Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento
ASSOCEGO	Associação de Cegos de Uberlândia
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEMEPE	Centro Municipal de Projetos Educacionais Julieta Diniz
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
FACED	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
GEPAE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
PBLEA	Programa Básico Legal de Ensino Alternativo
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEA	Programa Ensino Alternativo
PPGED	Programa de pós-graduação em educação
PPP	Projeto político pedagógico
RAADI	Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual
SESP	Secretaria de Educação Especial
SIR	Salas de Integração e Recursos
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEM	Salas de recursos multifuncionais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO — CAMINHOS QUE LEVARAM A ESTE E ESTUDO E SEUS DESDOBRAMENTOS	13
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	25
1.1 Deficiência intelectual: história, desafios e possibilidades educacionais	25
1.2 Atendimento à pessoa com deficiência no Brasil: da exclusão à escolarização	35
1.3 Avaliação formativa na escolarização de estudantes com deficiência intelectual: desafios e possibilidades	42
2 APONTANDO CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	49
2.1 A Escola Professoras do Brasil	52
2.2 Sobre as participantes da pesquisa	56
2.2.1 A professora Maria	56
2.2.2 A estudante Gabriela	58
2.3 Processo de análise das informações coletadas na escola	60
2.3.1 Análise de conteúdo	61
3 DIÁLOGO COM OS DADOS DA PESQUISA	62
3.1 Concepções e práticas docentes na escolarização de estudantes com deficiência intelectual	63
3.1.1 Concepções de Maria sobre deficiência intelectual, inclusão escolar e avaliação da aprendizagem	63
3.1.2 Práticas educacionais de Maria e suas implicações	74
3.2 Procedimentos avaliativos aplicados com a estudante Gabriela	84
3.2.1 O “para casa” no contexto da avaliação de aprendizado no processo de ensino e aprendizagem	84
3.2.2 Estudos dirigidos e trabalho interdisciplinar de Gabriela	92
3.2.3 Provas bimestrais de Gabriela	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXO A. Trabalho interdisciplinar da estudante Gabriela	116
ANEXO B. Estudo dirigido de Geografia	119
ANEXO C. Estudo dirigido de História	122

<b>ANEXO D. Estudo dirigido de matemática</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO E. Estudo dirigido de Português</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO F. Prova Bimestral de Ciências</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO G. Prova bimestral de Português</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO H. Prova bimestral de Geografia</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO I. Prova bimestral de matemática</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO J. Prova bimestral de História</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE A. Notas de campo</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE C. Roteiro de entrevista</b>	<b>149</b>

## INTRODUÇÃO — CAMINHOS QUE LEVARAM A ESSE ESTUDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

A concepção de ensino e aprendizagem de professores/as que trabalham com estudantes com deficiência intelectual é influenciada por representações sociais construídas historicamente. Com a inclusão das pessoas com deficiência intelectual nas escolas, as primeiras preocupações dos sistemas educacionais foram com saberes e práticas educativas dos/as docentes (MIRANDA, 2003; SANTOS, 2007; FERRAZ, 2008; SILVA, 2009). Depois surgiram outras preocupações; por exemplo, com a avaliação da aprendizagem, que inquieta os/as profissionais, pois é recorrente o uso de um mesmo procedimento avaliativo para todos/as os/as estudantes; exemplo disso é a prova, cuja aplicação se torna um desafio em meio a discentes com deficiência intelectual (VALENTIM, 2011; FERREIRA 2014; TERRA, 2014).

No que se refere à legislação, no ano de 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica definiram a avaliação do aprendizado de estudantes com deficiência como processo permanente de análise. Tal definição interferiu no processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de identificar habilidades e necessidades discentes e as condições da escola para supri-las (BRASIL, 2001). Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentou caminhos para a avaliação como processo dinâmico; é o que se lê neste trecho do documento:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às *possibilidades* de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 11; grifo nosso).

O intuito dessa perspectiva de avaliação não foi estabelecer critérios para elaborar métodos específicos para avaliar estudantes com deficiência. Esse documento representou um avanço no processo de avaliação do público-alvo da Educação Especial, pois concebe a prática de avaliar como ação processual e formativa para acompanhar as aprendizagens.

Estudos na área da avaliação da aprendizagem escolar como os de Vasconcellos (1998), Esteban (2001), Fernandes e Freitas (2007), Afonso (2009), Hoffmann (2011),

Luckesi (2011), Romão (2011) e Villas Boas (2013) despertam para a discussão de novas concepções e novos procedimentos avaliativos a fim de romper com a lógica classificatória e excludente predominante nas escolas. Quando utilizados no cotidiano escolar para acompanhar as aprendizagens discentes, os procedimentos avaliativos precisam apresentar o que o/a discente compreende naquele momento e as dificuldades encontradas para que o/a docente possa elaborar, mediar e proporcionar novas estratégias de ensino ao processo de escolarização.

Não raro, a avaliação pode reduzir-se à busca de um diagnóstico que justifique a dificuldade de aprendizado de um/a estudante com deficiência intelectual. Com isso, a avaliação é frequentemente concebida apenas com o objetivo de verificar se houve aprendizagem ou não de dado conteúdo ensinado. Conforme Fernandes e Freitas (2007), essa concepção de avaliação se limita a medir competências e habilidades ao fim de dado período; talvez por isso haja prevalência de profissionais que desconsideram o processo e se preocupam com notas de fim de bimestre.

Eis por que é fundamental rever procedimentos avaliativos preconizados nas escolas à luz da fundamentação teórica sobre o tema. Tal revisão ajudar a construir novas concepções para acompanhar as aprendizagens de estudantes com deficiência intelectual; e essa construção se projeta como útil num contexto em que as práticas docentes avaliativas são guiadas, não raro, pela lógica da avaliação somativa, que se encontra numa perspectiva classificatória: seu objetivo é, no fim de dado período, verificar se houve aprendizagem. Como diz Azzi (2001, p. 19), essa perspectiva de avaliação “[...] difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação”.

De fato, a avaliação somativa esteve presente em meu<sup>1</sup> processo de escolarização; ou seja, em pontos de participação em aulas, trabalhos em grupo, testes e provas bimestrais. Lembro-me da ansiedade nos momentos de estudar para memorizar conteúdos e conseguir alcançar notas altas, pois, os/as professores/as davam ênfase nas notas, isto é, em sua importância para passar ao ano letivo seguinte. Todo o processo foi angustiante, inclusive quando terminei o ensino médio, em 2005, e comecei a fazer cursinho para ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). No cursinho, ensinavam técnicas de estudo para memorizar conteúdos visando o processo seletivo da universidade.

---

<sup>1</sup> Neste momento, uso a primeira pessoa do singular porque entendo que me refiro a uma experiência pessoal, singular, por mais que outros tenham participado dela; são *minhas* impressões da avaliação somativa, *minha* subjetividade.



Em 2008, ingressei na graduação de Pedagogia da UFU, curso que propiciou o encontro da área da Educação Especial com a avaliação da aprendizagem e em minha participação como monitora no curso de extensão “Encontros e desencontros da avaliação educacional” (2009) e meu envolvimento com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional<sup>2</sup> alocado na Faculdade de Educação (GEPAE/FACED/UFU), no período 2010–12, coordenado pela professora doutora Olenir Maria Mendes. Nesse momento, pude perceber o quanto minha trajetória escolar foi marcada por processos avaliativos classificatórios com emprego dos procedimentos teste e prova.

Nesse período, participei de congressos e seminários, importantes para minha formação acadêmica. Além disso, cursar as disciplinas Educação Especial e Didática II foi fundamental para que eu construísse novas concepções de inclusão escolar, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem; pude compreender os desafios e as contradições na realidade escolar. Também fui bolsista de iniciação científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais.

A pesquisa de iniciação científica intitulada “Análise do atendimento escolar da criança deficiente mental na rede estadual de ensino público” teve objetivo de compreender a prática educativa de docentes em relação à avaliação de estudantes com deficiência intelectual em uma escola da rede pública estadual situada na região central de Uberlândia. As atividades realizadas na pesquisa — observações e registros em notas de campo, levantamento e análise de dados — constituíram experiências relevantes para minha formação acadêmica. Os dados obtidos e os resultados construídos mostraram a necessidade de aprofundar meus estudos sobre o tema. Isso foi realizado na monografia, defendida em novembro de 2011.

De acordo com os dados construídos na pesquisa de monografia, percebi que a utilização do livro didático como único recurso da prática educativa da professora contribuiu para ensino fragmentado, mecânico e desestimulou os dois estudantes com deficiência intelectual no processo de escolarização. Provas e testes foram procedimentos avaliativos aplicados no fim dos bimestres e, com isso, foi possível perceber a dificuldade discente em sua realização sem o auxílio da docente. A partir daí, meu anseio em prosseguir com estudos nessa área se tornou crescente.

No início de 2012, fiz prova de concurso para professora da rede municipal de educação de Uberlândia. Aprovada, tive a oportunidade de trabalhar na educação infantil e no

---

<sup>2</sup> O GEPAE reúne profissionais e estudantes para desenvolver estudos, pesquisas e extensão sobre os fundamentos, políticas e práticas da avaliação da aprendizagem.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ano de 2013, em uma escola municipal de educação infantil situada na zona leste da cidade. Trabalhei com duas crianças com laudo de deficiência intelectual e paralisia cerebral diparética.<sup>3</sup> Essa experiência despertou meu interesse em continuar a estudar e conhecer mais do processo de escolarização de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o passo inicial foi cursar pós-graduação em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado promovida pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), entre 2013 e 2015. Esse curso me acrescentou novos saberes acerca da área e me possibilitou rever concepções e práticas educativas no atendimento a discentes com deficiência. Como professora no AEE e na sala de aula regular da rede municipal, meu interesse no processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual e em como os/as docentes acompanham as aprendizagens delas na sala de aula motivou-me a prosseguir os estudos sobre avaliação da aprendizagem, dada a relevância do tema no aprendizado estudantil.

No ano de 2015, ingressei no mestrado acadêmico em Educação (linha de pesquisa “saberes e práticas educativas”) do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU. Cursei as disciplinas eletivas Educação, Multiculturalismo e Práticas Educativas e Políticas de Educação Inclusiva e de Educação Especial no Brasil.

A disciplina Educação, Multiculturalismo e Práticas Educativas promoveu debates e reflexões sobre os pressupostos teóricos que focalizaram a educação e o multiculturalismo no contexto das diferenças, das políticas e das práticas de produção cultural, bem como os processos de formação docente, currículo e práticas pedagógicas. Esses cursos contribuíram para que eu construísse um olhar crítico das representações normalidade/deficiência, diferença/deficiência e das relações de poder. Quanto à disciplina Políticas de Educação Inclusiva e de Educação Especial no Brasil, revelou a necessidade de romper com a concepção de que a diferença é um problema nas escolas, uma vez que na cultura docente a homogeneização seria fator de facilitação das práticas educativas. As diferenças culturais e desigualdades sociais, também, ganharam evidência nos debates das aulas.

Assim, diante das razões que me motivaram a investigar esse assunto, a pesquisa apresentada nesta dissertação de mestrado parte da seguinte questão: quais são as práticas avaliativas de professores/as que atuam junto a estudantes com deficiência intelectual no ensino regular do nível fundamental? Parto da hipótese de que a avaliação da aprendizagem

---

<sup>3</sup> Adjetivo que designa desordens que acometem os movimentos do corpo, envolvendo postura e equilíbrio.

no processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual ainda acontece de forma tradicional, isto é, com emprego de procedimentos avaliativos clássicos dos sistemas educacional, tais como testes e provas.

De acordo com Luckesi (2003), historicamente, denominamos de avaliação da aprendizagem a forma de acompanhar estudantes no processo de escolarização; mas nossas práticas evidenciam que, com frequência, utilizamos os exames no cotidiano escolar. Esse autor acredita que “[...] a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios” (p. 47).<sup>4</sup>

Neste estudo,<sup>5</sup> pretendemos compreender os procedimentos avaliativos de uma professora em relação a uma estudante com deficiência intelectual no ensino regular — anos iniciais do ensino fundamental — da rede municipal de Uberlândia. Propusemo-nos a analisar as concepções de deficiência intelectual, inclusão escolar e avaliação que fundamentam a prática da professora e a discutir a prática educativa dela quanto à avaliação da estudante para identificar e analisar os tipos de procedimentos que utilizou para avaliá-la.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, realizamos uma investigação de abordagem qualitativa em forma de estudo de caso. Os instrumentos para obtenção de dados incluíram a observação participante em sala de aula registrada em notas de campo e a realização de entrevista semiestruturada com a professora. Optamos por essa abordagem porque quem pesquisa sempre estará em busca de novas respostas e indagações no desenvolvimento do seu trabalho (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O estudo de caso na pesquisa qualitativa objetiva enfocar uma particularidade para compreender mais a fundo e em detalhe as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas; compreender situações específicas da realidade objetiva. Esse tipo de abordagem não pretende “[...] partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação” (p. 22).

Elegi uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal situada na zona leste de Uberlândia como locus de investigação. O critério para a escolha dessa escola foi sua condição de pública e municipal, ou seja, locus a que se destina a contribuição dos resultados

---

<sup>4</sup> O hábito dos exames escolares em nossas práticas educativas foi sistematizado nos séculos XVI e XVII pelos padres jesuítas e por Comênio (1592–1670), com a obra *Didática magna*.

<sup>5</sup> Vinculado à linha de pesquisa “saberes e práticas educativas” do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, o projeto da pesquisa subjacente a este estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil. O projeto foi encaminhado pela plataforma para avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa dessa universidade, sendo aprovado com o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 46841415.4.0000.5152.

de pesquisa para a reflexão sobre práticas de avaliação de docentes que nela atuam. Convém salientar a relação de afetividade com essa instituição escolar, pois estudei nela de 5ª a 8ª série — anos finais do meu processo de escolarização no nível fundamental; e tive a felicidade de reencontrar professoras que fizeram parte desse processo.

Visitei a escola para estabelecer um diálogo inicial com a diretora, a supervisora e uma professora sobre os objetivos da pesquisa e a metodologia. Para efeito da pesquisa, decidimos nomear a escola estudada de Escola Professoras do Brasil. Em parte, pela legitimidade feminina na docência no país e pelo reconhecimento da relevância do processo histórico envolvendo as mulheres e a docência; em parte, porque a maior parte do corpo profissional da escola é formada por mulheres. O critério para escolher a docente foi lecionar regularmente para um/a estudante com deficiência intelectual.

Com autorização da escola e das participantes da pesquisa, iniciei as observações na sala de aula da professora Eduarda,<sup>6</sup> do 3º ano do fundamental, pois tinha na sala de aula um estudante com deficiência intelectual. Após definir a docente e um estudante, selecionamos os dias para as observações e a data da entrevista.

Então com 14 anos de idade, André<sup>7</sup> estava no 7º ano, mas reconhecia apenas as letras do alfabeto, isto é, estava no nível pré-silábico — dominava o valor sonoro das vogais, mas não o valor sonoro das consoantes — e contava em sequência numérica até 10. Com isso, a escola decidiu pela sua reclassificação para o 3º ano. Havia uma professora de apoio que o acompanhava dentro da sala orientando-o a copiar do quadro, do livro didático, a responder a questões e colar atividades no caderno. Em alguns momentos, ela explicava alguns conteúdos que ele não compreendia; nos demais momentos, procurava chamar sua atenção para as aulas.

André era um estudante que não se envolvia nas aulas de Eduarda. No cotidiano dela havia a correção do “para casa”, atividades retiradas do livro didático para ser resolvidas em sala de aula e leitura discente em voz alta de um texto explicativo de algum tema. O estudante se sentava na última carteira da primeira fileira no sentido oposto ao da porta da sala. A docente não o envolvia nas atividades da sala, e ele ficava brincando com seus materiais, conversando com algum colega, às vezes escorava na parede e abaixava a cabeça na carteira.

Na concepção da professora, a inclusão escolar é inviável em alguns casos, pois instituição e docentes não estão preparados para trabalhar com discentes com deficiência. No entanto, acreditamos que a inclusão não se enquadra na cultura de igualdade das escolas, pois,

---

<sup>6</sup> Nome fictício.

<sup>7</sup> Nome fictício.

implica em uma mudança de perspectiva educacional e não envolve apenas estudantes com deficiência, mas também os/as demais.

Diante da deficiência intelectual de André, a professora acreditava que ele não tinha capacidade de acompanhar as aulas, por isso não era atencioso durante a correção das atividades e tarefas em sala de aula. Em relação a essa concepção, acreditamos que a deficiência de um/a estudante não pode ser um motivo para que o/a professor/a deixe de proporcionar o melhor das práticas de ensino.

Durante o mês de agosto de 2015, pude realizar nove observações, registradas em notas de campo, na sala de Eduarda. No dia 21, supervisora e diretora resolveram retirar o estudante das aulas da professora regente para realizar atividades de alfabetização com a professora de apoio fora da sala de aula. Deste modo, o estudante participava das aulas especializadas de Educação Física, Artes e Literatura. Diante disso, foi marcada uma reunião com a diretora e supervisora para conversar sobre os rumos da pesquisa dentro da escola. A supervisora indicou a sala de uma docente do 4º ano considerada serena e prestativa e que poderia contribuir para a investigação. Trata-se da professora Maria,<sup>8</sup> que então lecionava para Gabriela, estudante com deficiência intelectual.

O primeiro dia de observação na sala de aula de Maria foi 25 de agosto de 2015, com estudantes organizados em fileiras. A sala de aula foi receptiva à minha presença, com perguntas e curiosidades sobre a minha formação acadêmica. A professora esclareceu apenas sobre os dias e horários da minha presença ali. Durante as aulas, pude perceber uma rotina na prática educacional de Maria com a utilização do livro didático para a realização de exercícios na sala de aula e “para casa”. Além disso, a aula expositiva caracterizada pela exposição oral e escrita como estratégia para apresentar os conteúdos aos estudantes não era dialogada.

Gabriela, com frequência, não respondia aos exercícios da sala de aula; apenas copiava respostas da lousa. Diante disso, a docente disse que a deficiência da estudante não lhe possibilita entendimento de conteúdos complexos, por essa razão ela organizou os procedimentos avaliativos para que a discente pudesse resolvê-los.

No entanto, não percebi nas aulas novas estratégias para que a estudante pudesse compreender os conteúdos. A professora disponibilizou uma cópia das provas, estudos dirigidos, rascunho de atividade de Gabriela, amostra de um desenho de uma estudante e trabalhos interdisciplinares para análise. A análise dos dados mostrou que as atividades avaliativas do terceiro e quarto bimestres foram organizados da mesma forma. Por isso,

---

<sup>8</sup> Para manter anônima a identidade das participantes da pesquisa, foram atribuídos a elas nomes fictícios.

utilizamos as provas, os estudos dirigidos e os trabalhos interdisciplinares do terceiro bimestre para análise. Durante o semestre pude realizar trinta e sete observações, registradas em notas de campo. A entrevista semiestruturada ocorreu no mês de dezembro, na sala de aula de Maria, no horário da aula de Educação Física.

Para reforçar o suporte teórico, conceitual e metodológico nessa etapa, assim como para legitimar a relevância da pesquisa, foi preciso compreender como se encontram a produção e as discussões sobre práticas avaliativas na escolarização de estudantes com deficiência intelectual nos programas de pós-graduação. Realizei uma revisão de literatura apoiada em dissertações e teses constantes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao utilizar o critério “programa de pós-graduação”, tive por finalidade selecionar estudos que se aproximassem do meu objeto de pesquisa — a avaliação de estudante com deficiência intelectual nos anos iniciais em sala de aula regular do nível fundamental. A opção por esse banco de dados justifica-se pela abrangência e por se tratar de uma fonte de pesquisa relevante, com trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* de Instituições de Ensino Superior públicas e particulares.

Para a pesquisa nesse banco de dados, utilizei palavras-chave: avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual, avaliação e deficiência mental, avaliação e deficiência intelectual, avaliação e inclusão de estudantes com deficiência intelectual, processo avaliativo e deficiência intelectual. Nesse levantamento bibliográfico, encontrei quatro dissertações de mestrado (VALENTIM, 2011; FERREIRA, 2014; MENDONÇA, 2014; TERRA, 2014) e nenhuma tese de doutorado, o que revelou um panorama das pesquisas ainda recentes.

A dissertação de Valentim (2011), *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre a avaliação da aprendizagem escolar*, trata da inclusão escolar de discentes com deficiência intelectual como movimento importante para buscar estratégias e alternativas que possibilitem o aprendizado e impeça, assim, qualquer forma de exclusão. Nesse sentido, a avaliação se projeta como caminho que permite identificar as dificuldades e possibilidades discentes, apoiando encaminhamentos e decisões sobre as ações necessárias à escola. O objetivo da sua pesquisa foi identificar e analisar de que modo se desenvolvia a avaliação da aprendizagem escolar em meio a discentes com deficiência intelectual matriculados em escolas municipais do nível fundamental (ciclo I) de uma cidade de São Paulo.

A autora defende a avaliação dinâmica e reconhece as possibilidades de aprendizagem dos/as estudantes com deficiência intelectual. Concebe essa perspectiva de avaliação, pois deve ser desenvolvida de forma dinâmica, voltada para as possibilidades de aprendizado e

com o intuito de oferecer elementos subsidiários da prática pedagógica. Ela citou como procedimentos avaliativos a prova, o teste, as avaliações escritas consideradas formais e quantitativas, as observações, os portfólios, as anotações diárias e outras possibilidades para a prática educacional. Além disso, considerou o referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual/ensino fundamental I significativo como apoio a docentes que lecionam àqueles estudantes.

Os resultados da investigação apontaram a presença de uma avaliação da aprendizagem que se caracterizou como estática, restrita e ligada, em essência, à classificação de um produto final. Os/as professores/as apresentaram concepções que compreendem os/as estudantes com deficiência intelectual com base na sua condição biológica. Outro aspecto a ser destacado foi que relataram, de forma geral, não deter informações referentes a laudos e trabalhos anteriores desenvolvidos no ambiente escolar ou por outros especialistas de seu estudante com deficiência intelectual. Sobre os materiais, mencionaram, na avaliação, a necessidade de material específico para trabalhar com estudante com essa deficiência. A autora destacou, porém, que o/a estudante com deficiência intelectual não necessita de materiais específicos para aprender, sendo relevantes as adequações nos processos e estratégias de aprendizagem.

Ferreira (2014), por meio do trabalho investigativo *Avaliação escolar: um desafio para a inclusão de alunos com deficiência intelectual*, teve o objetivo de compreender como a avaliação de estudantes com deficiência intelectual é concebida e aplicada no ensino regular e no AEE de uma escola da rede municipal de Macapá, AP. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de nível fundamental, projeto piloto de escola inclusiva.

A metodologia adotada foi a abordagem da pesquisa colaborativa, tendo como instrumentos o roteiro de entrevista semiestruturada e a ficha de observação. A base teórica foram estudos de Vigotsky e teorias de avaliação em uma perspectiva socioconstrutivista. A autora chegou à conclusão de que as práticas pedagógicas e as atividades do cotidiano escolar no ensino regular e no AEE não eram adaptadas às necessidades de estudantes com deficiência intelectual. Além disso, ficou perceptível que as professoras ainda utilizam uma metodologia tradicional e as atividades observadas foram as de recortar, colar e pintar, deixando de ampliar o desenvolvimento e habilidades cognitivas das funções psicológicas superiores indispensáveis para a construção de conceitos científicos. Nesse sentido, quando avaliados em relação aos procedimentos e critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, os/as discentes não apresentavam avanços.

A autora sugeriu a possibilidade de rever currículo, metodologias e estratégias de avaliação de aprendizado de estudantes com deficiência intelectual em uma perspectiva socioconstrutivista e socio-histórica. A finalidade é ampliar as discussões teóricas no âmbito da escola com base em discussões em grupos de estudos.

Outro estudo destacado é o de Mendonça (2014): *Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza–CE*. O objetivo foi pesquisar como ocorre a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual nas escolas regulares e nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza. Para esse fim, a metodologia adotada foi baseada nos princípios de uma abordagem qualitativa, sendo realizado um estudo de caso.

A análise dos dados revelou que docentes participantes da pesquisa alegaram ser necessária a formação continuada para compreender a deficiência intelectual. Em relação ao processo de avaliação, houve a prevalência de professores/as que detêm pouco conhecimento sobre as diretrizes legais da avaliação. Os procedimentos avaliativos utilizados após o relatório referem-se ao uso de registros das atividades diárias de estudantes, portfólios, atividades no caderno, folhas de exercícios, desenhos e outras atividades desenvolvidas na sala de aula, seguidas de trabalhos individuais, coletivos, provas e questionários. Em relação aos familiares, estes acreditam que as provas e os resultados quantificados nos boletins com notas constituem um procedimento avaliativo válido para a avaliação da aprendizagem de discentes com deficiência intelectual. A pesquisa revelou, também, que a concepção de avaliação do aprendizado de estudantes com deficiência intelectual em meio aos/as professores é indicada com ênfase no registro dos resultados da aprendizagem discente.

Terra (2014) desenvolveu uma investigação que teve como temática: *A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual*. Sua proposta foi analisar o processo de avaliação na aprendizagem escolar de classes regulares e em salas de recursos multifuncionais e do AEE de quatro escolas municipais do interior de São Paulo. O objetivo foi identificar as implicações dessa avaliação para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual. Como referencial teórico, foram utilizadas as concepções de avaliação formativa e mediadora, ambas pressupostos da teoria histórico-cultural. A autora reconheceu a relevância dos estudos sobre avaliação formativa e mediadora, acrescentando que ambas as práticas exigem do/a docente investigar e interpretar os processos de aprendizado discente de pessoas com deficiência intelectual com um olhar atento às especificidades delas.



O estudo se caracterizou como pesquisa de caráter descritivo-analítico. Sua coleta de dados ocorreu por meio de documentos, entrevistas e observação. De acordo com a autora, foi possível perceber uma situação de vulnerabilidade na associação entre as dimensões avaliativas, pois, não raro, o foco da avaliação recai quase exclusivamente sobre o desempenho acadêmico dos/as estudantes, acrescentando a necessidade de inserção de um sistema de avaliação que incluísse dimensões diferentes e considerando uma reorganização escolar e a qualidade dos serviços de apoio.

Em relação aos conteúdos e objetivos educacionais para estudantes com deficiência intelectual, de acordo com os dados coletados, prevaleceu a simplificação de conteúdos e de expectativas de aprendizagem, o que aponta a urgência de ressignificar a formação docente inicial e continuada. Os dados indicaram ausência de sistematização de protocolos de avaliação do aprendizado escolar de discente com deficiência intelectual e a falta de conhecimento dos referenciais teóricos norteadores desse processo. Apesar disso, a autora evidenciou que a inclusão em escola regular possibilita o desenvolvimento escolar de quem tem deficiência intelectual e sua autonomia, mesmo com as dificuldades encontradas no processo.

Deste modo, esse levantamento bibliográfico revelou que as pesquisas na área da avaliação de estudantes com deficiência intelectual encontram-se incipientes. Daí a relevância de haver continuidade nos estudos sobre a temática, ou seja, de contribuir com elementos para a prática educacional docente em sala de aula regular com tais estudantes. Os resultados dos estudos apontam a necessidade de repensar em suas práticas avaliativas. As análises apresentadas reafirmam que tais práticas em meio a estudantes com deficiência intelectual ainda não são adequadas para acompanhar suas aprendizagens diante dos procedimentos empregados, que não permitem acompanhar as aprendizagens; permitem apenas verificar se houve compreensão discente de conteúdos transmitidos pelos/as docentes.

Além disso, professores/as que atuam junto a discentes com deficiência intelectual, não raro, simplificam os conteúdos e têm baixa expectativa em relação ao aprendizado desses/as estudantes. Daí ser necessária uma formação continuada capaz de oferecer novos subsídios teóricos que permitam e embasem novas reflexões sobre o processo de escolarização desses/as discentes.

Esse processo de pesquisa se materializa nesta dissertação, organizada em três capítulos. O capítulo 1 apresenta a história, os desafios e as possibilidades educacionais de pessoas com deficiência intelectual: seu processo de atendimento no Brasil e as perspectivas de avaliação formativa em sua escolarização no ensino regular. O capítulo 2 apresenta o

desenvolvimento da pesquisa, lócus da investigação e participantes, recursos metodológicos para construção de dados e procedimentos de análise. O capítulo 3 descreve e analisa dados construídos utilizando categorias de análise para compreender as concepções e práticas docentes na escolarização de discentes com deficiência intelectual e os procedimentos avaliativos aplicados no cotidiano escolar de tais estudantes. As considerações finais buscam alinhar uma síntese da pesquisa.

# 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Este capítulo apresenta reflexões sobre a história das pessoas com deficiência intelectual — desafios e perspectivas da época para seu atendimento — com o propósito de compreender o modo como a sociedade se posicionou em relação a essa deficiência. Discutimos aspectos do atendimento a essas pessoas no Brasil, considerando o viés histórico e político, pois reconhecer esses aspectos é relevante para compreender as transformações e suas influências nos dias atuais. Também apresentamos a avaliação formativa como possibilidade no processo educacional de estudantes com deficiência intelectual, utilizando estudos e suas contribuições para uma perspectiva de avaliação incluyente.

## 1.1 Deficiência intelectual: história, desafios e possibilidades educacionais

À pessoa com deficiência intelectual, historicamente foi destinado o lugar do marginalizado, desacreditada socialmente, associada à doença mental e loucura, com representações sociais negativas. Ao longo da história, conforme Pessotti (1984), Mendes (1995) e Miranda (2004), as terminologias para definir a deficiência intelectual foram: idiota, imbecil, cretino, amente, oligofrênico, semicretino, cretinoide, estúpido, retardado mental, inválido, educável, treinável, dependente, custodial, com necessidades educativas especiais, portador de deficiência mental. Com isso, a terminologia atual vem de uma construção histórica com base em contribuições do modelo médico, envolvendo também a área da educação, interessada em compreender essa deficiência.

De acordo com Pessotti (1984), o estágio inicial foi marcado pelo período da exclusão social, com o abandono e ausência de iniciativas ao atendimento. Em relação a épocas anteriores à Idade Média (século V ao XV), há poucos relatos em documentos sobre as pessoas com deficiência intelectual em razão das hipóteses e dos radicalismos desse período. O autor diz que, em Esparta, as crianças com essa deficiência, além de serem consideradas subumanas, eram abandonadas ou eliminadas. Tais práticas eram coniventes com os ideais atléticos e clássicos comuns à cultura de Esparta e Grécia. É importante salientar que, mesmo tendo certa deficiência, quando não severa e dependendo da sua família, era possível a pessoa sobreviver e crescer, conforme relatos relativos à Grécia antiga.

De certo modo, até a propagação do cristianismo na Europa, o destino das pessoas com outras deficiências e deficiência intelectual era quase o mesmo. De acordo com Rodrigues (2010), as pessoas não podiam ser eliminadas ou abandonadas, pois essas práticas

eram contrárias aos propósitos divinos, o que as tornavam filhas de Deus. A moral cristã não aceitava a prática espartana e clássica da exposição e eliminação dos “subumanos”. Assim, o período da Idade Média definiu a tolerância e aceitação por caridade, começando o cristianismo a reconhecer essas pessoas.

Esse período foi marcado pela segunda etapa: a institucionalização. A opção intermediária foi a segregação em instituições. A pessoa passou a ser acolhida em conventos ou igrejas em troca de serviços menores. Apenas no século XIII surgiu, na Bélgica, a primeira instituição para abrigá-la em uma colônia agrícola. No ano de 1325, conforme Balduino (2006), foi decretado por Eduardo II, na Inglaterra, o documento *De praerogativa regis*. O seu objetivo foi proteger os direitos e as propriedades das pessoas com deficiência intelectual e promover os cuidados cotidianos de que necessitavam; com essa lei, aquelas pessoas que eram donas ou herdeiras de bens recebiam atendimento de acordo com suas necessidades. Assim, sobreviveram com certas condições de vida, seja por ter alma, bens ou direitos de herança.

Na Inglaterra e noutras partes da Europa, pessoas com deficiência foram consideradas criaturas de Deus, com significados teológicos e religiosos, tendo sido o seu caráter cristão um marco na Idade Média. Em obras medievais latinas, foram chamadas, mais tarde, de cretinas, tendo conquistado a caridade em detrimento do abandono e ganhado a cristandade; o que lhes acarretou exigências éticas e religiosas. Nesse sentido, Pessotti (1984, p. 6) diz que

Para outros hierarcas a condição de cristão, dos deficientes, os torna culpados até pela própria deficiência, justo castigo do céu por pecados seus ou de seus ascendentes. É cristão, e por isso merece o castigo e, no caso de condutas imorais, é passível do castigo humano também. Muitos chegam a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações, para expulsá-lo. A ambivalência caridade-castigo é marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental.

De acordo com o autor, a ética cristã impôs limites à tendência a livrar-se da pessoa com deficiência por meio do assassinato ou da exposição — prática frequente na antiguidade. Parte da cultura medieval cristã acreditava que o castigo era caridade, por isso era uma forma de salvar a alma cristã do demônio e preservar a sociedade das condutas sem moral ou antissociais.

No período da Inquisição, ocorreu o sacrifício de centenas ou milhares de pessoas consideradas endemoniadas, loucas, adivinhas, deficientes, ciganas, alucinadas, videntes, dentre outros atributos. Três textos regiam o processo inquisitorial: *Directorium inquisitorum*, de Nicolau Emérico (1370); *Lucerna inquisitorum*, de Bernardus Comensis; e *Malleus*

*maleficarum*, de Sprenger e Kramer (1486). A obra de Emérico direcionou a repressão, a purificação da cultura e da Igreja europeia durante quase três séculos. Enquanto o *De Praerogativa Regis* de 1325 beneficiava a pessoa com deficiência, segundo Pessotti (1984), o *Directorium* colocava em risco os seus direitos, pois ela poderia perder seus bens caso fosse denunciada ou acusada por cultos, práticas demoníacas, atos homossexuais ou refutação da palavra do bispo ou da Igreja. Durante os séculos XIV, XV e XVI, prevaleceram a injustiça nos julgamentos e a visão supersticiosa dessas pessoas.

Quanto ao tratamento dirigido às pessoas com deficiência intelectual, a sociedade as culpava e as responsabilizava, denominando-as como bestas demoníacas quando faltavam com a razão ou ajuda divina. De acordo com Pessotti (1984, p. 12), “[...] o homem é o próprio mal quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos”. A concepção de Martinho Lutero (1483–1546), também, determinou que as pessoas eram diabólicas e mereciam castigos para, assim, ser purificadas.

Os estudos sobre a deficiência intelectual se iniciaram no século XVI, tendo em vista uma preocupação da medicina em compreender e classificar as pessoas que apresentavam comportamentos fora do padrão da normalidade. Segundo Pessotti (1984, p. 68), “[...] a fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico”. Por esse motivo, houve uma compreensão científica da deficiência com os estudos de Paracelso, médico, e Cardano, médico e matemático, visto que a pessoa com deficiência, então considerada louca, perdeu sua natureza sobrenatural. Problemas que antes eram de ordem teológica passam a ser de interesse médico. Em 1664, Thomas Willis (1621–75), em Londres, começou a estabelecer a visão organicista diante da deficiência intelectual por meio de conceitos fisiológicos:

A idiotia e a estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento racional real: o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação e memória, cuja sede está no cérebro. A imaginação, localizada no corpo caloso ou substância branca; e a memória, na substância cortical. Assim, se a imbecilidade ou a estupidez aparecem, a causa reside na região cerebral envolvida ou nos espíritos animais, ou em ambos (PESSOTTI, 1984, p. 18).

A concepção de Willis sobre a deficiência intelectual considerou a localização da imbecilidade, idiotia ou estupidez em determinadas regiões encefálicas, definindo-a como lesão ou disfunção do sistema nervoso central. Contrariando Willis, de acordo com Rodrigues (2010), Francesco Torti (1658–1741) deu início ao reconhecimento de fatores ambientais

como determinantes da deficiência. De acordo com Pessotti (1984, p. 20), Torti acreditava nas causas naturais da deficiência:

Não se trata, aqui, dos miasmas medievais, mas da verificação de que as febres infantis com suas seqüela neurológicas (e comportamentais) eram mais freqüentes nas regiões de desfiladeiros e pantanais, cujas emanções eventualmente pútridas poluiriam o ar. A relação postulada, contudo, era direta: o ar mau, enquanto ar, causa deficiência e disso decorre a sugestão de mudar de clima, ou de ares, como recurso de recuperação do idiota ou imbecil.

No século XVII, os conceitos de John Locke (1632–1704) foram revolucionários, dada sua base filosófica e crítica para “[...] a visão naturalista da atividade intelectual com suas inevitáveis implicações éticas, pedagógicas e doutrinárias no campo da deficiência mental” (PESSOTTI, 1984, p. 21). A definição da *tabula rasa* teve consequências relevantes para a vida e o ensino das pessoas com deficiência intelectual: libertou-as de preconceitos morais ou religiosos. A deficiência passou a ser compreendida como ausência de experiências sensoriais ou reflexivas, observadas as propostas pedagógicas na teoria do conhecimento de Locke.

No século XVIII, ocorreu uma percepção fatalista da deficiência intelectual e, com isso, uma tentativa desesperada de isentar a família e o poder público do dever de educar pessoas com deficiência intelectual. Não se poderia, naquele momento, em nome da fé e moral, levá-las à fogueira ou lhes impingir outras formas de tortura. Houve uma preocupação em criar instituições para acolhê-las, a exemplo dos asilos. Conforme Rodrigues (2010), essas instituições representaram uma parte pequena da população daquelas pessoas.

Em 1791, o médico Foderé (1764–1835) ganhou destaque por realizar reformas nos hospitais, incorporando, nesses ambientes, pessoas dementes e amentes, além de renovar o tratamento médico-hospitalar. Segundo Rodrigues (2010), Foderé elaborou o *Tratado do bócio e do cretinismo*, proporcionando contribuições à medicina e à pedagogia da deficiência mental. De acordo com Foderé, quem nascia com essa deficiência era afetado pelas famílias que tinham bócio. A deficiência, por seus diversos tipos, poderia acarretar a denominação da pessoa como cretino puro, idiota e imbecil.

Por outro lado, em 1801, Philippe Pinel (1745–1826) publicou a obra *Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental*. Com essa obra, ele determinou que o problema da idiotia fosse o domínio da patologia cerebral, apresentando-se como orgânico e neuropatológico, em contraponto à concepção de Foderé — patologia herdada. À época, segundo Rizzini e Menezes (2010), a classificação de Pinel foi adotada e ampliada por Esquirol (1772–1840), médico que avançou suas pesquisas sobre a deficiência intelectual e organizou textos que

ganharam evidência. Sua contribuição incluiu estudos de pedagogos e médicos que pretendiam compreender essa deficiência. Ele utilizou o termo idiotismo para definir um tipo de alienação mental de base orgânica.

A idiotia não é uma doença, é um estado em que as faculdades intelectuais nunca se manifestaram, ou não puderam desenvolver-se suficientemente para que o idiota adquirisse os conhecimentos relativos à educação que receberem os indivíduos da sua idade, e nas mesmas condições que ele. A idiotia começa com a vida ou na idade que precede o desenvolvimento completo das faculdades intelectuais e afetivas; os idiotas são o que virão a ser durante toda a sua vida; neles tudo revela uma organização imperfeita ou incompleta no seu desenvolvimento. Não se concebe a possibilidade de alterar este estado. Nada seria, pois, capaz de dar aos infelizes idiotas, por uns instantes que fosse, um pouco mais de razão, um pouco mais de inteligência (PESSOTTI, 1984, p. 86–88).

De acordo com Esquirol, a idiotia não podia ser considerada uma doença; era uma condição mental que impossibilitava o desenvolvimento cognitivo e a educação. Qualquer situação de estímulo não modificaria a condição cognitiva da pessoa afetada.

Entre o século XIX e meados do século XX, instaurou-se a etapa da segregação das pessoas com deficiência em escolas especiais comunitárias ou classes especiais. Havia pedagogos/as interessados/as em compreender a deficiência intelectual e as possibilidades de educação em tais condições. Diferentemente de educadores/as da época, Itard (1774–1838) se contrapôs à perspectiva de segregação, estruturando seu trabalho de forma individualizada e valorizando a autonomia intelectual e particularidades do educando. De acordo com Pessotti (1984), com a experiência e elaboração de programas e recursos com base em treinamento, Itard ganhou destaque nos atendimentos às pessoas com deficiência intelectual e na história da educação especial.

Em 1846, conforme esclarece Tezzari (2009), Seguin (1812–1880) disponibilizou técnicas com exemplos da sua aplicação em níveis diferentes da deficiência intelectual. Em se tratando do ensino para pessoas com essa deficiência, Seguin declarou que o pensamento não era resultado da acumulação de conteúdos, mas da sua correlação. Nesse sentido, utilizou técnicas de seriação de tarefas. Seu método consistiu em partir de situações concretas, considerando que o estado psicológico e as circunstâncias cognitivas se diversificavam de uma pessoa para outra.

A educadora Maria Montessori (1870–1952), com base no método de Seguin, interessou-se pelos tratamentos pedagógicos e começou a desenvolver suas próprias reflexões trabalhando com pessoas com deficiência intelectual. De tal modo, na primeira década do

século XX surgiram as escolas montessorianas para atender crianças com deficiência, cuja individualidade era considerada como importante. Segundo Röhrs (2010), a educadora elaborou métodos e materiais didáticos para possibilitar a aprendizagem dessas crianças em um ambiente organizado e com mediações.

No âmbito educacional, as contribuições de Itard (1801), Seguin (1846) e Montessori (1897) foram importantes para o desenvolvimento de metodologias do ensino especial. De acordo com Mendes (1995), historiadores/as apontaram que os anos de 1930 a 1940 constituíram um marco no estudo científico da deficiência intelectual. Nessas décadas, surgem questionamentos das concepções orgânicas, patológicas e de incurabilidade.

Conforme Jannuzzi (2012), a medicina e os serviços de saúde pública influenciaram a forma de atendimento a pessoas com deficiência intelectual no Brasil. No início do século XX, houve preocupação de alguns médicos em criar instituições educacionais ligadas a hospitais psiquiátricos para atendimento a segregados da sociedade e considerados loucos. Houve também uma tentativa de não limitar esse atendimento à área médica.

No entanto, percebe-se a precariedade nos serviços da área pedagógica. As propostas de atendimento para pessoas com deficiência intelectual ganharam evidência com Manuel Bomfim (1868–1932), Ulysses Pernambuco (1892–1943), Basílio de Magalhães (1874–1957) e Clemente de Quaglio (1872–1948), com perspectivas educacionais que evidenciam o trabalho educacional docente e os trabalhos multidisciplinares nesse atendimento.

No fim dos anos 1950, a deficiência intelectual passou a ser estudada e denominada pelas definições publicadas nos manuais da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). A primeira classificação dessa associação ocorreu, de acordo com Mendes (1995, p. 221), com Heber:

Foi o primeiro a incluir uma definição sócio-educacional e classificação comportamental, além das tradicionais classificações etiológicas. Ele manteve o critério psicométrico (estabelecendo um Q. I. de aproximadamente 84 ou equivalente a um desvio padrão da média), associado ao déficit no comportamento adaptativo e estabeleceu ainda que o aparecimento do problema devia se evidenciar no período de desenvolvimento, estipulado do nascimento até os 16 anos de idade.

A partir dos anos 1960, pode-se perceber avanços na metodologia do ensino especial com a contribuição de duas correntes da psicologia: a abordagem comportamental e a abordagem cognitivo-desenvolvimentalista. Na perspectiva educacional, pessoas com graus diferentes de deficiência intelectual começam a ser classificadas como “[...] educáveis, treináveis e dependentes ou custodiais” (MENDES, 1995, p. 222).



A década de 1970 é o período da fase marcada pelo movimento mundial de integração social das pessoas com deficiência, que teve o objetivo de integrá-las parcial e condicionalmente nas escolas para o seu desenvolvimento. No Brasil, esse período representou um marco com lutas sociais: preconizou o atendimento às pessoas com deficiência na rede regular de educação.

Nessa época, um manual foi elaborado pela associação dos Estados Unidos com o objetivo de corrigir os critérios definidos antes. As modificações incluíram alteração do critério psicométrico com o Q. I. igual a 75 pontos ou equivalente a dois desvios de padrões; determinação do requisito duplo de déficit no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, distinguindo as áreas e habilidades em conformidade com as exigências sociais no processo de desenvolvimento; e alteração da faixa etária para a constatação da deficiência, passando o limite a ser de 18 anos, com a intenção de acompanhar o processo de escolarização obrigatório na sociedade daquele país. Após essas alterações, conforme Mendes (1995), muitas pessoas diagnosticadas com deficiência mental passaram a já não tê-la mais. Em 1983, um novo manual com modificações pequenas foi publicado com a finalidade de reduzir o problema de diagnósticos e ausência de legitimidade dos serviços de ensino especial em decorrência da avaliação de comportamento adaptativo.

Em meados da década de 1990, começaram as discussões sobre novas perspectivas em relação ao atendimento das pessoas com deficiência. Constituíram, então, a fase da inclusão escolar, que pressupõe atender às diferenças culturais, sociais, étnicas e de gênero sem dividir os/as estudantes nos ambientes escolares. No ano de 1992, foi publicado o manual AAMR, com transformações que permitiram evidenciar a relevância do ambiente no desenvolvimento da pessoa. Segundo Mendes (1995, p. 223–4),

Tal denominação especifica o conceito de déficit no comportamento adaptativo como sendo a presença de limitações em duas ou mais de 10 das seguintes áreas: comunicação, autocuidado, desempenho na comunidade, autodireção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho.

Em 1994, de acordo com Mendes (1995, p. 34), a AAMR definiu a deficiência mental como “[...] funcionamento subnormal, que se origina durante o período do desenvolvimento e está associado com o déficit no comportamento adaptativo”. Uma das consequências desse conceito foi o questionamento em torno de objetivos, estruturação e planejamento oferecido a essas pessoas. Dessa forma, passou-se a enfatizar mais os aspectos da interação social e da

conduta adaptativa presentes no cotidiano da pessoa do que os fatores orgânicos da deficiência.

Em 2002, a AAMR apresentou outra definição para deficiência mental. Conforme Carvalho e Maciel (2003), ela foi caracterizada considerando-se as limitações significativas do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, das habilidades práticas, sociais e conceituais antes dos 18 anos de idade. A relação dinâmica para o desenvolvimento e as cinco dimensões foram: dimensão I: habilidades intelectuais; dimensão II: comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas da vida diária); dimensão III: participação, interações e papéis sociais; dimensão IV: saúde (saúde física, mental, etiologia); e dimensão V: contextos.

Em relação ao comportamento adaptativo, as autoras destacam três tipos de habilidades: *conceituais* — linguagem, leitura e escrita, conceitos relacionados com dinheiro, autonomia; *sociais* — habilidades interpessoais, responsabilidade, autoestima, credulidade, ingenuidade, observância às regras e leis, evitação de vitimização; e *práticas* — atividades da vida diária, atividades instrumentais de vida diária, habilidades ocupacionais e segurança no ambiente.

No Brasil se emprega o termo deficiência intelectual tal qual é definido pela associação dos Estados Unidos para deficiência intelectual do desenvolvimento (AAIDD) desde 2010. De acordo com essa instituição, para uma pessoa apresentar deficiência intelectual, três aspectos devem ser considerados, quais sejam: desenvolvimento inferior à média; atraso no comportamento adaptativo; e idade do surgimento da deficiência intelectual, que deve ser inferior aos 18 anos de idade. A associação acrescenta que outros aspectos podem ser considerados para o diagnóstico: por exemplo, o ambiente social em que a pessoa está inserida e se ela está recebendo estimulação e tendo oportunidade de convivência social. De acordo com Sassaki (2005, p. 2), esse termo é tendência mundial por “[...] referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo”. Outro motivo pelo qual o termo é utilizado com frequência é a distinção entre deficiência mental e doença mental: duas expressões que, por muito tempo, foram utilizados com significados semelhantes.

Nessa vertente, a pessoa apresenta um modo particular de funcionamento cognitivo. Isso implica um ritmo de aprendizagem mais lento nas etapas de desenvolvimento; mas seu desenvolvimento intelectual se diferencia dos outros quanto aos aspectos funcionais “[...] quando se trata da mobilização dos esquemas cognitivos em situações de resolução de problemas” (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 28). A avaliação do funcionamento cognitivo

para classificação da deficiência intelectual estabelece um quantitativo inferior ou igual à média correspondente a 70. De acordo com Poulin, Figueiredo e Gomes (2010), se uma pessoa apresenta desenvolvimento normal até 18 anos e, em virtude de um acidente, sofre alguma lesão, não pode ser considerada uma pessoa que tem deficiência intelectual.

Sobre o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual, pesquisadores/as da área, como Figueiredo e Poulin (2008), Plestch (2009) e Batista (2011) dizem que esse processo, não raro, é constituído de equívocos quando se baseia na lógica do concreto e da repetição.

[...] se o aluno com deficiência mental teria dificuldades em lidar com o raciocínio abstrato, deveria se trabalhar com atividades concretas facilitadas e repetitivas para que assim ele assimilasse o conteúdo proposto. A ideia contida nesse treino, por meio do que é concreto, é uma pseudonecessidade, pois o concreto, que no caso se refere ao que é real, não dá conta do que um objeto é em toda a sua extensão e não se limita ao significado que cada pessoa pode atribuir a esse objeto em função de sua vivência e referências anteriores (BATISTA, 2011, p. 123).

Dessa forma, quando as práticas educativas tomam como base esse modelo — que nega o acesso de discentes com deficiência intelectual ao abstrato —, corre-se o risco de minimizar cada vez mais sua aprendizagem e a condição de lidar com o simbólico. Tais estudantes precisam ser estimulados com situações que provoquem a construção do conhecimento, permitindo seu desenvolvimento. Assim, segundo Figueiredo e Poulin (2008), é necessário estimular o desenvolvimento das estruturas intelectuais em estudantes com tal deficiência. As dificuldades maiores que podem ser encontradas na escolarização envolvem a aprendizagem da leitura e escrita, linguagem expressiva, linguagem receptiva, raciocínio lógico, compreensão de conceitos e expressão.

Em vista disso, o/a docente tem de acompanhar o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual; ou seja, mediar esse processo e promover situações desafiadoras que reorganizem suas práticas educacionais com atividades que viabilizem a interpretação. Aí entram a contação de histórias, os trabalhos em grupos, as rodas de conversa, os jogos com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico e a compreensão de regras, as experiências científicas para interpretar conteúdos complexos e outras atividades.

Em uma abordagem sociointeracionista, conforme Vigostki (1991), o desenvolvimento humano acontece por meio de processos de interação e mediação. De acordo com esse teórico, o desenvolvimento pode ser compreendido como processo de contínuo de aprendizado ao longo da vida e em campos diversos da existência, tais como o afetivo, o

cognitivo, o social e o motor. Esse aprendizado é determinado por processos de maturação biológica e pelo meio, isto é, por influências da cultura e sociedade nas quais a pessoa está inserida. Assim, o contexto cultural é um dos meios centrais para transformar e desenvolver o ser humano. Pela interação social, desenvolvemos e elaboramos novas formas de atuação nesse contexto.

No processo de escolarização, não convém considerar apenas o nível de desenvolvimento real da criança; é preciso considerar, também, seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, as habilidades que ela já construiu, mas que ainda se encontram em processo. Existem tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas ela se torna capaz de realizá-las se alguém ajudá-la durante esse processo (VIGOTSKI, 1991).

No processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual, o/a professor/a, como mediador/a, deve propiciar o desenvolvimento cognitivo do/a estudante, oferecendo todas as possibilidades que mobilizem as suas estruturas cognitivas para que possa construir conceitos e se apropriar do saber. Com relação à mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em Vigotski, Oliveira (1997, p. 33) diz que “[...] a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”. Nessa perspectiva, a mediação docente torna-se importante, pois estudantes com deficiência intelectual não se apropriam do conteúdo apenas por estar incluído em ambientes propícios à aprendizagem, a exemplo da sala de aula; antes, é necessária a intervenção profissional no processo de aprendizagem para o desenvolvimento das funções psicológicas discentes.

Com efeito, conforme Vigotski (1991), o/a professor deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborando estratégias de ensino que propiciem a aprendizagem do/a estudante. A ZDP é um conceito elaborado por esse teórico e define a distância entre o nível de desenvolvimento atual — a capacidade que uma pessoa tem de resolver problemas sem ajuda — e as possibilidades sob orientação de um adulto. No caso do docente, essa intervenção com discentes com deficiência intelectual é necessária para que possam ter autonomia, compreender e construir novos saberes no processo de escolarização.

Sobre a lógica do concreto com estudantes com deficiência intelectual, Vigotski (1991, p. 10) salienta que o sistema de ensino baseado apenas nessa lógica com o objetivo de desenvolver o pensamento abstrato pode prejudicar a aprendizagem discente, “[...] acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças possam ter”. Nesse sentido, é importante oferecer condições necessárias para se apropriarem dos saberes e avançarem no

pensamento abstrato, desenvolvendo funções psicológicas no processo de aprendizagem; e é imprescindível que o ensino seja contextualizado, apresente função social e tenha organização de métodos e recursos de apoio a ser aplicados na sala de aula.

Compreende-se o ensino nessa perspectiva como processo coletivo no qual o/a professor/a trabalha o mesmo conteúdo com todos/as os/as discentes, empregando recursos de apoio diferentes para uma mesma atividade. A aprendizagem por meio da lógica do concreto e da repetição tende a não ser aprendizagem significativa, e as estratégias de ensino precisam considerar as hipóteses dos/a estudantes sobre determinado conteúdo com o objetivo de estimular a pesquisa e ampliar os saberes.

## **1.2 Atendimento à pessoa com deficiência no Brasil: da exclusão à escolarização**

No Brasil, as formas de assistência à pessoa com deficiência incluíram a exclusão social e tratamentos em manicômios e em asilos. Acompanhando a tradição europeia, com a criação das santas casas de misericórdia em regiões diferentes do país, pessoas pobres e doentes eram acolhidas nesses espaços. Em 1717, a partir da construção da Santa Casa Misericórdia de São Paulo, cresceram os atendimentos às crianças com idade de até 7 anos. Conforme Jannuzzi (2012), muitas dessas crianças podiam ser consideradas deficientes porque, naquela época, era comum abandonar crianças com deficiência em lugares sem condições de sobrevivência.

Com a criação das rodas de expostos — a primeira em 1725, em Salvador; a segunda em 1738, no Rio do Janeiro; a terceira em 1825, em São Paulo —, foi possível entregar crianças com deficiência, indesejadas ou impossibilitadas de ser criadas pelos/as responsáveis. As práticas de abandono e extermínio eram comuns. Segundo Mendes (2006, p. 387), esse período se mostrou como uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado. Seria protegida a sociedade dos “anormais”.

O atendimento à pessoa com deficiência foi marcado por iniciativas de caráter privado, com atendimento clínico especializado, ações oficiais em contexto nacional e movimentos em prol da inclusão escolar. A Educação Especial no Brasil teve início por volta de 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto Nacional de Educação de Surdos. De acordo com Sigolo, Guerreiro, Cruz (2010) e Mazzotta (2011), esse instituto foi a primeira iniciativa de dom Pedro II, por meio do decreto imperial. Seu mudou depois para Instituto Nacional dos Cegos e, mais adiante, Instituto Benjamin Constant. Além

disso, foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos, por iniciativa de Huet, que apresentou um relatório a dom Pedro II onde propôs fundar uma escola para surdos.

Para o atendimento à pessoa com deficiência intelectual, foi fundado, em 1926, o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul. A criação de várias sociedades Pestalozzi no Brasil ocorreu com Helena Antipoff (1929–1974) e, conforme Campos (2003), com a finalidade de contribuir com iniciativas de estudos e pesquisas nas áreas da psicologia experimental e psicologia da educação. Antipoff passou a empregar o termo excepcional, ao invés de retardado, referindo-se às crianças que apresentavam deficiência intelectual na época. Conforme Jannuzzi (2012), a concepção de Antipoff em relação à pessoa com deficiência intelectual decorreu da sua adesão à teoria da escola nova.

Nas décadas de 1940 e 50, de acordo com Mendes (2006, p. 397), cresce a concepção de “[...] educação como direito universal”. Surgiram movimentos comunitários que resultaram na implantação de escolas especiais privadas filantrópicas. Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, por iniciativa de Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual. No ano de 1950, o médico Renato da Costa Bomfim fundou a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), para atender crianças e adolescentes com deficiências físicas. Na legislação, a Educação Especial aparece na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024/61), com o termo educação dos excepcionais. De acordo com essa lei, a Educação Especial deveria, no que for possível, enquadrar-se no sistema educacional geral. Mas a lei não fez menção sobre quem seriam esses excepcionais e os tipos de deficiências a ser incluídos nesse atendimento.

Dez anos após a promulgação da lei 4.024/61, segundo Mazzotta (2011, p. 73), promulgou-se a lei 5.692/71, cujo artigo 9º faz referência às deficiências, assegurando “[...] tratamento especial aos/as alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. O referido artigo provocou discussões em grupos que lutavam a favor das pessoas com deficiências, pois o artigo se ateve apenas a estudantes que apresentassem deficiências físicas ou mentais. Esse período foi marcado pelo discurso da inserção da pessoa com deficiência e pelo surgimento do movimento de integração social.

Por meio do decreto 72.425, de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão governamental voltado à definição de metas governamentais específicas para a educação especial visando à expansão e melhoria do atendimento. Entre seus objetivos, destaca-se a ampliação de oportunidades de atendimento

educacional a pessoas com deficiência no ensino regular e nas instituições especializadas, em todos os níveis. De acordo com Mazzotta (2011), a portaria 696, de 15 de dezembro de 1981, sancionou um novo regimento interno do CENESP, ou seja, extinguiu o anterior. Mediante o decreto 93.613, de 21 de novembro de 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), com sua sede sendo transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

Logo após a criação da SESPE, em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira, que apresenta uma nova perspectiva de inclusão social e educacional. A Carta Magna de 1988 apresentou uma diretriz específica: garantir o atendimento educacional especializado considerando o que diz o artigo 208, em seu inciso III: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, prescrito pela lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, estabeleceu, em seu artigo 11, o acesso a serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde em seus parágrafos 1º e 2º, onde se lê que “[...] a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado” (BRASIL, 1990).

Nessa vertente, a década de 1990 representou um período de mudanças consideráveis na política de educação especial. De acordo com Lima e Mendes (2009), os documentos Declaração de Jomtien, de 1990, Declaração de Salamanca, de 1994, e Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, de 1999, passam a influenciar a definição das políticas públicas da educação especial no Brasil.

Com o processo de expansão da escolarização no país, os investimentos públicos e a demanda por docentes, também, expandiram-se. Nesse sentido, a formação de professores/as, conforme Gatti e Barretto (2009, p. 11–2), passou por impactos diante “[...] do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem”. Por isso, vários fatores compõem os desafios da escola e da formação docente, sobretudo em relação ao processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos e econômicos que influenciam o trabalho nas escolas.

Em 1992, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) determinou a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, orientando-se pelos “[...] princípios de normalização, integração,

individualização, simplificação e interiorização”, de acordo com Mazzotta (2011, p. 120). Ainda de acordo com o autor, entre as ações para a educação, nesse documento se encontram:

[...] formar e treinar multiplicadores para o atendimento educacional especializado; propor reciclagem de professores do sistema regular de ensino, nos níveis estadual e municipal, visando ao cumprimento da determinação constitucional do artigo 208; estimular a a formação de “professores reabilitadores” e “educadores infantis”; fomentar a implantação de serviços de apoio aos educandos com necessidades especiais; promover a especialização de professores para as funções de professor consultor e professor itinerante; implantar salas de recursos de apoio a portadores de necessidades especiais; difundir, através da alteração curricular nos cursos de graduação, informações sobre portadores de deficiências; adequar os programas de capacitação profissional às especificidades do portador de deficiência em articulação com as organizações públicas representativas; estimular a pesquisa, a investigação e aquisições científicas que contribuam para o conhecimento e combate tanto as causas quanto aos efeitos das deficiências (p. 122)

Por se tratar de uma política social, esse documento postula a intervenção do Estado e da sociedade civil.

Em 1993, conforme aponta Mazzotta (2011), outro documento, dessa vez da Secretaria de Educação Especial (SEESP), proporcionou subsídios à ação do Conselho Federal de Educação com o objetivo de modificar os currículos dos cursos de formação de docentes e outros profissionais que trabalhavam com pessoas com deficiência. Também foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, pelo Ministério da Educação, com a proposta de universalizar a educação com qualidade e erradicar o analfabetismo, incluindo o de pessoas com deficiência.

Após esse movimento, de acordo com Lima e Mendes (2009), a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto fomentou a Política Nacional de Educação Especial, em 1994. A finalidade foi orientar atividades dessa modalidade em âmbito nacional. Nesse sentido, a Educação Especial deve permear todos os níveis e todas as modalidades de ensino, enquanto as instituições devem se organizar para oferecer uma estrutura de ensino regular para atender pessoas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394), em 1996, no que se refere ao direito à educação especial — art. 59 — expressou a obrigação constitucional do Estado de ofertar Educação Especial com a perspectiva de melhorar a qualidade dos serviços educacionais. Essa melhoria envolve currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, aspectos específicos para suprir as necessidades de estudantes com deficiência; terminalidade específica quando os/as estudantes não atingirem o nível exigido



para a conclusão do ensino fundamental; aceleração para superdotados/as concluírem, em menor tempo, o programa escolar; e professores/as com especialização adequada para atuar no atendimento educacional especializado e nas salas regulares.

Para garantir recursos financeiros e a universalização do atendimento às pessoas com deficiência em salas especiais — quando sua necessidade assim o exigir —, bem como sua inserção progressiva no ensino regular, foi formalizado, em 2004, o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), em cumprimento da lei 10.845 (BRASIL, 2004). Além disso, para dispor sobre apoio técnico e financeiro a sistemas educacionais públicos dos estados, dos municípios e do Distrito Federal que prestarem atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, foi elaborado o decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). Seu foco são estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

O decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, revogou o decreto 6.571/2008, mas reafirma que o público-alvo da Educação Especial são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Embora reforce a oferta de Educação Especial, de preferência, na rede regular, esse novo decreto mantém, para efeito da distribuição de recursos, matrículas na rede regular em classes comuns ou classes especiais de escolas regulares; igualmente, em escolas especiais ou especializadas, incluindo instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com atuação exclusiva na Educação Especial.

Diante desse percurso pela legislação, que sinaliza avanços para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), faz-se necessário compreender a organização e desenvolvimento desse atendimento. O AEE constitui uma modalidade de ensino que permeia todas as etapas do processo de escolarização — da educação básica ao ensino superior. Não substitui a escolarização, pois, objetiva trabalhar com recursos adequados para ajudar estudantes com deficiência desenvolverem habilidades. Cabe salientar que as atividades desse atendimento diferenciam-se daquelas da sala de aula.

No município de Uberlândia, o AEE teve início no ano de 1991 (BUIATTI, 2013; ALVES, 2015), com o Programa Ensino Alternativo (PEA). O intuito seria atender crianças com deficiência, com dificuldades no processo de aprendizagem e que se encontravam excluídas do ensino regular. Esse programa permaneceu até 1997, quando a Câmara Municipal o tornou oficial com a lei complementar municipal 157, estabelecendo carga

horária específica e perfil profissional para a área. Além disso, passou a ser denominado Programa Básico Legal de Ensino Alternativo (PBLEA). Conforme Lemes (2012, p. 51),

[...] no PBLEA, a dinâmica que envolvia profissionais que prestavam atendimento individual ao aluno no turno oposto ao da escolarização acontecia em uma sala, denominada Sala de Ensino Alternativo, que correspondia a um espaço reservado e organizado com materiais didáticos, alguns adaptados com o intuito de atender as necessidades discentes. Foi por meio dessa dinâmica que a rede municipal inseriu os alunos com deficiência/transtornos de aprendizagem e deu início às primeiras tentativas para a escolarização.

Profissionais atuantes na equipe de coordenação do PBLEA utilizavam o prédio cedido pela Associação de Cegos de Uberlândia. A partir de 1999, esse grupo começou a atuar no Centro Municipal de Projetos Educacionais Julieta Diniz, vinculado à rede educacional de Uberlândia. De acordo com Alves (2015), no ano de 2001, a Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo PBLEA, criou a divisão de Educação Especial para acompanhar os trabalhos nas escolas e fomentar a formação profissional continuada. No ano de 2004, segundo esclarece Buiatti (2013) e Alves (2015), foi organizado o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas, substituindo o PBLEA, com uma professora formadora responsável pela coordenação e uma vice. A equipe tem coordenadores/as de roteiro responsáveis pelos cursos de formação continuada para profissionais de Uberlândia e municípios de abrangência que orientam os/as docentes atuantes no AEE.

Esses atendimentos devem ocorrer no contraturno e os/as profissionais do atendimento devem organizar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de acordo com as necessidades de cada estudante. Conforme Alves (2015), a instrução normativa 1/2011 faz menção ao PDI e/ou Plano de AEE como atribuição do/a professor/a desse atendimento, em consonância com a resolução 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica. A organização do PDI envolve identificação do/a estudante e suas características nos seguintes aspectos: afetividade, socialização, cognição, percepção, atenção, memória, raciocínio, linguagem, motricidade e família. Durante esse procedimento, cabe ao/a docente do AEE descrever os objetivos que pretende desenvolver, a organização do atendimento, as atividades a ser desenvolvidas no atendimento e recursos, os tipos de parceria, os profissionais que receberão orientação do AEE e a forma como será realizada a avaliação.

A organização do PDI para o AEE visa estruturar um atendimento consistente em conhecimentos teóricos e práticos, em metodologias e recursos necessários para auxiliar as aprendizagens de discentes com deficiência. Importa salientar que o/a professor/a do AEE precisa realizar um trabalho colaborativo com o/a docente do ensino regular; a inclusão não pode ser vista como responsabilidade do AEE, pois a ela se destina um conjunto de ações do sistema educacional.

Com efeito, a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas tem exigido um trabalho de ressignificação das práticas educativas. Embora os avanços das políticas públicas assegurem sua matrícula nas escolas regulares e o atendimento especializado, até o momento a escola resiste ao processo de inclusão. Como diz Mantoan (2011, p. 40), “[...] conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão. Eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos”. As diferenças inviabilizam a definição e o enquadramento de discentes na cultura de igualdade das escolas. Não raro, a igualdade de oportunidades é perversa quando garante, por exemplo, o acesso à escola para as pessoas com deficiência, mas não assegura sua permanência no processo de escolarização. O ponto de partida é reconhecer que todos/as têm direito à aprendizagem e que, nesse processo, as diferenças representam a multiplicidade.

Além disso, a inclusão escolar

Leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada a inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, pois beneficia todos os alunos, com e sem deficiência, que são excluídos das escolas comuns, e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2011, p. 69).

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional porque não envolve apenas estudantes com deficiência nas escolas e não prediz o uso de práticas de ensino específicas para alguma deficiência e/ou dificuldade no processo de aprendizagem. A inclusão denuncia, de acordo com Mantoan (2011, p. 70), “[...] o esgotamento das práticas de sala de aula comuns, com base no modelo transmissivo do conhecimento, na espera pelo aluno ideal, na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória”.

Dessa forma, é preciso realizar um trabalho no que se refere às questões atitudinais que, de acordo com Silva e Marques (2013), ainda mantêm princípios e práticas discriminatórias instituídas historicamente. Referem-se às posturas afetivas e sociais que

desconhecem o potencial de aprendizagem de estudantes com deficiência; demonstram receio em recebê-los/as na sala de aula; estabelecem comparações com outros/as discentes, construindo generalizações, dentre outras posturas que se perpetuam nas escolas. O fato de a pessoa com deficiência estar numa sala de aula não é garantia de diminuição das desigualdades sociais a ponto de abafar o debate sobre a permanência na educação básica, mas pode efetivar novas discussões em busca do enfrentamento de práticas que suscitem a não inclusão escolar.

### **1.3 Avaliação formativa na escolarização de discentes com deficiência intelectual: desafios e possibilidades**

Há várias denominações para o tipo de avaliação mencionado neste estudo como avaliação formativa. Conforme Villas Boas (2013, p. 39), “[...] o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa [...]”, pois as concepções são similares. Diante disso, recorreremos às contribuições de avaliação formativa como campo teórico abordado por Vasconcellos (1995; 1998), Hoffmann (2011), Luckesi (2011), Romão (2011), Villas Boas (2013), Villas Boas e Soares (2013), Moretto (2014), que defendem a necessidade de superar o viés classificatório das práticas avaliativas; salientam o compromisso docente com as condições de aprendizagem de cada discente; analisam as dificuldades encontradas no processo de escolarização com vistas à elaboração de novas estratégias de ensino; e creem que a escola pública tem condições, sim, de oferecer uma educação de qualidade em uma lógica emancipatória, ou seja, que materialize direitos culturais e educacionais dos/as estudantes em uma perspectiva inclusiva.

Cabe esclarecer que esses/as autores/as não estudam avaliação da aprendizagem especificamente para estudantes com deficiência intelectual, pois a avaliação em uma perspectiva formativa é incluyente e envolve todos/as no processo educativo, independentemente das necessidades educacionais, físicas e cognitivas deles/as.

O termo procedimentos avaliativos é empregado aqui em detrimento de técnicas de avaliação ou instrumentos avaliativos: termos atrelados a uma concepção de avaliação tecnicista. Com base nesse fundamento, de acordo com Villas Boas (2010, p. 25),

Procedimentos são os meios que nos permitem coletar informações para realizar a avaliação. Todos eles compõem o que chamamos de processo avaliativo. Não se pode dizer que uma prova isoladamente constitui a avaliação. Relatórios, questionários e outras atividades dos alunos também

não são a avaliação. Tudo isso nos fornece meios para que se faça a avaliação. Cada procedimento cumpre objetivos próprios.

Reconhecemos que os procedimentos avaliativos estão articulados como a escola que se assume como instituição social. Segundo Freitas (2005), em nossa sociedade os procedimentos podem hierarquizar, controlar e fomentar valores impostos por ela, a avaliação da aprendizagem precisa se contrapor a essa perspectiva em que metodologias reprodutivistas — meramente técnicas — classificam os/as estudantes conforme o desempenho no aprendizado. Com isso, exerce-se a função de controle social pela quantificação de resultados; enquanto a relação entre docente e discente é marcada pela valorização do/a profissional que apenas transmite o conhecimento assimilado e acumulado.

A escola é uma estrutura social; mas seu papel supõe mais que apresentar normas de convivência social e simplesmente transmitir conhecimentos socialmente construídos. A escola pressupõe envolver os/as estudantes em uma transformação social: “[...] ajudar a formar gerentes de informações, e não meros acumuladores de dados” (MORETTO, 2014, p. 89). Como instituição social, ela precisa se tornar espaço de socialização e construção do conhecimento que se estabelece nas relações sociais.

Com efeito, um dos princípios da avaliação formativa é abandonar o uso autoritário da avaliação como verificação e controle das aprendizagens discentes em nome de uma perspectiva sociointeracionista. Além disso, considera-se importante refletir e modificar a metodologia de ensino em prol de uma nova prática avaliativa. “[...] não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante” (VASCONCELLOS, 1995, p. 55).

O processo de controle pela avaliação se apresenta como formal e informal. Na avaliação formal, procedimentos avaliativos como provas e trabalhos, com frequência, não são abertos a interpretações, comentários e opiniões; na avaliação informal, estão os juízos de valor que influenciam os resultados das avaliações formais, os quais são construídos nas interações de docentes com estudantes no cotidiano escolar.

De acordo com Freitas (2012), o poder das novas formas de exclusão está na avaliação informal. São formas de exclusão escolar capitalista que implicaram a substituição da construção do conhecimento pelo verbalismo docente. Eis por que é necessário inovar a organização do trabalho pedagógico em nome de uma organização social. Na organização escolar atual, o papel do/a professor/a aliena os/as estudantes.

Nessa lógica, Romão (2011, p. 92) esclarece que,

Com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação “bancária” da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de “conhecimentos” e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnoseológica, mas apenas repetir o que lhe foi transmitido [...] Em suma, na educação e na avaliação “bancárias” os alunos se transformam em meros arquivos especulares das “verdades” descobertas previamente pelos professores na sua formação e preparação de suas aulas.

Se assim o for, então o/a professor/a que tiver uma concepção de educação autoritária e “bancária” tende a submeter o/a estudante à condição de “depósito” do saber. Essa concepção revela um cenário avaliativo em que a preocupação se dirige à verificação de conhecimentos “depositados” pelo/a docente.

Romão (2011) propõe uma avaliação que deixe de ser cobrança para se tornar processo de descoberta mediada pelo/a docente. Seu referencial para refletir sobre práticas avaliativas e fazer tal proposição são estudos de Paulo Freire; ou seja, é a defesa de uma escola libertadora, não “bancária”. A concepção de educação “bancária” no cotidiano escolar “[...] nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora — situação gnosiológica — afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 2011, p. 95). Com efeito, se pretendermos transformar uma concepção de avaliação, então devemos repensar em nossa concepção de educação que interfere diretamente em nossas práticas educativas. A avaliação da aprendizagem é processo de conscientização, pois pode possibilitar ao/a docente refletir sobre seus procedimentos e, assim, desmitificar a cultura de que o “bom” professor reprova muito.

A concepção de avaliação classificatória predomina no cotidiano escolar, por meio de procedimentos realizados com o intuito de verificar o desempenho dos/as estudantes, isto é, quantificar resultados. De acordo com Romão (2011), a perspectiva de avaliação classificatória enquadra-se no grupo das que denominamos “positivistas”. Para elas, importa o produto: o resultado de determinado desempenho em relação a conhecimentos, habilidades e atitudes reconhecidas por sua “desiderabilidade”. Talvez por isso se destaquem tanto as mensurações de aspectos quantitativos, em que a comparação de desempenhos de atores diferentes fica facilitada.

Defensores dessa concepção, por outro lado, acabam por se preocupar em demasia com o tratamento técnico e estatísticos dos resultados (ROMÃO, 2011). Assim, a avaliação pode se reduzir à busca de resultado e ser concebida com o objetivo de examinar se houve

aprendizado ou não do conteúdo transmitido pelo/a professor/a. Segundo Fernandes e Freitas (2007), tal concepção de avaliação se limita a medir competências e habilidades que um/a aluno/a apresenta ao fim de dado período.

Um dos procedimentos mais empregados nos contextos escolares para verificar aprendizagens discentes é a prova. Para Villas Boas (2013, p. 91), a prova “[...] torna-se um mecanismo equivocado quando é usada como único procedimento de avaliação, assumindo função classificatória”; e a avaliação classificatória está tão inculcada na cultura escolar, que parece extremamente difícil dela se libertar. Assim, expressar o resultado da aprendizagem pela classificação favorece a verificação — ou seja, aprovação ou reprovação; porém, pouco contribui para o processo de aprendizagem. Na escolarização de estudantes com deficiência intelectual, a forma como a prova é elaborada e os/as docentes conduzem após a correção não permite, em muitos casos, acompanhar as aprendizagens discentes. Isso porque, não raro, as questões são elaboradas com objetivo de obter respostas curtas e sem problematização.

Como procedimento avaliativo, a prova surgiu da necessidade de quantificar resultados objetivamente. De acordo com Luckesi (2011), a aplicação desse método permanece no cenário escolar por uma exigência social: a escola sente-se pressionada pelo sistema e, sobretudo, pelas famílias dos/as estudantes que esperam, no resultado quantitativo, o produto do que foi desenvolvido na escola.

Contudo, é importante destacar a possibilidade de reflexão sobre o emprego desse procedimento e a conduta dos/as professores/as diante dos resultados. De fato, resultados apresentados após a prova precisam ser discutidos com os/as estudantes a fim de fomentar novas aprendizagens diante de conteúdos não compreendidos. Esse momento pode acontecer com discussões em grupos e em rodas de conversa com a exposição de dúvidas em um movimento coletivo e dando voz aos/as discentes em uma rede colaborativa.

Com frequência, a maioria dos/as professores/as concebe a avaliação da aprendizagem com predominância de um modelo classificatório. Isso provoca uma valorização excessiva da prova — notas, aprovação ou recuperação — e nega a importância de acontecimentos cotidianos da escolarização. Na perspectiva classificatória, a nota da prova é preservada sem possibilidade de diálogo; na perspectiva formativa, ao contrário, “[...] por meio dela constata-se o que cada aluno aprende e o que ainda não aprendeu, para que o trabalho pedagógico seja reorganizado e a aprendizagem seja garantida” (VILLAS BOAS, 2013, p. 91).

Na visão de Villas Boas (2013), ao se discutirem a avaliação na perspectiva formativa e suas possibilidades no cotidiano escolar, os procedimentos podem envolver portfólios, provas, registros reflexivos e outros com o intuito de fornecer informações úteis para

reorganizar o trabalho pedagógico. Ela afirma que o objetivo da avaliação formativa é possibilitar, aos/as estudantes, uma aprendizagem significativa e, aos/as professores/as, a análise, a reflexão e a possibilidade de intervenção que possa transformar, com recorrência, a prática educacional. O caráter da avaliação formativa configura um processo em que as intenções e os objetivos são retomados; com isso resultados são analisados e refletidos, e da reflexão podem emergir propostas de novos caminhos e objetivos.

Importa salientar que os saberes prévios dos/as estudantes precisam ser considerados como ponto de partida para mediar novas aprendizagens nos processos avaliativos. Nesse sentido, Vasconcellos (1998) retrata a importância do/a professor/a no acompanhamento dessa expressão. Não raro, esses momentos não acontecem pela concepção de aprendizagem do/a docente que transmite conteúdos e desconsidera hipóteses dos/as discentes acerca deles. Assim, se o/a professor/a

Não sabe o que o aluno sabe, como pode interagir para construir? [...] Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade do aluno se expressar e do professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino (VASCONCELLOS, 1998, p. 79).

O processo de ensino aprendizagem é interativo e contínuo. Por isso é necessário refletir sobre seus procedimentos para que a aprendizagem seja, de fato, significativa e a avaliação não seja realizada só no fim de dado período para atribuir nota ou conceito, desconsiderando o aprendizado discente. A aprendizagem significativa supõe estudantes em seu processo com o objetivo de torná-los autores e produtores de conhecimento pelo incentivo à curiosidade, à construção, à exploração, à pesquisa e aos questionamentos em relação a conteúdos; supõe trabalhar com saberes prévios e, ao mesmo tempo, propiciar a elaboração de novos saberes.

Nesses momentos, quando utilizados no cotidiano escolar para acompanhar as aprendizagens discentes, os procedimentos avaliativo-formativos têm de apresentar o que o/a aluno/a compreende e as dificuldades encontradas para que o/a docente possa elaborar, mediar e proporcionar novas práticas educativas no processo de escolarização. Como esclarece Hoffmann (2011), a postura docente mediadora faz diferença no cotidiano escolar. Implica práticas de observação, reflexão e interferências significativas, ou seja, que ofereçam ao/a estudante possibilidades educacionais que os envolvam em situações de questionamento. Eis por que é necessário



[...] analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vem formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas (HOFFMANN, 2011, p. 77).

Um processo avaliativo não entra em concordância com um planejamento inflexível de atividades, em que as vivências, as experiências e os contextos de vida dos/as discentes não sejam considerados. O ambiente escolar tem de se constituir em meio favorável a aprendizagens desafiadoras, instigantes e significativas. Desta forma, Hoffmann (2011, p. 58) aponta algumas práticas:

Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias; oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras; realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes; ao invés do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções; transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento.

Nesse sentido, a avaliação opõe-se ao transmitir, verificar e registrar. Antes, compreende processos avaliativos como ação docente reflexiva e desafiadora quanto à elucidação e troca de ideias com estudantes. É importante que as aulas estabeleçam a observação, o diálogo e a reflexão; que considerem o “erro” como oportunidade para elaborar novos conceitos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Esteban (2001, p. 53), avaliar discentes é deixar de realizar um julgamento da aprendizagem para constituir um momento “[...] capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de produção de conhecimentos, o que é potencialmente revelado em seu processo”. Para ela, o processo de avaliação estudantil está marcado pela necessidade de elaborar uma nova cultura da avaliação que ultrapasse os limites da técnica. Para isso é fundamental conceber, nas práticas educativas, novos procedimentos avaliativos, pois avaliar não é sinônimo de atribuir nota. Avaliar implica levantar dificuldades, expor questionamentos para reflexão do/a aluno/a e apontar caminhos.

Práticas docentes com estudantes com deficiência intelectual têm de envolver elementos que apresentem recursos pedagógicos, pesquisas e experimentações diferentes. A

deficiência intelectual desafia a escola porque o/a aluno/a “[...] tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza” (ESTEBAN, 2001, p. 53). Além disso, o/a professor/a encontra dificuldades no processo de avaliação de estudantes com deficiência intelectual porque constantemente não utiliza outros procedimentos além de testes, provas e outras metodologias em seu cotidiano escolar. Por isso, é preciso considerar que o processo de escolarização de discentes com deficiência intelectual não pode ser um meio pelo qual os profissionais envolvidos queiram resultados imediatos.

Além disso, a prática da autoavaliação na avaliação formativa é importante e faz parte do processo de formação discente. Não se trata de solicitar a alunos/as que atribuam notas a suas atividades. Trata-se de elaborar situações em que reflitam sobre suas aprendizagens e as avaliem com base em critérios discutidos e definidos com eles/as na sala de aula. De acordo com Villas Boas (2013), a legitimação da autoavaliação como processo de avaliação associa-se a outros procedimentos e integra o projeto político-pedagógico da escola, construído com a participação de docentes, discentes e famílias.

Consideradas as concepções de avaliação aqui apresentadas, convém frisar que este estudo não objetiva elaborar métodos ou materiais para procedimentos cuja finalidade é avaliar exclusivamente o/a estudante com deficiência intelectual. O intuito é discutir possibilidades avaliativas, compreendendo que cada estudante tem suas especificidades, independentemente do laudo que diagnostica alguma deficiência. O laudo não pode ser considerado o ponto de partida para o trabalho pedagógico, tampouco justificar a não proposição de novas metodologias que possibilitem aos/às estudantes aprender.

Nesse sentido, avaliar estudantes com deficiência intelectual supõe acompanhá-los no processo de escolarização com procedimentos avaliativos diferentes e adequados ao objetivo a ser alcançado; supõe perceber dificuldades discentes e desafiar os/as estudantes com novas possibilidades. Não raro, a avaliação vem sendo realizada sem associação com o processo de aprendizagem, por isso perde seu sentido de acompanhar o desenvolvimento dos/as estudantes no cotidiano das aulas.

Como se vê, a avaliação da aprendizagem escolar é um elemento importante nas práticas educacionais para acompanhar a escolarização de estudantes com deficiência intelectual e possibilitar novas formas de aprendizagens com base nas dificuldades percebidas no processo de escolarização. Não por acaso suscita investigação sistemática como esta, cujas etapas, cujos instrumentos de coleta e cujo processo de análise são expostos no próximo capítulo.

## 2 APONTANDO CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A opção metodológica para o desenvolvimento deste estudo está em acordo com os princípios de uma abordagem qualitativa das relações e da dinâmica avaliativa adotada por uma professora do quarto ano do ensino fundamental que leciona para estudante com deficiência intelectual. Conforme André (1995), a pesquisa qualitativa não envolve manipulações de variáveis nem tratamento experimental. Envolve um estudo dos fenômenos em seu acontecer natural, pois também está associada à produção de uma visão holística dos fenômenos estudados. Dito de outro modo, a pretensão de estudos de natureza qualitativa é levar em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas; por isso preconiza um plano de trabalho que pode ser refletido e reconstruído constantemente.

Considerando a pesquisa qualitativa e o tema da pesquisa aqui descrita, o estudo de caso como método qualitativo foi considerado caminho mais viável para alcançar os objetivos, pois analisamos determinada realidade. Ele permite descobrir e retratar a realidade, pois “[...] ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24).

Com efeito, na área educacional esse enfoque permite, a quem pesquisa acumular — por meio do envolvimento, da participação e da observação — descrições que lhe permitem compreender a realidade estudada. Quando a pesquisa é realizada em campo, os comportamentos não podem ser controlados; apenas observados. Assim, o/a pesquisador/a pode interagir com as pessoas envolvidas no processo da investigação.

O estudo do cotidiano escolar envolve troca de relações entre envolvidos, princípios e valores que aparecem em ações e interações, rotinas e relações sociais. Perceber o movimento que configura essa dinâmica de trocas ajuda a visualizar como a escola se organiza.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 41).

A investigação apresentada nesta dissertação de mestrado foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino, situada na zona leste do município de Uberlândia, MG, em uma sala de aula do 4º ano do ensino fundamental, durante o segundo semestre do ano de 2015. As participantes da pesquisa foram uma professora e uma estudante com laudo de deficiência intelectual.

Como objetivo geral, a pesquisa visou compreender os procedimentos avaliativos aplicados por uma professora com a estudante com deficiência intelectual. Os objetivos específicos foram:

- analisar as concepções da docente sobre deficiência intelectual, inclusão escolar e avaliação que fundamentam sua prática educacional;
- discutir a prática educativa da professora no que se refere à avaliação de sua estudante;
- identificar e analisar os tipos de procedimentos que a professora empregou para avaliar sua estudante.

Com o parecer favorável do Comitê de Ética (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia, esclarecemos os objetivos, a garantia do anonimato e as informações com relação à entrevista semiestruturada para a diretora da escola. A diretora considerou a pesquisa relevante e não colocou nenhum impedimento à sua participação. A docente e os responsáveis pela discente com deficiência intelectual, também, concordaram em participar e colaborar naquilo que fosse necessário.

Os dados com os quais trabalhamos foram construídos na convivência dia a dia na escola. Derivam de observações e registros de dados em notas de campo, entrevista semiestruturada com a professora, materiais pedagógicos usados por ela, livros didáticos e planejamento semestral.

A metodologia da pesquisa foi organizada em dois focos investigativos: observação participante em sala de aula associada à escrita de notas para compreender a prática educativa da docente com a estudante com deficiência intelectual no que se refere às práticas avaliativas e à realização da entrevista. Conforme André (1995), a observação participante é um procedimento importante para quem pesquisa porque tem caráter dialógico e interativo, além de permitir um encontro direto com as pessoas envolvidas e revelar, assim, uma diversidade de fenômenos e culturas no cotidiano escolar. Em campo, proporciona muitas informações oriundas da vivência do/a pesquisador/a em campo, que interage com todas as situações,

acompanha ações dos participantes da pesquisa, observa manifestações e situações e registra tudo para ser analisado.

As notas de campos, mais que registrar e descrever acontecimentos vividos, favorecem a produção de ideias e reflexões no decorrer da pesquisa e em seu contexto. De acordo com Lüdke e André (1986 p. 32), seu registro pode variar:

Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais. Sempre que possível, é interessante deixar bem distinto, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador.

Nessa vertente, as observações e a produções de notas de campo aconteceram no período da tarde, das 13h às 17h25, três vezes na semana, na sala de aula da professora e, em alguns momentos, no pátio da escola. Todas as observações foram registradas em notas de campo, durante todos os horários das aulas de História, Geografia, Português, Matemática e Ciências. Esse registro permitiu descrever as falas das participantes da pesquisa, seus comportamentos, as situações ocorridas e o nosso olhar diante do contexto em que a pesquisa acontecia (APÊNDICE A).

Na pesquisa qualitativa, a entrevista é um momento significativo: favorece a reflexão e o diálogo, bem como o conhecimento da realidade pesquisada e a interação social dos envolvidos. A entrevista semiestruturada e de caráter qualitativo se desenvolveu com base em um esquema básico, porém flexível para ser adaptada se necessário. Nesse sentido, o ato de pesquisar subentende “[...] promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1).

O cronograma para a entrevista presumia essa etapa da pesquisa para o mês de outubro de 2015, pois após três meses de observações poderíamos acrescentar ao roteiro questões suscitadas no decorrer das observações. No entanto, considerando a rotina da docente e algumas eventualidades no decorrer do semestre — atividades para correção, diário escolar, módulos com a supervisora e reunião com pais —, adiamos essa etapa para o mês de dezembro daquele mesmo ano. No primeiro dia em que tivemos contato com a professora participante, ela assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), autorizando a gravação da entrevista em áudio.

Convém reiterar Manzini (2006) que a entrevista é um momento de interação; não uma técnica para obter informações. Por isso é importante, nessa etapa da pesquisa, a construção de conhecimentos por quem concede a entrevista e por quem a conduz.

[...] entrevistar significa envolver-se em processos de interação, significa interagir e, sob esse ângulo, tais críticas tornam-se simples características das entrevistas ao invés de problemas. Desta forma, a entrevista pressupõe a existência de pessoas e a possibilidade de interação (p. 369).

A opção pela entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) se mostrou importante como procedimento porque permitiu a flexibilidade das discussões sobre temas que se relacionavam com inclusão, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem. Consideramos esse momento importante para dialogar com a docente sobre perguntas formuladas, suas concepções e percepção dos assuntos abordados.

No dia 8 de dezembro de 2015, com a ida dos/as estudantes para a aula de Educação Física, usamos o espaço da sala de aula para entrevista com gravação do áudio.<sup>9</sup> Esse local foi indicado pela professora. A entrevista durou 40 minutos. Houve o cuidado máximo durante esse processo quanto a não dar opiniões nem fazer julgamentos. A intenção foi só compreender o que ela estava relatando.

## 2.1 A Escola Professoras do Brasil

Com a finalidade de compreender aspectos da Escola Professoras do Brasil, a diretora disponibilizou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola para análise. Com esse documento em mão, foi possível ter clareza da estrutura da escola, das concepções do processo de ensino e aprendizagem, de inclusão escolar e das práticas avaliativas. Esse documento exige dos/as profissionais uma reflexão sobre as finalidades da escola e as definições dos caminhos e ações no processo educacional. Além disso, reconhece a instituição como histórica e socialmente constituída por sujeitos culturais que buscam desenvolver ações de acordo com os objetivos propostos.

A escola é localizada na zona leste da cidade de Uberlândia, próxima a duas avenidas movimentadas com pontos comerciais e em um quarteirão cercado de casas. A estrutura física do local foi planejada. É composta pelo piso térreo e um piso superior, além de ter uma

---

<sup>9</sup> A entrevista foi gravada por mim em um telefone do tipo *smartphone* em arquivo de áudio do tipo mp3 e transcrita no mesmo caderno onde foram registradas as notas de campo.

unidade anexa. A escola foi pintada de azul e branco (padrão municipal) e ao lado do banheiro no piso térreo, a parede foi pintada pelos/as estudantes.

No térreo, há duas quadras de esportes, vestiário com sanitários, sala de direção, secretaria, sala de arquivo, sala de docentes, sanitário para professores/as, sala de Xerox, depósito para material pedagógico, dez salas de aula, sanitários feminino e masculino, bebedouro, depósito de material de limpeza, copa, cozinha, área de serviço, sanitário para agentes de serviços gerais e outro para vigias, além de um palco para apresentações dos/as estudantes e um pátio coberto.

As duas quadras de esportes são amplas — a quadra coberta é utilizada para aulas de Educação Física e eventos da escola. A sala da direção tem duas mesas, para diretora e vice. O espaço dessa sala é pequeno e arejado, com dois computadores e um armário para armazenar documentos da escola. Os sanitários são limpos, com espelhos grandes e pia espaçosa. No depósito para material pedagógico, o acesso é restrito à funcionária responsável pelo local, que copia materiais e seleciona algum material solicitado pelo/a professor/a. A copa, a cozinha e a área de serviço são amplas, organizadas em prateleiras e armários, com fogão, pia e materiais de limpeza. O palco para apresentações dos/as estudantes está no pátio coberto que tem capacidade para atender toda instituição em momentos culturais e reuniões.

No primeiro andar há 11 salas e biblioteca com duas salas, onde funciona o AEE, arte terapia e psicomotricidade, além de laboratório de Ciências Físicas e Biológicas, sanitários feminino e masculino, bebedouro, sala de especialistas com sanitário e sala de saúde — atualmente utilizada pelo projeto Mais Educação.<sup>10</sup>

Para atender os/as estudantes, a escola conta com: diretora, duas vice-diretoras e pedagogas (orientadoras educacionais e supervisoras escolares); professores/as regentes (1º ao 5º ano) — incluindo eventuais e auxiliares de bibliotecas —, professores/as regentes II — que atuam com aulas especializadas<sup>11</sup> do 1º ao 5º ano — e docentes do 6º ao 9º ano nas disciplinas que compõem a matriz curricular desses períodos; laboratorista de informática e de ciências, secretários, assistentes administrativos, merendeiras e auxiliares de serviços gerais.

O primeiro ano letivo da escola teve início no fim do mês de março de 1993. A inauguração oficial, em 5 de agosto, contou com, aproximadamente, 1.100 estudantes matriculados entre o pré-escolar e a 4ª série. Atualmente, a escola atende em torno de 1.500

---

<sup>10</sup> O Mais Educação integra ações do Plano de Desenvolvimento da Educação como estratégia do governo federal para ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

<sup>11</sup> As aulas especializadas incluíam Educação Artística, Literatura/Linguagem, Educação Física e Educação Religiosa.

discentes do 1º ao 9º ano com o objetivo de formar cidadãos e cidadãs críticos, participativos e capazes de compreender e atuar sobre a realidade em que vivem. As atividades e os projetos educacionais visam à construção do conhecimento pelo/a estudante, com professores/as mediando o processo. Além da sala de aula regular, são atendidos estudantes no contraturno no AEE, arteterapia, psicomotricidade e no programa Mais Educação.

Na escola, o AEE acontece em uma sala de recursos multifuncionais no piso superior, em espaço organizado com materiais didáticos e pedagógicos com intuito de fornecer o suporte necessário aos/as estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, baixa visão, deficiências múltiplas e transtorno do espectro autista. Para acompanhar as docentes desse atendimento, a Secretaria Municipal de Educação oferece cursos através do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz nos módulos dessas profissionais, além de dispor na escola de uma pedagoga especializada na área.

No cotidiano da escola, percebemos que a inclusão não era discurso de todos/as os/as profissionais, pois, professoras com mais tempo de docência, em sua maioria, não concordavam com a inclusão de algumas deficiências na escola. Casos específicos como deficiência múltipla e transtorno do espectro autista foram apontados como desafios ao processo de escolarização. Essa constatação foi feita após conversas informais na sala de professores/as durante os intervalos.

Os atendimentos da arteterapia e psicomotricidade acontecem na mesma sala, porém com divisória. A arteterapia usa expressões artísticas como pintura, música, dança e teatro com a finalidade de despertar a comunicação verbal ou estabelecer um tipo de comunicação com o/a estudante. Com relação à psicomotricidade, esse atendimento tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social discente, favorecendo a autonomia e a liberdade de expressão e de pensamento. Os espaços são amplos e organizados com prateleiras e materiais específicos para cada atendimento. As profissionais que atendem a essas áreas são especializadas.

O programa Mais Educação é uma extensão do currículo escolar que desenvolve oficinas e trabalha com as áreas do conhecimento. Em 2014 e 2015, o programa foi ministrado por monitores/as voluntários/as sob a supervisão e coordenação de uma docente. As oficinas fomentadas na escola no ano de 2014 foram sobre orientações de estudos e leituras, tae kwon do, esporte na escola, danças e história em quadrinhos. No ano de 2015, as oficinas foram sobre direitos humanos, jornal escolar, esporte na escola, orientações de estudos, leituras e caratê.



Com relação as salas de aula da escola, a maioria tinha 30 estudantes, que se organizavam em fileiras que chegavam próximas à lousa. Quanto à sala de aula onde foram feitas as observações, nela há mesas e cadeiras adequadas ao tamanho dos/as estudantes. No interior da sala encontramos uma televisão fixa na parede, um armário e uma mesa da professora, lousa branca em um lado da sala e verde no outro. No decorrer das observações, foi possível perceber que não havia espaço suficiente para os/as discentes caminharem na sala de aula; por isso, ficavam sentados nas carteiras durante o horário das aulas. Os vitrôs da sala de aula eram pequenos e ficavam no alto da parede, impedindo a circulação do ar; além disso, o ventilador não conseguia tornar o ambiente fresco.

A sala de professores/as era o único espaço onde os/as profissionais se relacionavam. Ali havia computadores para realizar pesquisas, organizar planejamentos, atualizar dados do diário eletrônico, além de móveis e utensílios como mesa grande, geladeira, filtro — para o lanche do intervalo — e armários para uso pessoal. O quadro de profissionais efetivos na escola era completo, com algumas contratações para casos específicos de afastamento. O contato com todos/as dos turnos matutino e vespertino ocorria nos dias escolares e de atividades culturais aos sábados.

Na rotina da escola, os/as estudantes chegavam pouco antes das 13h e formavam duas filas, uma de meninos, outra de meninas, no pátio da escola. Em geral, enquanto aguardavam o sinal de entrada, conversavam sobre assuntos diversos do cotidiano e fora do contexto escolar. Após o sinal anunciando o início das aulas, às 13h, cada professora direcionava seus/suas estudantes até a sala, que poderia estar no primeiro ou segundo pavimento.

Ao sinal do intervalo para o lanche, que é dividido em dois momentos com duração de 15 minutos, os/as professores/as acompanhavam os/as estudantes em fila para o pátio. Nesse momento, os/as discentes comiam, brincavam, corriam, e as supervisoras acompanhavam esse intervalo. O espaço para o lanche é amplo e possui cantina, área interna e externa espaçosa. Durante o lanche, os/as docentes se dirigiam para a sala de professores/as, onde os assuntos versavam sobre o desenvolvimento de aluno/a nas disciplinas e alguns aspectos do cotidiano fora do contexto escolar. Quando o sinal tocava, anunciando o fim do intervalo, os/as estudantes se organizavam em fila e aguardavam os/as professores/as no pátio. Após esse momento, todos voltavam à sala de aula para prosseguir com as práticas educacionais.

O processo avaliativo na escola é somativo, com a distribuição de 100 pontos anuais, sendo 25 para cada bimestre. Desses pontos, 15 se destinam ao processo, que compreende atividades realizadas em sala de aula, tais como trabalhos, tarefas, exercícios com ou sem consulta, dentre outros. Ainda são destinados 10 pontos para avaliação bimestral. A aprovação

requer média de 60% no total da somatória. Além do aproveitamento por nota, o/a discente deve ter o mínimo de 75% de frequência, caso contrário será submetido/a a um trabalho que deverá ser realizado em todas as disciplinas nas quais esse índice tenha ficado abaixo do mínimo.

## 2.2 Sobre as participantes da pesquisa

Nosso objeto de estudo são os procedimentos avaliativos aplicados por uma professora com uma estudante com deficiência intelectual. Tal objeto é investigado por meio de um estudo de caso numa abordagem qualitativa. O critério para a escolha da professora foi que tivesse em sala de aula um/a estudante com deficiência intelectual. Após a definição da docente e da discente, organizamos os dias para observações e data da entrevista.

### 2.2.1 A professora Maria

*Maria, Maria,/ É o som, é a cor, é o suor/ É a dose  
mais forte e lenta/ De uma gente que ri/ Quando  
deve chorar/ E não vive, apenas agüenta.*

— MILTON NASCIMENTO

Maria foi a responsável pelo ensino na sala de aula regular. Como regente, ministrou, no 4º ano do ensino fundamental, as aulas de História, Geografia, Português, Matemática e Ciências. A escolha de seu nome fictício resultou de minha admiração pela música “Maria, Maria”, de Milton Nascimento, dada sua força, garra e alegria no dia a dia. Maria tinha 26 anos, era casada e não tinha filhos. Conversava com todos/as os/as profissionais da escola, era extrovertida e comprometida com seu planejamento. Ela concluiu a graduação em Pedagogia na modalidade a distância, em 2010, e a especialização em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar, em 2015. Na época da pesquisa, estava completando três anos como professora efetiva da rede municipal.

Maria tinha o hábito de ler uma mensagem de reflexão antes das aulas para que os/as estudantes pudessem refletir sobre amizade, respeito, companheirismo e outros temas que surgissem no decorrer da semana. Diariamente, corrigia atividades de “para casa” na lousa junto com os/as discentes e registrava, em seu caderno, os nomes de quem não havia realizado as tarefas em casa.

Ela já havia atuado com um estudante com deficiência intelectual no ano anterior e relatou que não tinha conhecimentos teóricos dessa deficiência. Ao falar sobre Gabriela, dizia

que tinha potencial muito grande de aprendizagem, embora não conseguisse memorizar alguns conteúdos em virtude da deficiência. Quanto às dificuldades relatadas pela docente em relação à prática educacional, destacam-se: ausência de materiais, de docente de apoio para acompanhar a estudante e de aulas de campo para contextualizar os conteúdos.

Os planejamentos diários foram construídos pela professora no seu caderno, ao qual não tivemos acesso. Conforme seus relatos, Maria optou por um planejamento único e desenvolvia as mesmas estratégias de ensino com todos/as os estudantes nas disciplinas. Embora reconheça que todos/as estudantes são diferentes e que Gabriela encontrava dificuldades em compreender alguns conteúdos, ela não recorreu a nenhum material diferenciado ou a outros recursos para atender a essas dificuldades.

No mês de agosto, combinamos os dias nos quais poderíamos estar na sua sala de aula para a construção de dados da pesquisa. Durante a semana, na segunda-feira, das 13h às 14h40, e na quinta-feira e sexta-feira, das 13h às 17h25, permaneci na sala de Maria para acompanhar a sua rotina. A sala de aula estava localizada no segundo pavimento, ao lado da quadra de educação física. Ocasionalmente, o barulho incomodava a docente, que tentava falar mais alto durante as aulas. As paredes eram decoradas com cartazes nos quais foram trabalhados conceitos de simetria, mapa do Brasil e calendário dos bimestres anteriores. Como chegava a data de aniversário do município de Uberlândia, foi possível observar um painel onde os/as discentes coloriram a bandeira da cidade. Também havia recursos tecnológicos como *datashow* e televisão de última geração, além do armário da professora.

No dia 25 de agosto de 2015, primeiro dia de observação, 28 estudantes estavam organizados em filas. Gabriela sentava-se na primeira carteira, de frente para a mesa de Maria. De acordo com a docente, desde o início do ano esse lugar foi destinado à estudante com o intuito de facilitar o seu auxílio nos momentos de dúvidas e para que não ficasse dispersa com o barulho vindo da quadra localizada ao lado.

No cotidiano de Maria, ela tinha o hábito de utilizar os conteúdos do livro didático com frequência na sua prática educativa, em atividades “para casa” e na sala de aula. Além disso, esse material de apoio foi o referencial para o desenvolvimento dos procedimentos avaliativos: estudos dirigidos e trabalhos interdisciplinares.

O “para casa” era rotina nas disciplinas de Português, História, Matemática, Geografia e Ciências. Em todos os dias observados houve a presença desse procedimento avaliativo com correções e atividades para a aula seguinte. Maria destinou pontos para estudantes que realizassem as atividades, e as correções eram assistidas por eles/as, que copiavam as respostas da lousa, verificavam se estavam de acordo com a professora e corrigiam, caso não

estivessem. A aula expositiva se consolidou na prática educacional de Maria na perspectiva da transmissão do conhecimento, ou seja, sem levar em conta os conhecimentos prévios dos/as discentes.

A prova bimestral como procedimento avaliativo é o produto final das práticas educativas da professora e foi considerada elemento fundamental para verificar as aprendizagens dos/as estudantes. Na concepção de Maria, a avaliação diagnóstica é a melhor forma de acompanhar as aprendizagens; mas ganhou destaque a avaliação somativa e classificatória no cotidiano escolar.

### 2.2.2 A estudante Gabriela

*Quem me batizou quem me nomeou/ Pouco me  
importou é assim que eu sou/ Gabriela sempre  
Gabriela/ Eu sou sempre igual não desejo o mal/  
Amo o natural etc e tal.*

— GAL COSTA

A inspiração para o nome fictício Gabriela foi a música “Modinha para Gabriela”, de Gal Costa. A estudante é de uma personalidade simples, divertida e feliz. As informações obtidas sobre ela foram via observações, análise documental da sua pasta de estudante e anamnese.<sup>12</sup>

Em 2015, Gabriela tinha então 13 anos de idade e cursava o 4º ano do ensino fundamental. Segundo a professora, ela mora com a mãe e a irmã e gostava de frequentar a casa da avó, em outra cidade próxima de Uberlândia. A estudante foi assistida pelo pediatra que acompanhou o seu desenvolvimento no primeiro ano de vida. Só aos 8 meses de idade ela sustentou a cabeça e se sentou aos 9 meses. Não engatinhou, apenas se arrastava. Andou quando tinha 1 ano e 8 meses e começou a falar aos 2 anos, apresentando problemas na fala. Conseguiu controlar os esfíncteres apenas aos 3 anos. No relacionamento familiar, apresentou timidez, falta de diálogos e briga com a irmã — impunha sua vontade. Quanto ao aspecto social, era sempre quieta diante das pessoas que não conhecia e interagiu pouco com outras crianças. Na escola, apresentava dificuldade em se relacionar com colegas e aceitar a “autoridade”<sup>13</sup> da professora. Nossa percepção em relação aos aspectos físicos de Gabriela é

---

<sup>12</sup> Documento utilizado por profissionais do AEE com informações sobre a estudante, família e atendimentos realizados.

<sup>13</sup> Esse termo foi utilizado na anamnese.

que se mostra uma estudante vaidosa, sempre com o cabelo amarrado, às vezes passava batom, usava bermuda, calça jeans e uniforme.

No segundo semestre de 2009, a neuropediatra declarou que ela tinha atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, classificando-a com deficiência intelectual. A fonoaudióloga fez um relatório para que Gabriela iniciasse atendimento para corrigir a fala, pois, em avaliação, ela apresentou dificuldade na mobilidade e motricidade oral, além de alterações táteis, sinestésicas e alterações perceptuais de visualização e audibilização em atenção, discriminação e memória. A profissional considerou importante o estímulo da escola para obter resultados positivos e um parecer sobre o processo de escolarização da estudante.

O primeiro ano de Gabriela na escola foi 2006, na rede particular, onde permaneceu até 2007. No ano de 2008, aos 6 anos de idade, teve início sua escolarização na Escola Professoras do Brasil, que é pública. Seus primeiros momentos na escola, conforme relatos da supervisora demonstraram uma criança de personalidade forte, quieta, que não gostava de interagir com colegas nem participar de atividades que envolvessem dinâmicas. Na anamnese, a queixa principal era que não compreendia o que falava e, então, ficava nervosa. Não associava quantidade e, para compreender, precisava que fosse repetido. No que se refere a seu histórico de vida, durante a gestação da mãe, ela foi muito desejada, tendo sido constatado, após o seu nascimento, problemas de saúde. A mãe, que esperava gêmeas, sofreu início de aborto por três vezes, ficando de repouso durante a gravidez e sendo medicada porque seu útero estava baixo. O parto foi realizado por meio de cesárea, e Gabriela sofreu enforcamento com o cordão umbilical.

De acordo com os relatórios e planos do AEE, ela está se socializando, interagindo com os/as estudantes, participando de brincadeiras e jogos, no entanto, não aceita perder e fica emburrada e nervosa quando isso ocorre. No ano de 2015, recebia atendimentos com a fonoaudióloga em uma clínica e psicomotricidade, arteterapia e AEE na escola. Também frequentou o curso de kumon para estudos complementares.

No primeiro mês da pesquisa na escola, a princípio Gabriela mostrou-se tímida. De estatura média, morena, cabelos cacheados, usava aparelho dental e gostava de vestir-se de bermuda e chinelos para ir à escola. Conforme o tempo foi passando, foi possível perceber seus sorrisos cativantes e que gostava de saber as horas para calcular quanto tempo faltava para o lanche. O cabeçalho das disciplinas sempre foi registrado em casa, para não ser necessário escrever durante a aula, diferentemente do modo como seus/suas colegas faziam.

Gabriela sempre posicionou sua carteira em frente à mesa da professora; e, ao seu lado, acompanhei o seu processo de escolarização. Como havia uma proximidade física entre

nós, ficou evidente que a estudante, em alguns momentos, não gostava de ser observada enquanto estava copiando, lendo e colando os textos. Escondia seu rosto no caderno. Durante as aulas, não gostava de participar das atividades em grupo e mostrava-se tímida em alguns momentos. Além disso, não conversava com todos/as os/as colegas de sala; tinha afinidade apenas com as meninas. Na hora do lanche, gostava de comer a comida da escola, correr e conversar com colegas. Quando o sinal tocava, anunciando o término do lanche, tinha o hábito de ser a primeira da fila para retornar à sala de aula.

Quando a professora passava atividades para realizar na sala, a estudante buscava respostas no caderno ou livro didático de acordo com o enunciado. Em alguns momentos, percebemos que copiava as respostas do caderno de outros/as discentes.

Podemos destacar na análise dos dados que, assim como a professora deu ênfase às avaliações bimestrais de Gabriela, a estudante demonstrou que esses momentos avaliativos eram decisivos para prosseguir com os estudos. As notas altas representaram avanço que ela não conseguiu alcançar no ano anterior e, conforme a nota de campo a seguir, foi possível perceber sua alegria quando recebia o resultado das avaliações bimestrais: “Muito feliz em receber as avaliações bimestrais”, Gabriela cantava “Minha mãe vai ficar feliz, minha mãe vai ficar feliz! Isso significa que vou passar de ano. Ah, mas minha avó também vai ficar muito feliz!” (Nota de campo 16, 6 de outubro de 2015). No ano anterior, ela fora reprovada por não alcançar a nota mínima em razão de seu desempenho.

## **2.3 Processo de análise das informações coletadas na escola**

A etapa de análise deve considerar o processo da pesquisa até a etapa final de construção dos dados, quando estes são organizados para análise. Para conduzir esse processo, os dados obtidos na pesquisa são analisados tendo como referência a análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2011, p. 201) permite, no conjunto de técnicas, organizar os dados por meio de categorias e, “[...] na prática, é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”.

### **2.3.1 *Análise de conteúdo***

Para a análise de conteúdo, torna-se importante usar todo o material obtido durante a pesquisa, isto é, relatos de observação, transcrição da entrevista, documentos e demais informações essenciais para essa etapa da pesquisa. A análise consiste em compreender linguagens, discursos, mensagens e expressões que são percebidos como indicador relevante para entender dado contexto social. A análise incluiu falas de Maria e Gabriela durante as

aulas e as entrevistas, bem como outras formas de manifestação ocorridas durante o processo de construção de dados no cotidiano da sala de aula da docente. Além disso, analisamos documentos, que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 39),

[...] podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos; constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador; representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Os documentos analisados foram o “para casa”, estudos dirigidos para revisão, trabalho interdisciplinar, avaliações bimestrais e desenhos produzidos por discentes. Os estudos dirigidos para revisão e as avaliações bimestrais da estudante foram enviados pela docente ao meu *e-mail* pessoal; os desenhos produzidos pelos/as estudantes foram entregues nas aulas, com autorização da docente.

Feitas essas considerações sobre a metodologia da pesquisa, é o momento de dialogar com os dados com intuito de compreender os procedimentos avaliativos aplicados pela professora com a estudante com deficiência intelectual, segundo temas de análise.

### 3 DIÁLOGO COM OS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados referente à pesquisa realizada na Escola Professoras do Brasil no segundo semestre de 2015, na sala de aula da docente Maria. A construção da análise se vale de observações registradas em notas de campo e de entrevista com a professora a fim de identificar temas para conduzir as análises. Os registros das observações realizadas na sala de aula, das avaliações bimestrais, dos estudos dirigidos, do trabalho interdisciplinar e da entrevista com Maria permitiram organizar dois temas de análise e subitens que se relacionam com o objeto da pesquisa e os objetivos específicos.

No primeiro tema de análise, *as concepções e práticas docentes no processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual*; seus subitens são:

- concepções da docente sobre deficiência intelectual, inclusão escolar e avaliação da aprendizagem — compreender essas concepções torna-se relevante na medida em que possibilitam reflexões sobre a prática docente;
- práticas educacionais de Maria e suas implicações — discutir tais práticas ajuda a compreender a perspectiva de ensino relacionada, as dificuldades encontradas no processo educacional e a mediação de situações de ensino e aprendizado.

No outro tema de análise, *os procedimentos avaliativos aplicados com a estudante Gabriela*; seus subitens são:

- o “para casa”<sup>14</sup> no contexto da avaliação da aprendizagem no processo de aprendizagem — é importante refletir sobre o “para casa” como procedimento avaliativo (objetivos e implementação na prática educativa com Gabriela e os/as estudantes) para compreender como esse procedimento empregado em todas as aulas proporcionou aprendizado;
- os estudos dirigidos e o trabalho interdisciplinar de Gabriela — consideramos importante identificar como a professora recorreu aos estudos dirigidos e ao trabalho interdisciplinar para compreender a finalidade desses procedimentos avaliativos nas aulas;
- provas bimestrais de Gabriela — a prova é um procedimento avaliativo da prática educativa de Maria cujos objetivos buscamos compreender, ou seja, quando e

---

<sup>14</sup> Termo utilizado pela professora durante as aulas.



como foi utilizado no processo de aprendizagem ante o destaque dado à prova pela docente.

### **3.1 Concepções e práticas docentes na escolarização de estudantes com deficiência intelectual**

Em um primeiro momento, o primeiro tema de análise de dados se abre à compreensão de concepções e práticas docentes no cotidiano escolar e suas implicações.

#### **3.1.1 *Concepções de Maria sobre deficiência intelectual, inclusão escolar e avaliação da aprendizagem***

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas escolas regulares tem enfrentado desafios envolvendo metodologias e a forma de desenvolver práticas de ensino e aprendizagem que considerem as necessidades desses/as estudantes, pois o desafio não é colocá-las em sala de aula, mas proporcionar práticas educativas que lhes propiciem aprendizado. Para isso, é preciso investir na formação docente inicial e continuada, assim como na formação dos/as demais profissionais envolvidos no processo. A formação inicial e continuada pode provocar impactos, modificações momentâneas ou até não ocasionar mudanças nas concepções dos/as profissionais atuantes nas escolas. Por esse motivo, consideramos necessário compreender aspectos da formação inicial e continuada de Maria com relação à avaliação da aprendizagem, inclusão escolar e deficiência intelectual a fim de compreender sua concepção em relação a esses temas.

A formação inicial de Maria foi a licenciatura em Pedagogia na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), na modalidade a distância. Na entrevista, ela destacou que, durante o curso, os temas inclusão, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem foram apresentados sem um aprofundamento teórico que lhe permitisse apreender essas temáticas com mais propriedade. Ainda assim, de acordo com a professora, o curso foi uma etapa importante de sua formação porque, embora tenha abordado os temas superficialmente, criou uma base para ela dar início à docência.

Após a conclusão da licenciatura, em 2010, Maria fez especialização em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar, concluída no ano de 2015. A busca por formação continuada tem sido uma maneira que encontrou para refletir sobre suas práticas; mas disse que até o momento os cursos não convergiram satisfatoriamente para a realidade encontrada na sala de aula. Quanto a cursos de formação continuada sobre avaliação da aprendizagem, Maria destacou que não realizou nenhum relacionado com essa temática.

Com efeito, as fragilidades da formação continuada ficaram evidentes no relato de Maria:

*Realizei o curso de formação de relações étnico-raciais pra trabalhar com a questão afro em sala de aula e gostei dele. Os cursos de AEE foram bons, mas muito teóricos, porque eu fiz um de AEE mais global e um mais focado pra surdos, alunos surdos. Mas eu nunca lidei com nenhum aluno assim. Então... foi pela FAGED na UFU [Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia], aqueles cursos virtuais. Esses cursos tiveram poucas contribuições pra realidade da prática (MARIA, 2015, entrevista).*

Sobre a formação continuada, Maria destacou que os cursos referentes ao AEE foram muitos teóricos e não corresponderam às suas expectativas, pois esperava um curso teórico e prático para trabalhar com estudantes com deficiência. Nesse sentido, os cursos não contribuíram para a realidade encontrada no seu cotidiano escolar. Além disso, foi possível perceber que a docente não realizou nenhum curso para compreender aspectos da deficiência intelectual. Assim, consideramos que a formação continuada para contribuir com as práticas educativas de professores/as que lecionam para estudantes com deficiência tem de ocorrer na escola, pois pressupõe a reflexão sobre a prática docente.

Do ponto de vista inclusivo com relação à formação docente continuada, Mantoan (2006, p. 54) afirma que:

*Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação. Além disso, deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a maneira como reagem às novidades, aos novos métodos educacionais*

A autora salienta que a inclusão requer transformar os/as profissionais e os espaços sociais, dentre os quais a escola. A maioria dos/as docentes ainda se sente inseguros/as quando, na sala de aula, há estudantes com deficiência intelectual. Daí que a formação continuada é uma das queixas de professores/as quando buscam cursos específicos para essa deficiência e não os encontram. Talvez isso se justifique porque a reflexão e o atendimento a pessoas com deficiência e a formação continuada para o processo de sua escolarização sejam recentes no Brasil.

De fato, conforme Mendes (2006), Lima e Mendes (2009), Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010), Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2011), após pressões políticas, sociais e educacionais surgiram propostas e medidas legislativas que viabilizaram o direito das pessoas com

deficiência. Aos poucos, a legislação — com a expansão da escolarização — promoveu avanços com a garantia de recursos financeiros e universalização do atendimento às pessoas com deficiência nas escolas. Conforme Gatti e Barretto (2009) houve investimentos na formação continuada e atualmente há uma necessidade de uma formação que se diferencie do pragmatismo e tecnicismo; isto é, que presuma uma concepção crítica e reflexiva, que leve em conta a realidade dos contextos educacionais.

As observações e análises das entrevistas revelaram as dificuldades encontradas pela professora na sua prática educativa de tentar desempenhar um trabalho inclusivo. Eis como Maria expõe sua concepção sobre inclusão escolar:

*A inclusão ainda não acontece e eu acho que falta muito para ela acontecer. O professor não tem apoio dentro da sala de aula e não consegue trabalhar com uma sala cheia de 30 alunos e mais uma criança com deficiência. É muito difícil dar aula nessas condições e sem um professor de apoio (MARIA, 2015, entrevista).*

A docente acredita que a sua prática educativa ainda não é inclusiva ante suas condições de trabalho em uma sala de aula com 30 estudantes e sem professor/a de apoio para acompanhar as aprendizagens de Gabriela. Conforme Maria, o/a profissional de apoio poderia acompanhar Gabriela em todas as aulas, todos os dias, enquanto ela acompanhava as aprendizagens de outros/as estudantes. Mas acreditamos — conforme Mantoan (2006) — que o ensino individualizado em sala de aula não corresponde aos princípios inclusivos, uma vez que não podemos diferenciar estudantes segundo sua deficiência.

Durante a pesquisa, percebemos que a metodologia de ensino de Maria não permitiu o diálogo, a reflexão sobre conteúdos e a socialização das aprendizagens em meio aos/as estudantes, o que poderia contribuir para o desenvolvimento de Gabriela e outros/as discentes de forma significativa. A professora organizava os/as estudantes em fileiras verticais e horizontais, em duplas; mas não presenciamos essa organização em forma de roda, que propicia interação e diálogo. Gabriela sempre se sentou na primeira carteira, em frente à mesa da professora, no canto esquerdo da sala. De acordo com Maria, a estudante precisava sentar-se naquele lugar para acompanhar as aulas com atenção. Assim, Maria poderia ajudá-la quando necessário.

Para compreender essa organização espacial da sala de aula de Maria e seu significado, convém recorrer ao pensamento de Figueiredo (2011, p. 142):

Para ser capaz de se situar numa nova organização de ensino e de gestão da classe, o professor precisa redimensionar seu sistema de crenças e valores. Dentre as diversas crenças que respaldam as práticas pedagógicas, ainda é muito forte a ideia de controle, especialmente no que se refere ao espaço. As mesas e as cadeiras são organizadas de forma que todos dirijam o olhar para a professora, que na maioria das vezes, está na frente dando as orientações do que os alunos devem fazer e, quase sempre, utilizando o quadro. Os materiais não ficam ao alcance das crianças, a professora controla o material e a forma como o espaço é organizado.

De acordo com essa autora, organizar situações de ensino para que todos os/as estudantes possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais exige que o/a docente tenha consciência de que a forma atual de prática educativa precisa ser substituída por uma nova concepção de ensino e aprendizagem.

Na percepção de Maria, o diálogo entre discentes tumultuava as aulas. Assim, no decorrer da pesquisa, foi possível perceber que as aulas eram centradas na professora, que sempre se posicionou na frente dos/as estudantes e usou a lousa como instrumento central de sua prática educacional, assim como o livro didático. Nessa vertente, Mantoan (2006, p. 52) ressalta que a maioria dos/as professores/as tem uma concepção de ensino funcional:

Esse profissional tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. É um professor palestrante, identificado com a lógica de distribuição do ensino e que pratica a pedagogia unidirecional do “A para B e do A sobre B”, como afirmou Paulo freire, nos idos de 1978. Esse é o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula. Tudo o que ameaça romper esse esquema é inicialmente rejeitado.

A prática de ensino de Maria está relacionada com essa perspectiva de ensino funcional, com ênfase nas aulas expositivas. Contrapõe-se, então, a uma perspectiva inclusiva, pois, nessa prática, o/a professor/a domina os conteúdos organizados e estruturados a ser transmitidos aos/as estudantes. Assim, se os/as discentes não compreendem determinados conteúdos, faz-se necessário organizar novos exercícios para que a aprendizagem aconteça com o objetivo de que aquele conhecimento seja memorizado.

No entanto, esse tipo de concepção de educação no processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual não propicia a construção e elaboração do conhecimento. Conforme Vigotski (1991), essa construção tem de ser determinada pelas interações mediadas. Se é necessário considerar que as aulas expositivas são pertinentes a alguns casos, também é preciso superar o ideal de escola em que o/a professor/a apenas transmite e o/a estudante somente aprende, ou seja, comporta-se apenas como ouvinte.

Segundo Maria, Gabriela encontrou muitas dificuldades no processo educacional em razão da deficiência intelectual. Ela acredita que a estudante tem potencial de aprendizado, mas encontrou dificuldades em apresentar os conteúdos a ela. Em uma das observações, destacou: “Por causa da deficiência intelectual Gabriela, [ela] tem dificuldade na leitura, em compreender o que o texto está falando. Já na matemática ela tem dificuldade em realizar algumas operações” (Nota de campo 16, 6 de outubro de 2015).

Em outro momento, Maria esclareceu aos/as estudantes os tempos verbais: pretérito, presente e futuro. Gabriela não conseguiu compreender. Maria justificou que, pela sua deficiência, a estudante encontraria dificuldades em compreender esse tema. No entanto, não realizou nenhum tipo de intervenção. Antes, insistiu em incluir esse tema na prova bimestral da discente (Nota de campo 22, 22 de outubro de 2015). Desse modo, acreditamos que Maria, em sua proposta pedagógica no processo educacional, teria de dedicar atenção ao potencial de Gabriela, e não à sua deficiência.

Dada a complexidade de seu conceito, a deficiência intelectual suscita dúvidas nos/as profissionais das escolas em relação ao processo de aprendizagem (PLETSCH, 2009). As proposições para a deficiência intelectual — com base na AAIDD — estabeleceram novos conceitos para essa deficiência e representam uma nova perspectiva. A mudança de terminologia foi um dos aspectos de grande impacto nessa nossa definição; no entanto, para que o impacto seja positivo na prática, é necessário construir debates e reflexões que permitam à mudança ocorrer não só no plano formal. A legitimação do termo deficiência intelectual tem de acompanhar as mudanças conceituais, políticas, estruturais e sociais; e isso não significa negar a deficiência: significa refletir sobre seu espaço na sociedade.

Ao falar, na entrevista, sobre sua concepção de deficiência intelectual, a professora Maria nos revela:

*Acredito que a deficiência intelectual é uma deficiência que deixa o desenvolvimento cognitivo da pessoa mais lento. A pessoa vai ter dificuldade para entender alguns conteúdos na sala de aula e no caso da Gabriela, ela tem muita dificuldade em resolver probleminhas na matemática e interpretar textos grandes. Por isso eu fui organizando os materiais para ela conseguir realizar os exercícios (MARIA, 2015, entrevista).*

Dadas essas afirmações da docente sobre deficiência intelectual, convém considerar que o ritmo de aprendizagem é diferente do ritmo de outros/as estudantes. Mas organizar procedimentos para Gabriela realizar apenas nos momentos que foram considerados avaliativos pela professora não é atitude nem ação docente que levou à aprendizagem da

estudante, mas, o que houve foi reprodução de conteúdos. Durante as observações realizadas na sala de aula de Maria, foi possível perceber que ela organizou os materiais avaliativos de Gabriela para que esta tivesse condições de realizá-los. Mas, durante as aulas, não percebemos nenhum tipo de organização pedagógica para que a discente pudesse compreender alguns conteúdos.

Ante a concepção de deficiência intelectual apresentada pela professora, percebemos que Maria deixou de proporcionar à estudante estratégias que provocassem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Balduino (2006) e Rodrigues (2010), é necessário desenvolver um trabalho reflexivo sobre as concepções e práticas educativas de docentes que lecionam para discentes com deficiência intelectual. Isso porque o processo de construção do conhecimento demanda reconhecer que tais estudantes estão aptos a se expressarem e se envolverem com as atividades escolares, a pesquisar, a criar hipóteses.

De acordo com Tezzari (2009), durante muito tempo o objetivo do ensino para estudantes com deficiência intelectual foi propiciar atividades repetitivas a fim de que desenvolvessem habilidades para a vida diária. Depois, a concepção de ensino partiu da necessidade de dar início ao processo de aprendizagem com base em conteúdos mais simples e, então, avançar para os mais complexos. Conforme a autora, essa concepção ainda é presente na educação; mas é evidente que existem etapas de desenvolvimento. Por isso é preciso buscar níveis mais complexos que possibilitem avançar nos estágios de aprendizado escolar.

Nesse sentido, práticas avaliativas formativas permitem acompanhar estudantes e orientá-los no aprendizado. No processo educativo, Maria acredita que a sua prática docente deve ser a mesma para todos/as os/as estudantes; porém, tem de ser adaptada para Gabriela, pois a deficiência intelectual pode dificultar a aprendizagem de alguns conteúdos.

*Acho que a maior dificuldade foi em não saber de que ponto partir, em não saber por onde começar. Então, com ela, foi mais tentativa acerto e erro, foi por tentativa mesmo [...] A maior dificuldade foi isso: saber de onde partir, como fazer e não ter um modelo de prova a seguir e ter que elaborar um modelo. Eu não sabia muito bem o que eu poderia exigir (MARIA, 2015, entrevista).*

A professora demonstrou nesse relato que a dificuldade maior estava em elaborar uma avaliação que pudesse acompanhar as aprendizagens de Gabriela. Ela reconhece que o processo de escolarização é o mesmo para a estudante com deficiência intelectual e para outros/as estudantes. Porém, Maria não apresentou, durante as aulas, outras metodologias de

ensino para Gabriela acompanhar determinados conteúdos que fossem mais complexos ante a falta de recursos e orientação pedagógica. A docente afirmou que a discente apresentou um bloqueio, referindo-se ao modo como Gabriela reagiu às provas bimestrais com textos extensos e questões numerosas.

Nesse sentido, Maria elaborou novas provas bimestrais com uma quantidade reduzida de questões e textos mais curtos e simples. No entanto, cabe salientar que essa forma de organização das provas não garantiu uma prática avaliativa que permitisse acompanhar o que a estudante assimilou dos conteúdos do 4º ano, pois foram feitas adaptações de conteúdos que se referiram aos anos anteriores. Durante as observações, presenciamos provas mais acessíveis para Gabriela, isto é, com respostas fáceis de ser encontradas nos textos. Desta forma, entendemos que a docente não utilizou as provas com a finalidade de acompanhar as aprendizagens, mas utilizou para cumprir exigências desse processo e facilitar o desempenho da discente.

Na percepção da professora, a prova diferenciada foi um ponto positivo na escolarização de Gabriela, pois, no início do ano, a estudante chorava diante do número extenso de páginas. Com isso, Maria acabou reduzindo o número de questões, acrescentando conteúdos mais fáceis e textos de leitura e interpretação mais fáceis. Com efeito, como diz Vigotski (1997), essa redução de questões com acréscimo de outras mais fáceis não faz estudantes com deficiência intelectual se desenvolverem no processo de escolarização.

Para a educação da criança mentalmente retardada, é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta a dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único (VIGOTSKI, 1997, p. 134).

Conforme o autor, as pessoas com deficiência intelectual devem estudar os mesmos conteúdos que outros/as estudantes e que as práticas educacionais não podem ocorrer de forma mecânica e com base em repetições. É importante ressaltar que esse tipo de prática com discentes com deficiência intelectual não promove seu desenvolvimento cognitivo; não há dificuldades no processo que possam promover a estruturação do pensamento e, assim, levar à aprendizagem.

Vale destacar que a educação não é busca por uma verdade absoluta. É oportunidade de os/as estudantes se emanciparem intelectualmente quando, no cotidiano escolar, há espaço para construção do conhecimento (VILLAS BOAS, 2013). Na maioria das vezes, o/a

professor/a acredita que o/a discente aprendeu o conteúdo transmitido quando respondeu exatamente às questões da forma esperada; mas o aprendizado vai além da repetição de conteúdos.

Na tentativa de compreender aspectos da prática educativa que contribuíram para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, a professora acredita:

*Principalmente com alunos com deficiência intelectual, a relação afetiva é especialmente importante, mais do que com os outros, muito mais, porque ela precisa confiar em mim, precisa ter identificação. A aproximação, estar sempre próxima a ela, com relação afetiva, mesmo que às vezes ela demonstra um certo bloqueio, mas eu vejo que aquilo dá um resultado com ela, apesar dela não demonstrar tanto; mas ela gosta dessa aproximação. E as atividades diferenciadas, apesar de que ela, ela sempre fez as atividades, as mesmas atividades que os meninos fazem em sala, o que eu acredito que é bom mesmo que ela não consiga fazer sozinha. Mas ela sempre teve um aluno que ficou junto com ela. Ela sempre teve um aluno que sentava junto com ela. Então, pra ela, é bom fazer o mesmo que os outros fazem pra não se sentir tão diferente. Mas no processo avaliativo, o fato dela ter uma prova diferenciada, adaptada pra ela foi bom, porque no primeiro bimestre foi muito difícil esse processo, porque ela chorava bastante quando ela via uma prova muito extensa. Então, quando ela começou a receber as avaliações adaptadas, foi muito bom o aproveitamento dela, foi bem melhor. Confiança, autoestima dela, também, melhorou bastante (MARIA, 2015, entrevista).*

A afetividade com Gabriela foi apresentada por Maria como aspecto positivo que contribuiu para a aproximação entre docente e discente. A circunstância de elaboração de procedimentos avaliativos diferenciados para Gabriela — em especial as avaliações bimestrais que continham um número de questões reduzidas — retratou, nesse caso, não só a preocupação da docente com o produto final, mas também sua desconsideração de todo o processo. Ela disse que Gabriela sempre teve um/a estudante que sentava ao seu lado para realizar as atividades em sala de aula; mas cabe destacar que percebemos esses momentos apenas em um dia de observação. Nos outros dias, a estudante realizou as atividades sozinha, sem a presença de um/a colega ao seu lado.

Outro ponto a ser destacado é o fato da professora perceber que, com procedimentos avaliativos adaptados, houve avanço no desempenho e na autoestima de Gabriela. Conforme Mendes (1995) e Miranda (2004), no processo de escolarização de discentes com deficiência intelectual, é importante o/a docente compreender que cada aluno/a é único/a. Por isso é preciso se atentar às particularidades desse/a estudante para não elaborar materiais adaptados que facilitem apenas sua realização. As autoras salientam que, no caso dessa deficiência, a complexidade de seu conceito está relacionada com sua natureza histórica, social e cultural.



Por isso, não raro, os/as professores/as encontram dificuldades em planejar práticas de ensino que desenvolvam a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

A concepção de Maria com relação ao processo de aprendizagem do/a estudante com deficiência intelectual é marcada pela afetividade e, como consequência, pela socialização, considerada importante no cotidiano da sala de aula. Quando relatou que a estudante não poderia compreender os tempos verbais pretérito, presente e futuro em virtude da deficiência, a professora fez alusão ao fato de a deficiência ser um dificultador dos processos de abstração. No entanto, não foi realizado um trabalho sistematizado que pudesse proporcionar à estudante a assimilação de conteúdos com relação a esse tema. Percebemos, através das observações, uma superproteção da docente com relação a Gabriela quando se propôs a realizar procedimentos avaliativos adaptados e com menor grau de dificuldade. Como afirmam Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p. 7) a superproteção pode se manifestar de várias maneiras:

Por exemplo, quando o professor propõe frequentemente atividades que não provocam dificuldades verdadeiras para o aluno, com medo que ele perca a motivação para aprender ou com receio que ele não seja capaz de realizar a atividade. Quando aprova o trabalho do aluno sem que o aluno tenha demonstrado um esforço para a realização dele. Quando resolve o problema no lugar do aluno, logo que ele apresenta dificuldades [...] É importante considerar que uma das grandes responsabilidades do professor de sala de aula, bem como do professor do AEE, consiste no desenvolvimento intelectual e da autonomia do seu aluno.

A professora sempre afirmou que as provas eram procedimentos importantes para avaliar estudantes. Mas os princípios da avaliação formativa que defendemos neste estudo se opõem à avaliação somativa, pois esta um processo contínuo de análise e de ação; não se restringe a momentos de provas ou atividades avaliativas. Como quer Villas Boas (2013, p. 91), a prova

[...] torna-se um mecanismo equivocado quando é usada como único procedimento de avaliação, assumindo função classificatória. Isso acontece sempre que os resultados por ela fornecidos servem tão somente para atribuição de nota, sem que o aluno tenha chance de aprender o que ainda não aprendeu. Na perspectiva classificatória, a nota que resulta da prova é mantida.

Desse modo, consideramos inviável esse tipo de procedimento, conduzido dessa forma no processo de escolarização. Não se problematizou nem se estimulou o pensamento sobre conteúdos, tampouco o desenvolvimento no processo de aprendizagem. Não percebemos

atividade realizada com base nos resultados das provas com o intuito de compreender o que os/as estudantes tinham como dificuldades e de dar uma nova chance ao aprendizado.

Assim, práticas avaliativas formativas no cotidiano educacional constituem elementos fundamentais para observar as hipóteses construídas por estudantes ao longo do processo, bem como desafiá-los a estruturar soluções diferentes para as atividades. Para o desenvolvimento e aprendizagem dos/as estudantes, Hoffmann (2011) sugere atividades diversificadas e a interação.

Com isso, em relação às práticas educacionais de Maria, não percebemos esses momentos favoráveis a uma aprendizagem significativa de conteúdos. Assim, a nossa preocupação foi compreender se a docente modificaria sua prática educativa e seus procedimentos avaliativos.

*Tanto pra questão da Gabriela quanto para os outros alunos, eu sempre acredito que a avaliação diagnóstica é mais proveitosa do que avaliação somativa. Mas isso já é uma questão de regimento escolar. Então, eu preciso seguir essa regra, fazer dessa maneira. Eu não tenho como alterar, mas se eu pudesse mudar alguma coisa seria isso: transformar meu processo avaliativo todo em diagnóstico e não somente, não mais somativo, com pontuação e notas. Até porque nem todos os alunos compreendem essa questão de nota. Pra falar que serviria como estímulo, nem tanto. E no dia a dia eu consigo perceber o desenvolvimento do meu aluno, não precisaria das avaliações somativas. Se eu pudesse mudar, seria isso (MARIA, 2015, entrevista).*

De acordo com Villas Boas (2013), a avaliação somativa ainda representa uma das manifestações da avaliação classificatória com forte influência no cotidiano escolar. Em relação à avaliação diagnóstica, de acordo com Maria, essa é uma possibilidade de avaliar estudantes e acompanhar suas aprendizagens em relação à avaliação somativa, sem atribuir notas. Conforme Romão (2011, p. 68) ao longo do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação diagnóstica concebe a verificação das dificuldades discente,

Por isso, mais do que verificar acertos, a avaliação da aprendizagem volta-se, substancialmente, para a constatação dos equívocos. Além dessa função diagnóstica, o “erro” é também indicativo fundamental para que o professor atento perceba os esquemas e mecanismos que foram acionados pelo aluno na solução das situações-problemas que lhe foram apresentadas na avaliação.

Embora a perspectiva de avaliação ideal para a professora fosse a diagnóstica, a perspectiva de avaliação que concebe em seu planejamento e suas práticas educativas tem relação com os princípios de uma avaliação classificatória. Mesmo que Maria utilizasse os princípios de uma avaliação diagnóstica, as suas práticas de ensino e aprendizagem deveriam

ser repensadas. Para que esse tipo de avaliação seja possível, “[...] é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. [...] É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista” (LUCKESI, 2011, p. 116). Ainda sobre a avaliação diagnóstica, Maria destacou que

*[...] procuro utilizar a avaliação diagnóstica, mas nós ficamos muito presos ao conteúdo curricular. É voltado a cumprir com o conteúdo curricular mesmo, por que ele é exigido de nós. O aluno precisa encerrar o ano entregando aquele conteúdo e buscando cumprir com o conteúdo curricular. Não tenho muitos trabalhos, muitas avaliações, até porque o tempo não disponibiliza, e o tempo é pequeno pra aplicar tanta coisa. E também porque eu não acredito que seja necessário. Nesse processo avaliativo, o aluno já demonstra aquilo que ele sabe ou aquilo que ele deixa de saber. E o período de recuperação já existe, a escola tem o período de recuperação. É semestral, no meio do ano e no final do ano. Então, o aluno mesmo durante o bimestre também tem as oportunidades de recuperar a nota. Tanto é que o estudo de revisão é pra isso, pra que o aluno tenha uma ferramenta pra poder estudar e se preparar melhor pra bimestral (MARIA, 2015, entrevista).*

O objetivo da professora Maria era utilizar a avaliação diagnóstica em sua prática educativa. Mas ela destacou que essa prática não era possível em razão do conteúdo curricular que deveria cumprir durante o ano letivo. Na concepção dela, isso justificaria o fato de não recorrer a essa perspectiva avaliativa. De acordo com a docente, no processo avaliativo, o/a discente demonstra os conteúdos que já aprendeu e aqueles que ainda não conseguiu assimilar. Para quem ainda não compreendeu os conteúdos, Maria acredita que o período de recuperação é oportunidade para repor a nota. Convém destacar, porém, que as notas ganham evidência na fala da professora em relação à aprendizagem de conteúdos.

O conteúdo curricular a que a docente se referiu na entrevista é o planejamento anual. No início do ano letivo, cada professora recebia, da supervisora, um planejamento anual que era reestruturado no fim do ano anterior com as docentes que atuavam em cada etapa da escolarização. Esse planejamento tinha uma relação de conteúdos que a regente deveria trabalhar com os/as estudantes, os objetivos, as estratégias de ação e a avaliação para cada disciplina e bimestre. Nesse planejamento, as unidades dos livros didáticos foram citadas nas estratégias de ação, indicando páginas e exercícios a ser trabalhados em algumas disciplinas. Também os trabalhos individuais e em grupos foram elencados, bem como visitas a outros espaços para aulas de campo. Igualmente, o laboratório de ciências e o de informática foram destaques para atividades de experiências e vídeoaulas. No entanto, pelas observações, não houve trabalhos de campo em outros espaços que contribuíssem para práticas de ensino diferentes das que foram apresentadas.

Conforme o planejamento anual, a avaliação da aprendizagem de todas as disciplinas foi distribuída em três etapas: uma etapa diagnóstica, uma formativa e uma somativa. A avaliação diagnóstica tinha o objetivo de observar atividades realizadas em sala de aula e atividades de “para casa”; a avaliação formativa tinha o propósito de observar e detectar problemas de aprendizado, proporcionando ao/a professor/a um respaldo do desenvolvimento estudantil; enfim, a avaliação somativa esteve presente nas atividades durante o bimestre e as provas. Cabe destacar que, conforme as observações, a avaliação formativa não cumpriu seu papel de permitir levantar informações prévias, apresentar aos/as docentes como os/as discentes estão se comportando no processo de aprendizado, possibilitar novas estratégias de ensino para abordar os conteúdos e determinar novos objetivos no planejamento para construir outras práticas educativas.

Quando Maria percebia que os/as estudantes não estavam compreendendo os conteúdos, passava mais exercícios nas atividades de “para casa” e em sala de aula. Durante o processo, não observamos outras estratégias de ensino da professora diante das práticas educativas que não estavam proporcionando aprendizagens, pois, as práticas educativas proporcionavam apenas repetições e memorizações. Isso permite refletir que, no interior das escolas, a concepção de avaliação classificatória predomina e que, no contexto histórico da avaliação educacional e no cenário brasileiro, romper com essa concepção de avaliação ainda é um desafio diário.

### 3.1.2 *Práticas educacionais de Maria e suas implicações*

As práticas educacionais para estudantes com deficiência intelectual nas escolas consistem em superar constantemente um sistema educacional que ainda insiste na mesma metodologia como se fosse mais adequada para todos/as os/as estudantes, e os mesmos procedimentos avaliativos e práticas como “[...] a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro” (MANTOAN, 2011, p. 60).

Adaptar o ensino exclusivamente para estudantes com deficiência na educação regular não corresponde a uma perspectiva inclusiva. De acordo com a autora, o/a professor/a não deve negar a capacidade do/a discente em relação à aprendizagem de conteúdos; isto é, tem de compreender que, nesse processo, cada aluno/a tem um tempo subjetivo de aprender. O que percebemos é que a escola reconhece que os/as estudantes são diferentes no momento da matrícula em um período escolar; mas seu objetivo consiste em igualá-los/as a um padrão de conhecimentos estabelecidos para aquele ano. Eis por que é necessário, de acordo com Mendes (2006), construir e suscitar mudanças na direção de propostas escolares que tenham a

finalidade de reconhecer diferenças e proporcionar, aos/às estudantes com deficiência, um ambiente plural e coletivo em nome de seu desenvolvimento.

Durante as observações, percebemos uma rotina nas práticas educativas da professora em sua sala de aula. Antes do início das aulas, Maria lia uma mensagem de reflexão sobre amizade e respeito, brigas, intrigas ou inimizades. Após a leitura, conversava com os/as estudantes sobre a mensagem do dia. Logo após, começavam as correções do “para casa” no quadro. Discentes que não realizavam as tarefas de casa se organizavam em fila, ao lado da sua mesa, para que ela registrasse nomes em seu caderno de planejamento. Havia uma planilha com o nome em ordem alfabética de todos/as os/as estudantes. Importa ressaltar que Gabriela apresentava as tarefas “para casa”.

Quando o conteúdo era novo, a docente entregava uma folha com um texto sobre o tema ou utilizava o texto do livro didático. Para realizar os exercícios, retirava do seu livro didático ou utilizava o livro dos/as estudantes. Enquanto corrigia as questões, dizia da importância das respostas estarem corretas no caderno para o estudo em preparação para as provas bimestrais. As respostas não podiam estar erradas, e as correções na lousa tinham o objetivo de possibilitar a aprendizagem dos conteúdos, por isso também era necessário silêncio para escutá-la e, assim, aprender. De acordo com Hoffmann (2011), a correção de tarefas de estudantes apenas para verificar respostas certas e erradas aponta uma perspectiva de avaliação classificatória. O erro na perspectiva da avaliação formativa é a oportunidade de o/a professor/a compreender como o/a aluno/achegou àquele resultado propondo novas alternativas ante as dificuldades.

As atividades realizadas na sala de aula aconteciam na forma de exercícios. Nesse sentido, Gabriela respondia às questões que ela conseguia fazer sem auxílio da professora; quanto às que não conseguia fazer, esperava a docente corrigir na lousa para copiar. Em alguns momentos, Gabriela pedia o caderno de uma colega que estava próxima à sua carteira para copiar as respostas. No decorrer dessa rotina, percebemos como procedimentos avaliativos as provas bimestrais, os trabalhos em grupos, as atividades interdisciplinares e os estudos dirigidos, com predominância de notas que determinavam a média dos/as discentes. Em alguns desses procedimentos avaliativos, a professora adaptou ou retirou questões para Gabriela responder, pois, de acordo com Maria, ela ainda enfrentava dificuldades decorrentes de sua deficiência. No fim da aula, enquanto os/as estudantes organizavam os materiais nas mochilas, Maria organizava os seus em um armário para o dia seguinte. Era comum certa agitação nesse momento, com a interação dos/as estudantes por meio do diálogo.

Durante as observações, foi possível perceber que a professora organizava os planejamentos, mas não havia reestruturações em função dos desafios encontrados na prática educativa. Com isso, os planejamentos diários cumpriram com as exigências e os requisitos da escola; porém, a relevância dentro desse processo que pressupõe a análise crítica que o/a docente faz de suas ações e intenções em relação ao seu cotidiano para novas práticas educativas não foi desempenhada.

Diante do exposto, a pesquisa permitiu verificar que, dentre as estratégias de ensino observadas, a aula expositiva ganhou destaque nas práticas educativas da professora Maria. Além disso, não havia interação dos/as estudantes durante as aulas; somente em atividades de grupo. Nesses momentos, percebemos que Gabriela não interagiu com os/as colegas, pois tinha vergonha; e a docente pouco estimulava a presença da estudante.

No dia 12 de novembro de 2015, os/as estudantes reuniram-se em grupos para falar do trabalho sobre o Sistema Solar — a ser realizado. Gabriela não se levantou da carteira para ir até seu grupo; então Maria conversou com os/as integrantes, que foram até ela para dialogar sobre a construção da maquete. No dia seguinte, 17 de novembro, no laboratório de ciências da escola, os/as estudantes estavam entusiasmados com a elaboração desse material.

*Os/as estudantes levaram para o laboratório de Ciências tintas, isopor, brilhos, colas, fitas, cordas, palitos e pincéis, dividindo a construção de cada etapa entre eles/as. Maria colaborou com o trabalho dos grupos e pude participar desse movimento junto com eles/as. Gabriela ajudou a pintar a caixa para compor a via láctea. Essa atividade teve início às 13h10 e durou até o horário do lanche, às 15h30. Cada planeta foi pintado conforme o painel da professora e, por vezes, as crianças iam ao seu encontro para saber se estavam pintando corretamente. Após esse exercício em grupo, os/as estudantes levaram as maquetes para a sala de aula e foram para o lanche. Não houve uma apresentação, explicação, contextualização ou roda de conversa sobre a produção das crianças e o tema trabalhado (Nota de campo 30, 17 de novembro de 2015).*

Gabriela participou dessa atividade em grupo, pintando a caixa para compor a Via Láctea. No outro dia lhe perguntei por que pintou a caixa, e ela não soube explicar. Do mesmo modo que o trabalho de ciências não foi contextualizado com ela, com outros/as estudantes não aconteceu. Durante o processo de construção do material, houve empenho dos/as discentes em realizar a atividade, pintando as caixas e os planetas; mas não foi perceptível em seu diálogo o significado dos conteúdos que estavam sendo ofertados para a aprendizagem. Maria passou pelos grupos para entregar materiais e orientar sobre as cores dos planetas; porém, não percebemos explicações científicas e problematizações do tema. Após

esse movimento, não presenciamos nenhum momento que tivesse o objetivo de compartilhar os conhecimentos sobre o trabalho.

Dito isso, acreditamos que o trabalho em grupo tem de ser um recurso utilizado pela professora para estimular a participação discente no processo de aprendizagem, bem como proporcionar interação, discussões e debates. Para Vigotski (1991), o desenvolvimento cognitivo do/a aluno/a se dá por meio da interação. Nesse sentido, as situações de aprendizado precisam ser mediadas pelo/a professor/a em sala de aula. No entanto, o que verificamos é que cada discente ficou encarregado de realizar uma tarefa no grupo e que a docente não proporcionou a interação deles/as.

Conforme nossas observações, os trabalhos em grupos suscitaram a reprodução mecânica dos conteúdos retirados dos livros didáticos e cadernos. Por isso, é necessário refletir sobre os objetivos da realização desse tipo de atividade, abrir espaços para a pesquisa em fontes diferentes, estimular e orientar o diálogo e a interação dos/as estudantes no decorrer das atividades.

O tema solo foi abordado dentro da sala de aula, no conteúdo de Ciências, com a explicação de uma folha fotocopiada, exercícios retirados do livro didático e trabalho em grupo. Maria dividiu a sala em quatro grupos, abordando os seguintes temas: tipos de solo, técnicas de manuseio/fertilidade e doenças transmitidas pelo solo.

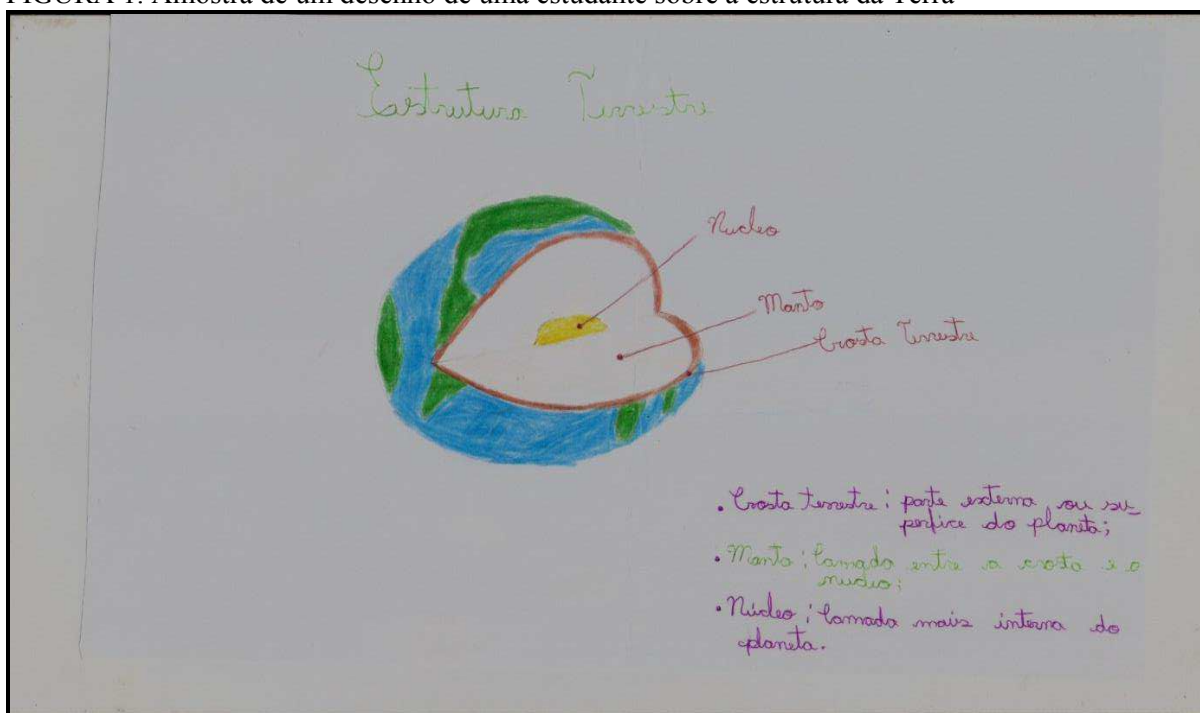
*Gabriela ficou no primeiro grupo e dizia que não iria participar dessa atividade. O valor destinado a essa atividade foi de dois pontos. Os/as estudantes deveriam organizar os materiais em casa para o trabalho de grupo, na quinta-feira na escola. Gabriela ficou insatisfeita em participar desse trabalho em grupo. Escreveu o tema do seu grupo no caderno e deitou a sua cabeça na carteira. Maria disse que Gabriela, desde o começo do ano, demonstrou falta de interesse em participar de trabalhos nessas circunstâncias. O trabalho foi realizado na quinta-feira, dia 10 de Setembro de 2015, consistindo em desenhar no cartaz os tipos de solo e a sua descrição científica. Logo após, os/as estudantes apresentaram os cartazes na sala de aula. Houve a reprodução dos conteúdos do livro didático e da folha xerocada nos cartazes, sem diálogo sobre os temas, de modo que o conhecimento fosse construído e problematizado no coletivo. Gabriela participou colorindo o cartaz e não apresentou para a sala (Nota de campo 5, 8 de setembro de 2015).*

O trabalho em grupo na sala de aula pode ser uma oportunidade de o/a professor/a promover uma aprendizagem entre estudantes de forma cooperativa. Para alcançar o objetivo que se pretende com esse tipo de procedimento avaliativo, é necessário que os/as discentes sejam sujeitos ativos, pesquisadores e construtores de novos saberes. Nesse sentido, como mediador, o/a professor/a pode direcionar as aprendizagens, considerando as hipóteses dos/as

estudantes nesse processo. No caso desse trabalho em grupo, não houve significado para os/as estudantes — incluindo Gabriela — em utilizar um conteúdo retirado da folha fotocopiada e do livro didático para a simples reprodução em cartolina. O tema não foi problematizado. Gabriela e os/as estudantes não compreenderam o tema cobrado na prova bimestral. Por isso, frisamos a importância da mediação docente e de outras fontes de pesquisa.

O conteúdo de Ciências, com relação às camadas da Terra, foi trabalhado em sala de aula por meio de exercícios, trabalho em grupo e desenho no caderno; da mesma forma que está presente na avaliação bimestral. No trabalho em grupo, a professora agrupou os/as estudantes, que deveriam transferir os conteúdos do livro didático ou folha fotocopiada para uma cartolina. Alguns/algumas tinham a cópia do desenho da estrutura da Terra retirada do livro didático como referência para o desenho no cartaz.

FIGURA 1. Amostra de um desenho de uma estudante sobre a estrutura da Terra



Fonte: dados da pesquisa — trabalho de uma estudante

Gabriela participou dessa atividade colorindo uma parte da estrutura da Terra; mas não soube explicar o que estava fazendo. A professora perpassou pelos grupos verificando se estavam desenhando corretamente e pedindo atenção a quem estava colorindo de forma incorreta. Após a atividade, ela organizou os grupos à frente na sala para que explicassem o desenho e seu significado. Gabriela não demonstrou interesse em participar desse momento, e os/as estudantes que apresentaram os trabalhos liam os conteúdos de uma folha que levaram para a apresentação. Diante disso, acreditamos que a docente poderia levar imagens, buscar



informações na internet sobre esse tema, realizar registros reflexivos e apresentar vídeos com explicações científicas para problematizar o tema com diálogos e rodas de conversa.

Nessa perspectiva, perceber se a troca de informações está ocorrendo nos grupos exige que o/a professor acompanhe e identifique as dificuldades discentes, além de observar o desempenho de todos/as e modificar a formação dos grupos conforme a necessidade. Esse cuidado é essencial, sobretudo porque caracteriza a participação coletiva e constitui uma oportunidade para que todos/as aprendam a lidar com as diferenças.

As decisões da professora dependem da intencionalidade e dos objetivos estabelecidos para esse tipo de atividade. Desse modo, a avaliação formativa precisa acontecer durante o processo, e não somente como produto final da aprendizagem. De acordo com Vasconcellos (1998), Esteban (2001) e Luckesi (2011), a avaliação precisa contrapor-se a essa perceptiva classificatória em prol de uma concepção de avaliação com enfoque crítico, dialético e formativo para as aprendizagens.

Com relação às práticas educativas de Maria nas aulas de Ciências, o recurso principal utilizado foi o livro didático. Em algumas aulas, ela recorreu à televisão para apresentar vídeos aos/as estudantes; mas estes foram pouco problematizados após ser exibidos. Assim, consideramos que, nas práticas educativas, é importante a professora construir conceitos com os/as estudantes, inclusive Gabriela, considerando os acontecimentos locais ou globais que não estejam apenas nos livros didáticos e que podem — e precisam — ser explorados na sala de aula e em outros ambientes externos. É fundamental que o conteúdo não seja apresentado apenas de forma expositiva, pois a exposição deixa o/a estudante na condição de receptor passivo de conteúdos. Conforme Vigotski (1991), no processo de aprendizado do/a discente, em vez de lhe transmitir a informação, é fundamental ensinar a refletir, pois a transmissão de conteúdo não proporciona elaboração do pensamento.

No processo de escolarização de Gabriela, estudante com deficiência intelectual, acreditamos que a docente precisa problematizar os temas, conduzir os/as discentes de modo que vejam a necessidade de aprofundar os assuntos. Conforme Mantoan (2011, p. 63) “[...] debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados para a realização de atividades dessa natureza”.

Na disciplina de Matemática, com frequência Gabriela considerou as operações difíceis; reclamava das dificuldades encontradas nas operações de divisão e multiplicação. Mas a professora tinha dificuldades em atender Gabriela e os/as demais estudantes ao mesmo tempo, por isso, nas provas bimestrais, foram elaboradas operações simples e questões cujas respostas eram mais fáceis de ser encontradas nos textos. Sobre esse fato, a docente

acrescentou que o primeiro bimestre foi um período para compreender o que a estudante sabia e o que precisava aprender.

*Baixei alguns níveis e busquei algumas avaliações a níveis de segundo ano e comecei a partir daí, com textos diferentes. Depois eu já comecei a utilizar o mesmo texto, só que com trechos sem completar, utilizar trecho, intercalar trecho do texto com as perguntas pra ficar mais fácil dela encontrar as respostas. Não o texto totalmente inteiro. Então, ali, eu fui adaptando conforme eu via o jeito que ela ia respondendo, que ela ia conseguindo fazer e o que ela não conseguia, onde ela ficava mais entusiasmada ou não, onde eu via que ela desenvolvia melhor, que era na matemática, eu tentava puxar um pouquinho mais. Então, foi assim, a maior dificuldade foi não saber de onde partir, como fazer e o que fazer (MARIA, 2015, entrevista).*

Quando Maria destaca que utilizou provas em nível de segundo ano, percebemos que desconsiderou a capacidade de Gabriela de problematizar; acreditou que ela não tinha capacidade no início do ano para acompanhar os conteúdos com outros/as estudantes. Com isso, a avaliação informal esteve presente na atitude de Maria em relação a Gabriela. A professora destacou que, ante a dificuldade da estudante em realizar operações complexas, ela organizou essas operações na sua avaliação para que a estudante pudesse resolvê-las.

Assim, conforme Vigotski (1991), com relação à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, argumenta-se que a escola, não raro, aplica atividades de repetição ou reprodução, desconsiderando a capacidade de abstração de tais discentes. Ele salienta a importância da socialização e critica a redução do raciocínio à deficiência do/a aluno/a. Nesse sentido, a aprendizagem é um processo e requer articulação dos conceitos cotidianos advindos das experiências dos conceitos científicos desenvolvidos na escola. O aprendizado ocorre por meio da socialização e interação.

Em relação às atividades de matemática para estudantes com deficiência intelectual, de acordo com Gomes, Poulin e Figueiredo (2010): na prática educativa, os/as professores/as precisam planejar atividades com base nas experiências e vivências de tais alunos/as; “[...] o professor, provavelmente, teria contribuído mais para o desenvolvimento dos alunos e permitido a eles aprendizagens mais significativas” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 8).

As experiências e vivências destacadas pelos autores têm relação com o cotidiano dos/as estudantes com deficiência intelectual. Podem envolver situações em que a matemática esteja presente; por exemplo, no supermercado, em horários e rotinas, em jogos e brincadeiras, em receitas culinárias, dentre outros. A aprendizagem da matemática, quando

mediada nessa perspectiva, sugere um aprendizado significativo dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

As noções matemáticas são construídas por estudantes com deficiência intelectual em experiências proporcionadas pela interação com o meio. A organização dos conteúdos representa um movimento importante no planejamento docente e tem de considerar os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas do/a discente para ampliá-los. Conforme Vigotski (1991) é preciso considerar a aprendizagem como processo contínuo de abstração em que estudantes com deficiência intelectual estabelecem relações com base nas observações e experiências proporcionadas. Assim, o/a professor/a precisa propor situações-problema para que o/a estudante possa ampliar e construir novos sentidos.

Importa ressaltar que na disciplina de História o uso do livro didático com exercícios foi frequente na maioria das aulas, da mesma forma que nas outras disciplinas. Mas é preciso salientar que, para discentes com deficiência intelectual, convém considerar a atenção a noções de tempo e às relações sociais, pois apresentam dificuldades em compreender ideias abstratas.

Nesse sentido, as práticas educacionais do/a docente têm de presumir o uso de diferentes gêneros textuais, atitudes de interação, trocas de experiências em grupos e identificação, nas práticas socioculturais, das interações do com passado com o presente. Assim, a aula pode ser desenvolvida com base nos conhecimentos prévios dos/as estudantes. Para isso, o/a professor/a tem de ampliar as informações sobre história, pois, um ensino de história contextualizado com uso de metodologias e recursos pedagógicos diversos na escolarização de estudantes com deficiência intelectual pode lhes proporcionar aprendizado significativo dos conteúdos.

Em alguns momentos das aulas, Gabriela não participou das aulas. Abaixou a cabeça na carteira e mexeu com outros objetos. Maria não se preocupou com a falta de interesse dela ao não direcionar o olhar à professora. Com outros/as estudantes, o comportamento de Maria foi diferente: chamava à atenção e indagava sobre a importância de olhar para ela naquele momento de explicações com o intuito de aprender os conteúdos e alcançar desempenho positivo nas avaliações. Registramos momentos em que Gabriela reagiu dessa forma e notamos que isso se deu após o 3º bimestre do ano letivo.

*No dia 13 de outubro, houve a correção do para casa na disciplina de Matemática e, enquanto Maria explicava o conteúdo sobre medidas, Gabriela encostou a cabeça na carteira observando a professora. As explicações aconteceram a partir das imagens do livro didático, sem algum tipo de material concreto. Em seguida, os/as estudantes resolveram duas*

*questões sobre perímetro. Gabriela copiou as questões do livro didático e, logo após, apoiou a cabeça na carteira, aguardando a correção. Naquele momento, demonstrei interesse em ajudá-la na atividade, no entanto, a estudante preferiu esperar o momento para transcrever as respostas para o caderno (Nota de campo 19, 13 de outubro de 2015).*

*Maria apresentou aos estudantes dois vídeos curtos sobre Marte e outro sobre meteoro. Gabriela não se envolveu com os vídeos, mexendo no chinelo, na bolsinha e olhando para trás. Os/as estudantes demonstraram interesse com os conteúdos dos vídeos, logo após, apresentaram as dúvidas para Maria (Nota de campo 28, 10 de novembro de 2015).*

As observações permitiram perceber o pouco envolvimento de Gabriela após o terceiro bimestre. Quando recebeu as notas das provas e o resultado final do bimestre, afirmou que já havia passado para o próximo ano letivo e não precisava estudar mais. Na agenda dela havia o registro das notas de todos os bimestres em uma tabela, confirmando sua fala. Diante disso, acreditamos que a falta de interesse dela nas aulas ocorreu após esse resultado. Conforme Vigotski (1991), a aprendizagem é possível quando há interesse discente nela, e esse interesse é levado em consideração. Para isso, é preciso motivação nos processos de ensino com atividades dinâmicas e construtivas.

As práticas educacionais com estudantes com deficiência intelectual são um desafio para o/a professor. Conforme relato abaixo, Maria, percebendo que o desenvolvimento de Gabriela era diferente de outros/as estudantes, elaborou materiais diferenciados. No entanto, foi possível notar a pouca expectativa da professora em relação à aprendizagem da estudante no processo de escolarização:

*Eu percebi de cara que ela [Gabriela] não tinha o mesmo desenvolvimento dos outros alunos, mas à medida que eu fui fazendo o material elaborado pra ela nas avaliações, o primeiro material eu já elaborei com um nível bem mais baixo, no segundo, eu já consegui ver que ela podia fazer outras coisas, e que, a princípio, ela apresenta um bloqueio. Mas quando você vai insistindo com ela, ela consegue mais do que ela conseguiu fazer e mais do que eu esperava, que eu acreditava que era o que ela conseguia. Então, ela conseguiu desenvolver bastante, eu não consigo dizer até que ponto ela iria, mais eu sei que as possibilidades são bem maiores daquilo que imaginava. Talvez se eu tivesse o apoio do AEE, poderia ser mais fácil realizar atividades adaptadas para Gabriela (MARIA, 2015, entrevista).*

Com relação ao AEE que Gabriela frequentava no período diurno, não tivemos contato com a docente porque ela não autorizou a observação dos atendimentos. Com isso, não temos clareza do que foi trabalhado com a estudante. Maria relatou, com frequência, que não teve apoio e orientações da professora do AEE para trabalhar os conteúdos dentro da sala de aula, com isso, seu trabalho com a estudante ficou restrito. Nessa perspectiva, Silva (2009) nos

revela que a falta de comunicação entre professores/as do AEE e sala de aula regular. Para a autora, esse diálogo não acontece, o que dificulta o trabalho com estudantes com deficiência.

Visto que consideramos a interface AEE–sala de aula regular como um conjunto de práticas essencialmente importantes para desenvolver o/a discente com deficiência intelectual. Esse diálogo é necessário, pois cabe aos/as professores/as envolvidos no processo compreender o/a estudante e buscar maneiras para que o aprendizado aconteça. Conforme Buiatti (2013, p. 173), o AEE “[...] é um grande norteador tanto para os educadores quanto para os estudantes, mas estes são alunos da escola e não somente do AEE e, assim, a instituição precisa buscar ações e práticas que adotem a diferença como ponto de partida”.

O trabalho desses/as docentes tem de propiciar atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, com situações-problema e com o objetivo de desafiar o raciocínio de estudantes com deficiência intelectual para sua resolução. De acordo com Batista (2011, p. 124),

Para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber. O aluno sem a deficiência mental consegue espontaneamente retirar informações do objeto e construir conceitos progressivamente. Já aquele com o quadro de deficiência mental precisa exercitar sua atividade cognitiva, de modo que consiga o mesmo, ou uma aproximação do mesmo.

Destacamos que a comunicação entre Maria e a professora do AEE não ocorreu durante o ano letivo, contradizendo as leis que tratam da inclusão como trabalho coletivo que deve envolver todos/as os/as profissionais da escola. Docente do AEE e docente da sala de aula regular precisam provocar e permitir o desenvolvimento do/a estudante com deficiência intelectual em um processo de construção do conhecimento. O planejamento e as atividades elaboradas para o/a estudante precisam oferecer todas as oportunidades possíveis com a finalidade de enriquecer o processo de seu desenvolvimento cognitivo.

Assim, acreditamos que as práticas educativas de Maria necessitam de novas metodologias de ensino, tendo como princípio a interação, a pesquisa, a experimentação, o trabalhos em grupo e a problematização. Conforme Vasconcellos (1995), é preciso incentivar o diálogo durante as aulas para suprir as necessidades dos/as estudantes. Nesse sentido, o conteúdo trabalhado na sala de aula precisa ser significativo, e os/as estudantes têm de ser estimulados à aprendizagem contrária à perspectiva da memorização.

### 3.2 Procedimentos avaliativos aplicados com a estudante Gabriela

No segundo tema de análise, o propósito foi analisar os procedimentos avaliativos presentes na prática educacional de Maria, quais sejam: “para casa”, estudos dirigidos, trabalho interdisciplinar e provas bimestrais. Por esse motivo, dividimos esse tema em três subitens.

#### 3.2.1 *O “para casa” no contexto da avaliação de aprendizado no processo de ensino e aprendizagem*

O “para casa” no contexto da avaliação formativa pode ser um procedimento da prática educacional de professores/as desde que as atividades acompanhem o processo de aprendizagem com objetivos claros e intervenções necessárias. Conforme Villas Boas e Soares (2013), não raro essas atividades são postas em prática de forma padronizada e, em geral, são iguais para todos/as os/as estudantes. Além disso, ocupam grande parte do tempo escolar e têm ligação com a avaliação informal e classificatória.

A vinculação com as perspectivas da avaliação informal correspondem a uma realidade em que o/a professor/a estabelece seus juízos de valor em relação às aprendizagens discentes. De acordo com Villas Boas (2013, p. 44),

A avaliação informal é uma modalidade crucial no processo avaliativo porque costuma ocupar mais tempo do trabalho escolar do que a formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produções de textos, etc.). Isso é compreensível. Quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com professores e outros educadores mais ele é alvo de observações, comentários, até mesmo por meio de gestos e olhares, que podem ser encorajadores ou desencorajadores. Tudo isso compõe a avaliação informal, que se articula com a formal.

Com relação à perspectiva classificatória, Romão (2011) diz que ela se preocupa em quantificar os resultados das aprendizagens discentes, pois o produto é o que importa no processo.

Em síntese, não se trata de abolir o “para casa” do cotidiano escolar, mas de utilizá-lo na perspectiva da avaliação formativa comprometida com as aprendizagens (VILLAS BOAS; SOARES, 2013). Contudo, é necessário refletir sobre seus objetivos para despertar nos/as estudantes o envolvimento nas atividades a fim de que não ocorram perda de interesse, cópia, pressão para realizar as atividades e classificação entre os/as estudantes.

Villas Boas e Soares (2013) alertam que a quantidade excessiva de exercícios não propicia aprendizagem dos conteúdos. Desse modo, importa salientar a importância do

planejamento para as atividades desenvolvidas no “para casa”, com intuito de envolver os/as discentes em um aprendizado que se caracterize pela interação e pelo reconhecimento dos conhecimentos prévios para elaborar novos saberes.

Durante a pesquisa, a rotina educativa de Maria apresentou, em todos os dias observados, a presença do “para casa” nas disciplinas<sup>15</sup> ministradas por ela. O “para casa” do dia seguinte era registrado na lousa, no término das aulas. Quando a professora não registrava na lousa, os exercícios eram retirados do livro didático. Com frequência, as atividades eram de um dia para o outro ou davam o intervalo de dois dias para seu cumprimento em casa. Nessa direção, durante as observações, foi possível perceber como se fez presente na sala de aula a cultura da reprodução e memorização dos conteúdos com esse tipo de procedimento avaliativo.

A forma como foram trabalhados os conteúdos mediante esse recurso — considerando uma rotina entre leituras, resolução de exercícios e o “para casa” — situava-os longe da realidade social discente. Nos momentos de correção de atividades, com frequência Maria demonstrou para os/as estudantes que as respostas “corretas” deveriam ser encontradas no livro didático; em vários momentos enfatizou que os estudos para as avaliações bimestrais deveriam ocorrer por meio desse recurso pedagógico e dos cadernos de sala.

*Vocês precisam prestar atenção nas correções do “para casa” porque esses conteúdos vão cair na avaliação bimestral. Olha para o quadro porque vou escrever a resposta correta. A resposta está no texto, é só ler no livro, está fácil* (Nota de campo 11, 25 de setembro de 2015).

Promover aprendizagens nos momentos de correção do “para casa”, na convicção de Maria, é apresentar as respostas corretas de acordo com as dela. Isso porque, na sala de aula, a docente não mediou situações que envolvessem dúvidas discentes; ou seja, deixou de proporcionar processos de diálogo e reflexão. Assim, é preciso questionar: “[...] em que medida a correção das tarefas auxilia o aluno a compreender o que errou? Como auxiliar o aluno a realizar novas descobertas a partir das primeiras hipóteses que ele formula a respeito de determinado assunto?” (HOFFMANN, 2011, p. 71).

Em geral, é necessário refletir em que grau a professora compreendeu e valorizou as diversas manifestações dos/as estudantes diante das tarefas realizadas no “para casa”. Importa pontuar que, constantemente, “[...] valorizam-se por demais os acertos nas tarefas das crianças

---

<sup>15</sup> As disciplinas ministradas pela professora Maria foram: Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia e Ciências.

e apontam-se os erros, na maioria das vezes, como inaceitáveis, incompreensíveis para o professor” (HOFFMANN, 2011, p. 78).

No decorrer do processo educacional, percebemos que Gabriela considerava como “corretas” apenas as respostas encontradas no livro didático, no caderno — registradas pela mãe nas atividades realizadas no “para casa” — e na lousa — registradas pela professora. Nessa perspectiva, como nos alerta Batista (2011), estudantes com deficiência intelectual podem assumir uma posição passiva e dependente do outro, impedindo que se mobilizem para elaborar e construir qualquer tipo de saber.

No processo de ensino e aprendizagem, ensinar não consiste na transferência de conhecimentos do/a professor/a, mas, sim, na mediação de caminhos para elaborar saberes, considerando as aprendizagens que os/as estudantes já têm. Nesse sentido, Vigotski (1991) diz que o/a discente inicia seu processo de aprendizado antes mesmo de frequentar a escola, isto é, com o aprendizado de conceitos espontâneos. Assim, em qualquer situação que envolva o aprendizado, já apresenta hipóteses sobre conteúdos a ser trabalhados. Por isso, para o autor, o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida das pessoas.

Acreditamos que todos/as os/as estudantes possam aprender, cada um em seu tempo, considerando as diferenças na sala de aula. Lecionar para discentes com deficiência intelectual envolve o desafio de conhecer as suas habilidades e dificuldades, propondo mudanças de estratégias pedagógicas no processo de escolarização para a sua aprendizagem por meio de atividades com função social. Quando isso não ocorre, conforme Figueiredo e Poulin (2008), as atividades que não apresentam função social podem desmotivar estudantes com deficiência intelectual.

Alguns/algumas professores/as acreditam que o caminho das atividades mecânicas e de memorização pode contribuir para o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. No entanto, conforme Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), atividades baseadas em repetições não são capazes de desafiar o raciocínio e, não raro, são desprovidas de sentidos para esses/as estudantes.

A maioria dos/as estudantes realizava as atividades do “para casa” regularmente. Quem não fazia era considerado/a pela professora como estudantes que não tinham família estruturada, sem interesse pela escola e com dificuldades no processo de aprendizagem. Constatamos, através das observações, que Gabriela não realizava as questões do “para casa”, pois, quem elaborava as respostas era sua mãe, que respondia às questões em uma folha



avulsa para Gabriela transcrever as respostas no caderno. Esse movimento não foi percebido pela docente durante o primeiro semestre; apenas a partir do mês de outubro.

*“Foi minha mãe que fez o ‘para casa’” — [disse] Gabriela, chorando, ao perceber que a resposta do seu caderno não estava de acordo com a da professora (Nota de campo 16, 6 de outubro de 2015).*

*Perguntei a Gabriela por que não havia respondido à última questão. Ela respondeu que a mãe dela disse que não era necessário fazer. Curiosa, pergunto como foram realizadas as atividades do “para casa” de Ciências, e Gabriela afirmou que a mãe dela fez em uma folha e, depois, a estudante transcreve para o caderno. Naquele dia, algumas respostas do seu caderno não estavam de acordo com as da professora. Gabriela, então, começou a chorar, não queria corrigir, pois a mãe dela não estava errada. O planeta era o Sol, mas a resposta no caderno de Gabriela era Júpiter. Mesmo chorando, um pouco depois, começou a apagar algumas respostas e corrigi-las (Nota de campo 20, 15 de outubro de 2015).*

Maria acreditava que a estudante respondia às questões com assistência da mãe. Nesse sentido, consideramos que poderia, a partir desse instante, conversar com a mãe de Gabriela, orientá-la e ressaltar a importância dessa atividade para proporcionar a autonomia da estudante e sua aprendizagem nos estudos.

Dessa forma, foi possível verificar no processo educativo a presença da avaliação informal, com base no fato de que a professora utilizava interpretações acerca do desenvolvimento de Gabriela afirmando que ela tinha capacidade de realizar algumas atividades, mas que a deficiência intelectual poderia ser um obstáculo para aprender os conteúdos. A influência dos julgamentos de Maria em relação a Gabriela pode justificar o comportamento da professora ante as atividades de “para casa” realizadas pela mãe da discente.

Com relação às atividades, Hoffmann (2011) reconhece que é essencial ao/às professores/as observar as hipóteses dos/as estudantes construídas ao longo do processo. Por meio delas, podem estabelecer diálogo com discentes a fim de compreender em que momento se encontram e seu entendimento do conteúdo, tendo em vista ser importante respeitar as hipóteses dos/as discentes, desafiá-los a construir novas aprendizagens. A aprendizagem, de acordo com Vigostki (1991, p. 55), “[...] é mais do que a aquisição da capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”. Por isso, o “para casa” não proporcionou à estudante a oportunidade de elaborar seu pensamento sobre os conteúdos. Afinal, quem realizava a atividade era a mãe dela.

Foi possível perceber que a professora utilizava o “para casa” em sua rotina sem refletir sobre seus propósitos; é como se essa prática tivesse se tornando hábito em seu

cotidiano docente. Nesse sentido, Villas Boas e Soares (2013, p. 105) nos revelam que a recorrência generalizada a atividades de “para casa” na escolarização “[...] pode encontrar justificativa na intensa difusão, ocorrida nos últimos anos, da ideia de que a promoção de um melhor desempenho dos estudantes pode ser alcançada por meio do envolvimento da família com a escola”. Em contrapartida, no caso de Gabriela, não houve envolvimento da família para a aprendizagem da estudante na realização das tarefas, pois ela não participava da construção de respostas com a mãe.

Conforme a nota de campo abaixo, as situações descritas em relação ao “para casa” demonstram que a atividade foi executada de forma mecânica. As respostas foram retiradas do livro didático sem estabelecer pesquisa e diálogo, interação e socialização das aprendizagens entre os/as estudantes.

*No dia 28 de agosto, a professora pediu que os/as estudantes realizassem os exercícios de “para casa” conforme o livro didático de Geografia, sobre o tema poluição do solo. Os/as estudantes deveriam copiar os exercícios e responder conforme o conteúdo apresentado nesse recurso pedagógico: 1 – Quais são as causas da poluição do solo? 2 – Para que servem os agrotóxicos? Como eles prejudicam o solo? 3 – O que é chorume? 4 – Como os aterros prejudicam o solo? 5 – Como a poluição sonora prejudica nossa saúde? 6 – Porque não devemos promover queimadas? 7 – O que são recursos naturais? Dê exemplos (Nota de campo 3, 28 de agosto de 2015).*

Em vários momentos, a professora apenas registrou na lousa: “‘Para casa’ de Português, livro didático na página 101, do 1 ao 4” (Nota de campo 2, 27 de agosto de 2015). No dia 3 de setembro, Maria passou uma atividade de “para casa”:

*Descubram quais são suas origens e influências, onde elas acontecem quem participa das congadas existentes em Uberlândia, etc. Você poderá utilizar diversas fontes de pesquisa como livros, internet, entrevista com pessoas que façam parte da congada. Com os dados da sua pesquisa, redija um texto informativo sobre o assunto” (Nota de campo 4, 3 de setembro de 2015).*

A atividade consistiu em uma pesquisa sobre as congadas em Uberlândia e não foi dialogada na sala de aula. O tema foi apresentado apenas no “para casa”, sem discussão após a realização da atividade com os/as estudantes.

Desta forma, para o/a estudante com deficiência intelectual, esse processo pode se tornar cansativo e monótono em virtude de sua dificuldade em compreender determinado conteúdo sem um trabalho contextualizado. Na visão de Maria, as atividades de “para casa” são importantes ao processo de escolarização, à aprendizagem dos conteúdos. Durante a entrevista, ela expôs sua concepção desse procedimento avaliativo:

*O “para casa” é mais um controle entre os alunos que fizeram e os que não fizeram a atividade. Eu tenho uma planilha onde eu anoto, naquele dia, quem fez e quem não fez. Na verdade, e a correção nós fazemos juntos. Então, o “para casa” é mais um momento pra o aluno exercitar aquilo que ele aprendeu dentro de sala de aula. É só um complemento mesmo, pra ele ter um momento de estudo em casa, pra se acostumar com essa rotina de estudo em casa e a estudar sozinho também, então o fato dele fazer o “para casa” sozinho, mesmo que a gente sabe que a maioria não tem acompanhamento dos pais porque muitos não conseguem ou não têm tempo, é bom pra eles se acostumar com esse momento de estudo em casa, até pra quando chegar as bimestrais ele também ter essa rotina de estudar para as bimestrais. É um momento onde ele tem a oportunidade de exercitar, e na hora da correção, tirar a dúvida daquilo que ele não conseguiu fazer sozinho em casa (MARIA, 2015, entrevista).*

Quando Maria diz que o “para casa” é mais um controle sobre os/as estudantes que realizaram ou não as atividades propostas, situamos esse tipo de concepção avaliativa na perspectiva classificatória. Além disso, foram atribuídas a essas atividades notas somadas ao fim do bimestre e não houve estratégias para analisar as tarefas e suas contribuições ao processo educacional. Quando ela diz que registra em seu caderno o nome de quem realizou ou não as atividades, convém pontuar que, além disso, ela dava um “visto” no caderno dos/as discentes que realizavam as tarefas. Essa forma de registro não só os/as classificava, mas também deixava alguns estudantes desmotivados, como percebemos.

Com efeito, Villas Boas e Soares (2013, p. 54) esclarecem que o “visto” docente é imbuído de significados: “[...] que palavras e atitudes o acompanham? O que significa? Para que serve? Como os estudantes reagem frente a essa marca em seu caderno? Será uma forma de os pais perceberem que o professor acompanha as atividades?”. Essas autoras salientam ser preciso considerar que o caderno dos/as estudantes lhes pertence e que a marca deixada pelos/as docentes tem um significado que precisa ser debatido com eles/elas para evitar constrangimentos.

O relato da professora retratando a importância de exercitar os conteúdos que os/as estudantes aprenderam dentro de sala parece-nos ser um indicativo de que apenas nesse espaço ocorre o aprendizado, como se pudéssemos desconectar as aprendizagens da sala de aula com o cotidiano fora do contexto escolar. Estudar os conteúdos com o objetivo de realizar provas bimestrais revela uma concepção de aprendizagem que valoriza a memorização de conteúdo, ou seja, apresenta uma falsa compreensão do que foi estudado.

Conforme a professora, a correção do “para casa” é um momento em que os/as estudantes podem tirar dúvidas sobre o que não conseguiram fazer sozinhos em casa. Nesse

sentido, é preciso salientar que, de modo geral nas aulas observadas, os/as discentes participavam quando eram solicitados por Maria e só raramente registravam as respostas no quadro.

No decorrer do processo educacional, os/as estudantes reagiram às atividades de “para casa” diversamente. Quem realizava os exercícios com frequência sentia-se superior a quem não realizava. Relatos de discentes, em conversas informais, confirmam essa suposição:

*“Eu sempre faço o ‘para casa’, minha mãe me ajuda”. “Eu não preciso de ajuda e faço o ‘para casa’ sozinha”. “Não faço ‘para casa’, não dou conta”. “Eu faço ‘para casa’ porque depois tem a prova e fica mais fácil de aprender”. “Não gosto do ‘para casa’, mas eu faço porque a minha mãe fala pra eu fazer!”. “É muita atividade, eu não gosto, mas tem que fazer!”*  
(Nota de campo 27, 6 de Novembro de 2015).

Essas falas revelam que o “para casa” nem sempre é realizado com auxílio da família. Quando o é, o cumprimento da atividade é apenas parte da rotina. Como se lê, a sobrecarga de atividades e a realização da atividade vislumbrando provas bimestrais, além do gostar ou não gostar desse procedimento, foram aspectos relatados. Perguntamos a Gabriela o que achava das atividades de “para casa”, e ela disse: “Eu gosto de fazer as atividades, tem que fazer, eu faço!” (Nota de campo 27, 6 de novembro de 2015). Nessa afirmativa, percebemos que a estudante reconhece a atividade apenas como obrigação determinada pela docente.

Assim, é possível dizer que existe a cultura do controle docente sobre atividades realizadas por discentes, também se pode afirmar a preocupação das famílias com metodologias que consideram as produções dos/as estudantes. Como diz Hoffmann (2011, p. 75), “[...] os pais tomam um verdadeiro susto quando os professores aceitam determinadas tarefas das crianças (inadmissíveis para o adulto que não compreendem tal perspectiva) sem proceder à correção imediata dos cadernos”.

Cabe ressaltar que as famílias têm uma lembrança das atividades desenvolvidas no “para casa” com uma perspectiva autoritária em que as decisões eram dos/as docentes. Nesse sentido, é preciso refletir se o “para casa” é viável a todos/as, pois cada aluno/a tem um tempo de aprendizado; e nem sempre as atividades correspondem a suas necessidades. Como dizem Villas Boas e Soares (2013), uma das formas de colaborar com estudantes que enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem é exigir menos atividades.

Durante o bimestre, houve distribuição de pontos. Segundo a professora, o/a estudante teve a oportunidade de recuperar sua nota. Maria explicou como ocorreu esse processo:

*São 15 pontos de processo e 10 pontos de avaliação bimestral. Então, no processo, eu distribuo entre pontuação de participação, aí nele eu avalio o que o aluno faz em sala, “para casa”, se ele faz ou deixa de fazer, vou anotando, à medida que ele vai deixando de fazer essas atividades ele vai perdendo essa pontuação (MARIA, 2015, entrevista).*

Nesse caso, a docente demonstrou que, se o/a estudante não realizasse as atividades de “para casa”, perderia pontos. No entanto, registrar e classificar quem faz as atividades ou não revela uma concepção classificatória de escolarização, isto é, contrapõe-se à perspectiva formativa. Nesse sentido, acreditamos que Maria, no processo de ensino e aprendizagem, teria de orientar os/as discentes a pesquisar informações que lhes permitam avançar no conhecimento, em vez de classificar quem fez ou não a atividade.

De fato, Hoffmann (2011, p. 92) alerta sobre a importância de atividades cujo objetivo é acompanhar as aprendizagens discentes: “[...] cada tarefa significa um estágio de sua evolução, do seu desenvolvimento e, portanto não há como somá-las para calcular médias”. Além disso, não é necessário sobrecarregar os/as estudantes; e as atividades de “para casa” podem contribuir para a aprendizagem deles/as sem atribuir nota.

No processo educacional, as atividades têm de propiciar momentos de problematização, pesquisa, interação e autoavaliação dos/as estudantes; não a verificação de quem faz ou não faz. Nesse processo, a autoavaliação é importante para o crescimento do/a estudante, para o desenvolvimento crítico sobre si e para a participação ativa em seu processo de aprendizagem e construção da autonomia.

Convém registrar que o “para casa” precisa estar presente no projeto político-pedagógico da escola. Na escola onde a pesquisa aqui descrita foi realizada, o “para casa” não consta nesse documento e não percebemos esse procedimento no planejamento anual. No entanto, esteve presente na prática educativa de Maria durante todos os dias de observação de aulas.

Não por acaso, as observações — e análises — apontam ser necessário, no âmbito da formação continuada, discorrer sobre o “para casa” como procedimento avaliativo nas práticas educacionais. Em conversas informais na sala de professores/as, percebemos que essa prática foi adotada pela maioria, e não presenciamos uma discussão sobre seus objetivos entre os/as docentes, equipe pedagógica e famílias.

O “para casa” é prática tradicional nos contextos escolares, por isso, ressignificar seu papel e refletir sobre sua utilização no cotidiano é imprescindível para novas concepções e práticas de avaliação no processo de escolarização. Compreender o “para casa” e o espaço que

ocupa na avaliação formativa demanda perceber sua dinâmica em sala de aula e na escola como um todo.

### 3.2.2 Estudos dirigidos e trabalho interdisciplinar de Gabriela

Os estudos dirigidos e os trabalhos interdisciplinares foram organizados pela professora com os mesmos objetivos. A diferença entre eles é que os estudos dirigidos foram distribuídos por disciplina, enquanto os trabalhos interdisciplinares — conteúdos das disciplinas — foram sistematizados em um único procedimento avaliativo. Dessa forma, foram distribuídos 5 pontos para cada estudo dirigido e trabalho interdisciplinar.

Os estudos dirigidos de Gabriela consistem em um procedimento avaliativo que apresentou questões diferentes daquelas dos/as demais estudantes. Esse procedimento foi realizado na sala de aula, com auxílio dos conteúdos do caderno e do livro didático. O trabalho interdisciplinar foi entregue aos/as discentes para ser realizado em casa. Maria explicou a forma pela qual organizou as atividades e sua perspectiva em relação a esse procedimento avaliativo:

*Cinco pontos de estudo de revisão, porque eu aboli o teste. Então, eu não aplico o teste e aplico esse estudo de revisão. Esse estudo de revisão compreende tudo o que eles estudaram dentro do bimestre, e ele é aplicado uma semana antes das bimestrais. Então, tudo que vai cair nas bimestrais, os conteúdos, o estudo de revisão contempla. Ele é de pesquisa, então, o aluno faz pesquisando no material: caderno, livro. Ele faz esse estudo de revisão, eu corrijo e serve como um material pra ele estudar pra bimestral. Assim, sobram dois pontinhos no processo que eu uso em atividade de grupo, montagem de cartaz, e, no caso que a gente viu o sistema solar, usei na distribuição da montagem da maquete, alguma atividade extra. Com montagem de material concreto, eu fecho os 15 pontos e os 10 pontos da avaliação bimestral (MARIA, 2015, entrevista).*

A professora disse que não utilizou os testes<sup>16</sup> porque são aplicados no início do bimestre, quando os/as estudantes ainda não estão preparados para realizar esse tipo de procedimento avaliativo, visto que os conteúdos ainda não foram trabalhados em sua totalidade. Assim, o objetivo do estudo dirigido foi reforçar os conteúdos trabalhados durante um período; mas a lógica do estudo dirigido de Maria mostrou-se equivalente ao uso dos testes.

---

<sup>16</sup> De acordo com a professora os testes são similares às avaliações bimestrais e foram utilizados por outras professoras da escola como procedimento avaliativo.

O trabalho interdisciplinar de Gabriela (ANEXO A) foi igual ao de outros/as estudantes. A docente explicou que o prazo para devolução da atividade não poderia ultrapassar a data permitida. Assim, para sua realização, Maria autorizou a consulta ao livro didático e caderno.

*Recebi uma cópia do trabalho interdisciplinar e percebi que a professora organizou questões de todas as disciplinas e as contemplou nesse procedimento avaliativo. Os exercícios foram sobre a crise, importância, escassez, poluição e consumo da água e relação dos índios com a natureza. Inicialmente, a estudante deveria desenhar as camadas da Terra e identificá-las uma a uma. Gabriela abriu o seu caderno e transcreveu o desenho, do mesmo modo, para o seu estudo dirigido. Logo após, a estudante deveria explicar o que é hidrosfera, biosfera e atmosfera. Para isso, ela utilizou os conceitos constantes no livro didático (Nota de campo 6, 10 de setembro de 2015).*

A questão seguinte se referia às camadas do solo. De novo Gabriela recorreu ao livro para responder. Com relação à quarta, quinta e sexta questões, ela usou o livro didático e o caderno, registrando na atividade as características dos tipos de solo para os seres vivos e o que é um solo fértil. Percebemos que Gabriela apenas transcreveu os conteúdos do livro didático e do caderno para realizar essa atividade. Esse movimento de transcrever conteúdos foi perceptível em todos os estudos dirigidos. Por conseguinte, a estudante realizou as questões de forma mecânica, sem refletir sobre o conteúdo apresentado.

O estudo dirigido para revisão de Geografia (ANEXO B) teve início com um texto sobre as parcerias que a prefeitura de Uberlândia buscou para conter a poluição sonora no município. O programa Uberlândia Bom Ambiente foi promovido com o intuito de coibir crimes ambientais, ou seja, não se restringiu à poluição sonora. Gabriela leu o texto; porém, ao fim da leitura, não conseguiu explicar o que havia lido. Então a professora o leu para ela, explicando trechos e, logo após, apresentou as questões que faziam referência a ele.

*Para responder à primeira questão, que indagava sobre o tipo de poluição retratada no texto, Gabriela procurou a palavra poluição, tendo encontrado a expressão “poluição sonora”, a qual transcreveu como resposta para o estudo dirigido. A segunda questão, com relação à média de reclamações e queixas por dia que a Polícia de Meio Ambiente estava recebendo, Gabriela buscou pela palavra queixas e encontrou no texto a média de 13 queixas por dia em Uberlândia (Nota de campo 6, 10 de setembro de 2015).*

Ressalta-se que a estudante perguntava se sua resposta estava correta em todas as vezes que estava respondendo às questões, tendo em vista o receio das respostas não estarem de acordo com o esperado pela professora. Nesse sentido, Hoffmann (2011, p. 57–8) assegura que,

Se ao aluno sabe apenas responder questões cujas respostas são sempre sugeridas pelo professor ou textos lidos, tais respostas não significarão uma reflexão e um entendimento próprio, não representarão desenvolvimento máximo possível do conhecimento. A forma de correção dos testes e tarefas de aprendizagem sugere ao aluno, desde cedo, se deve agir no sentido de contentar o examinador ou de expor suas próprias ideias. A ação corretiva tradicional vem sugerindo as crianças e jovens elaborar suas respostas como o professor espera que sejam elaboradas (— É assim que é para fazer, professora?)

Preocupada em saber se as respostas estavam corretas, Gabriela não ficou tranquila até o momento em que a docente afirmou que, se a resposta estava no texto e ela havia encontrado, então poderia estar correta. Com relação à terceira e quarta questão, as respostas deveriam ser formuladas de acordo com a pesquisa realizada no caderno. As questões versaram sobre recursos naturais e o papel dos vegetais na vida do homem. Esse conteúdo foi retirado do caderno, em um texto que Maria entregou para todos/as os/as estudantes com essas informações. Gabriela buscou as respostas, utilizando as expressões recursos naturais e papel dos vegetais.

Sobre as demais questões do estudo dirigido, Gabriela encontrou dificuldades em decifrar o significado das imagens em relação ao conteúdo poluição e economia da água. Ela descreveu as imagens, mas não as associou aos conteúdos trabalhados. Cabe reiterar aqui o pensamento de Vigotski (1991), pois, os/as estudantes iniciam seu processo de aprendizagem antes de entrar para a escola. Se assim o for, então Maria poderia explorar o tema, considerando as hipóteses da estudante e relacionando esse tema com o cotidiano dela, o que poderia proporcionar um aprendizado significativo. Assim, é provável que a estudante compreendesse o conteúdo e as imagens se estas fossem contextualizadas no processo de ensino e aprendizagem.

De início, o estudo dirigido de revisão de História (ANEXO C) para Gabriela pede que a pesquisa seja realizada em seu caderno para responder às questões.

*As cinco primeiras questões se referiam ao município de Uberlândia, aos primeiros habitantes da região, à primeira família que estabeleceu moradia na cidade, ao primeiro nome do município e ao nome do primeiro professor, também considerado fundador de Uberlândia. Para realizar a tarefa, Gabriela abriu seu caderno e começou a procurar as respostas no texto. Na medida em que Maria lia as questões para a estudante, pudemos perceber que as respostas foram facilmente encontradas por Gabriela no texto (Nota de campo 7, 15 de setembro de 2015).*

Na sexta questão, Gabriela não conseguiu apresentar hábitos que herdamos dos indígenas. Para essa tarefa, Maria apresentou um trecho do caderno da estudante, que copiou a resposta na folha de atividade. Após transcrever a resposta para a folha de respostas, começou



a procurar no texto as informações sobre a idade do município de Uberlândia, a data de criação, o nome da primeira escola, o nome do rio que banha o município e o nome do prefeito e vice-prefeito. Sem obstáculos, a discente foi respondendo a essas questões. Logo após, já havia alcançado a última questão, transcrevendo o hino de Uberlândia.

É possível inferir que os conteúdos referentes à história de Uberlândia não proporcionaram um resgate da memória do município. Isso porque, como processo avaliativo, o estudo dirigido poderia despertar nos/as estudantes o interesse pela cultura local, refletir sobre seu processo histórico e contribuir para descobertas em todo esse processo de aprendizagem. Observamos que, no decorrer das atividades, Gabriela apenas copiou o que estava no caderno e transcreveu para o estudo dirigido. Não problematizou nem pesquisou nem dialogou com as aprendizagens. Da mesma forma, isso ocorreu com os/as demais estudantes, que copiaram do caderno e responderam no estudo dirigido.

No estudo dirigido para revisão de Matemática (ANEXO D) de Gabriela, a primeira questão apresenta operações de subtração cujo resultado representa uma cor no desenho de um palhaço na folha de resposta.

*A estudante não encontrou dificuldades em resolver essa questão, realizando as operações em um caderno e, posteriormente, transcrevendo as respostas dessa atividade. Quanto à segunda questão, a professora explicou a Gabriela que ela deveria realizar uma operação de somar. A estudante rapidamente identificou os números na situação-problema e organizou a operação na folha da atividade. Com relação à terceira questão, Maria ia dizendo os numerais para Gabriela e a estudante os registrava por extenso. Na quarta questão, a estudante olhou uma tabela de multiplicação no caderno para resolver as operações e, na quinta questão, ela não soube explicar o que é simetria. Então, Maria revelou à estudante que ela deveria circular a imagem que tinha dois lados iguais. No que se refere à sexta questão, Gabriela começou a completar o percurso na ordem crescente, pois não conseguiu realizá-lo em ordem decrescente. Por fim, na última questão, Maria orientou a estudante a realizar um desenho para chegar ao resultado (Nota de campo 8, 17 de setembro de 2015).*

Diante disso, percebemos que, no estudo dirigido para revisão de Matemática de Gabriela, havia operações simples diferentes daquelas de outros/as estudantes e que o conteúdo não foi totalmente abordado. Nesse sentido, acreditamos que haja uma concepção de que Gabriela não consegue aprender conceitos complexos da matemática; por isso a professora adaptou a atividade da estudante, deixando de reconhecer o seu potencial de aprendizagem. As atividades desenvolvidas nas aulas de Matemática consistiam em exercícios retirados do livro didático e com base na repetição e memorização de conteúdos. Nessa vertente, conforme Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p. 12), “[...] frequentemente, o ensino

da matemática para os alunos que apresentam deficiência intelectual apela unicamente para os aprendizados mecânicos fundamentados na repetição e na memorização”.

A princípio, o estudo dirigido para revisão de Português (ANEXO E) de Gabriela apresentou trecho de uma notícia publicada no jornal *Correio de Uberlândia* sobre chuva que derrubou sete postes de energia elétrica e destelhou casas no bairro Dom Almir. As questões relacionadas com o texto indagavam sobre o assunto da notícia: onde o fato relatado ocorreu? Quando a notícia foi publicada? Quem é o autor do texto?

*Para responder à primeira pergunta, Gabriela utilizou o título como resposta. Em relação à segunda questão, Maria perguntou à estudante em qual bairro de Uberlândia aconteceu a chuva. Gabriela procurou pela palavra bairro, encontrando no texto bairro Dom Almir. Já na terceira questão, a estudante procurou uma data e a encontrou abaixo do título. Na última questão, a professora forneceu pistas, relatando que seria o nome de uma pessoa e Gabriela encontrou esse nome abaixo da data da publicação da notícia. Vale destacar que o modo pelo qual a professora organizou essas questões não propiciou a reflexão da estudante sobre o texto. Nas questões cinco e seis, a estudante deveria completar frases. Primeiramente, Gabriela deveria distinguir as palavras com ss e ç. Em seguida, ela deveria completar as frases com adjetivos para os substantivos em destaque. Gabriela não conseguiu compreender a diferença entre ss e ç. Então, a professora ditou as palavras e pediu para a estudante escrevê-las em uma folha separada. Em seguida, a estudante transcreveu as respostas para o estudo dirigido, confundindo as palavras cassa/caça, fassa/faça e caçula/cassula. Com relação à questão que orientava para completar com adjetivos para os substantivos em destaque, a estudante utilizou apenas o adjetivo lindo/linda para todas as lacunas (Nota de campo 8, 17 de setembro de 2015).*

Mais uma vez, Gabriela demonstrou insegurança ao responder às questões. Teve receio das respostas estarem erradas, pois sempre questionava a professora se estavam corretas. Nesse sentido, vale considerar que

A solicitação de certo/errado revela a sua insegurança e a necessidade da palavra final do adulto diante de tudo o que venha a fazer. O seu trabalho deixa de ter um valor em si mesmo, para ter o valor atribuído por outrem. Além do mais ele percebe que a escola está lá para classificá-lo, desde as primeiras tarefas, em capaz/não capaz e precisa urgentemente de qualquer senha que venha denominá-lo capaz (HOFFMANN, 2011, p. 80).

Quando o processo educacional é determinado entre o certo e errado, o/a estudante com deficiência intelectual em processo de aprendizagem acredita que as respostas corretas vêm somente do/a professor/a. Com isso, perde a confiança em sua capacidade de compreender conteúdos e elaborar novos significados. Essa premissa comprovou a insegurança que percebemos em Gabriela quando estava realizando atividades avaliativas;

pois, na prática educativa, a docente demonstrou, por diversas vezes, que as respostas corretas estavam de acordo com o livro didático e, sobretudo, com as correções que realizou, transcrevendo na lousa as respostas. Na última questão do estudo dirigido, havia um exercício em forma de palavra cruzada para a estudante preencher com os vocábulos grafados com letra g ou j. Gabriela não conseguiu compreender as imagens referentes a majestade, jipe, girassol e algemas. Maria, por sua vez, forneceu pistas para a estudante terminar de preencher a referida questão.

Ante os procedimentos de avaliação apresentados, percebemos que algumas questões foram retiradas do livro didático e não incitaram à problematização e reflexão. Conforme Fernandes e Freitas (2007, p. 29), “[...] uma boa atividade de um livro didático não se enquadra no propósito de avaliar a aprendizagem realizada por um estudante, simplesmente porque ela não foi pensada com esse fim”. Além disso, as respostas dos/as estudantes e de Gabriela significavam a cópia de conteúdos retirados do livro didático e caderno, com isso, percebemos uma preocupação em responder às questões conforme estavam no livro didático.

Na tentativa de substituir os testes, a professora utilizou o estudo dirigido; ou seja, o intuito foi proporcionar aos/as discentes momentos de estudos para as provas bimestrais. De acordo com ela, os testes eram realizados no início do bimestre, e o/a estudante não tinha condições de estar preparado/a para esse procedimento. Assim, ela organizou os estudos dirigidos para ser aplicados com consulta, uma semana antes das provas bimestrais, no horário das aulas das disciplinas.

Estudo dirigido e trabalho interdisciplinar foram utilizados por Maria como forma de o/a estudante se preparar para as provas bimestrais. O que observamos com esses procedimentos é a transposição dos conteúdos do livro didático e do caderno para a sua realização. Após a entrega, Maria apenas corrigia as questões nas folhas e devolvia para os/as discentes com as notas. Com isso, essa prática não se aproximou de uma perspectiva formativa, pois, conforme Luckesi (2003), os/as alunos/as foram treinados para fazer provas. A avaliação formativa difere-se dessa perspectiva de avaliação, pois tem o objetivo de acompanhar a aprendizagem, por isso é processual, dinâmica, inclusiva e democrática.

Analisando o trabalho interdisciplinar, acreditamos que essa abordagem não deve se resumir à reprodução de conteúdo do caderno e do livro didático para responder a esse tipo de avaliação. Essa abordagem consiste em desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos com outras áreas do conhecimento, proporcionando diálogo e problematização no processo de

ensino e aprendizagem, bem como potencializar a interação entre as disciplinas, de forma a superar sua fragmentação. Com relação a esse procedimento avaliativo, Maria explicou que a finalidade da atividade no processo de aprendizagem é utilizar um assunto discutido na sociedade para os/as estudantes realizarem em casa.

*Tem também 5 pontos que é pra um trabalho interdisciplinar pra todas as matérias, que, geralmente, eu pego algum tema que tá em alta, um assunto. Por exemplo, se eu hoje eu fosse fazer, seria sobre o Zika vírus, que é o que está mais em alta. Então, eu pego esse tema e faço as questões de todas as disciplinas envolvidas nesse tema. Esse é o trabalho interdisciplinar que eles fazem em casa e com data pra entrega, já se acostumam a ter esse compromisso de entrega de trabalho (MARIA, 2015, entrevista).*

Nesse sentido, percebemos que, após a devolutiva com as notas dos/as estudantes, a docente não proporcionou momentos para dialogar sobre os temas apresentados na atividade. Assim, é possível inferir que, se nas atividades de “para casa” a mãe de Gabriela respondia às questões, pode ser que o mesmo ocorresse com esse tipo de trabalho. Desse modo, acreditamos que a docente deveria organizar outros procedimentos avaliativos que proporcionem a aprendizagem de conteúdos. Isso porque o estudo dirigido e o trabalho interdisciplinar contribuíram para a reprodução e o acúmulo de informações; isto é, constituíram resultados que, de acordo com Moretto (2014), não exigem o pensar; exigem o executar.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa é uma nova concepção de trabalho pedagógico que pode possibilitar a interação de docente com discente e conhecimento, direcionando-se para um processo de investigação contínua e dinâmica de toda a relação pedagógica. Os procedimentos avaliativos devem informar o desenvolvimento do/a estudante com deficiência intelectual e a forma como enfrenta certas situações de aprendizado, pois conhecermos o que somos capazes de fazer nos permite elaborar estratégias de ensino no processo de escolarização.

### 3.2.3 Provas bimestrais de Gabriela

A prova é um dos procedimentos avaliativos aplicados com frequência no processo de escolarização para verificar as aprendizagens dos/as estudantes no fim dos bimestres. Na prática educativa, conforme Moretto (2014) é preciso compreender que o problema vai além de utilizá-las como procedimento avaliativo ou não; trata-se de lhe dar novo significado para que os/as estudantes percam o hábito de estudar apenas para momentos de prova. Conforme esse autor, a concepção docente em relação ao conhecimento é reflexo do processo de ensino

e das práticas avaliativas. Para o/a professor/a com concepção epistemológica tradicional, inspirada nas correntes ideológicas do empirismo e do positivismo, estudantes aprendem conteúdos com base na repetição. Nessa relação, docente é transmissor do conhecimento, discente é receptor e reproduzidor. Dessa forma, as práticas avaliativas envolvem procedimentos que têm o objetivo de apenas verificar se houve aprendizado discente do que o/a docente ensinou.

Em contraposição, a perspectiva sociointeracionista reconhece o conhecimento como socialmente construído e que os/as estudantes são mais que receptores e reprodutores de informações, pois interagem com o objeto de conhecimento. Como mediador/a, o/a professor/a elabora estratégias de ensino e processos avaliativos que permitem ao/à aluno/a construir suas representações e novos saberes. Assim, considerando-se a perspectiva sociointeracionista, a avaliação formativa reconhece o ensino como processo dinâmico, dialógico, interativo e reflexivo; também reconhece a prova como procedimento importante para acompanhar as aprendizagens, desde que não seja concebida como punição nem controle das aprendizagens discentes.

Nas observações realizadas durante as aulas, percebemos que as práticas educacionais de Maria se aproximaram de uma perspectiva tradicional de ensino. Na concepção dela, a prova é o procedimento que determina se o/a estudante compreendeu o conteúdo apresentado durante o bimestre; por isso, ela sempre salientou para os/as estudantes que tinham de estudar em casa para não ser prejudicados com a nota final dessas avaliações. Mas é preciso refletir sobre o emprego das provas bimestrais e sua importância ao processo avaliativo, pois, de acordo com Villas Boas (2013, p. 91): “Por que usá-la? Com que objetivos? Quando usá-la? Como articular seus resultados aos de outros procedimentos?”.

Quando nos referimos a esse procedimento avaliativo, observamos que as questões das provas bimestrais de Gabriela eram diferentes das de outro/as estudantes e, em alguns casos, com questões mais simples. Assim, a intenção de construir procedimentos avaliativos distintos para Gabriela negligenciou, em algumas questões, os objetivos das propostas educacionais para aquele ano.

Na análise que fizemos sobre as observações durante a realização das provas de Gabriela, observamos algumas características marcantes que destacamos ao longo do texto. Na prova bimestral de Ciências (ANEXO F), Maria apresentou um texto sobre o solo, conforme evidenciado, a fim de que a estudante não encontrasse dificuldade para resolver as demais questões.

*Para respondê-las, Gabriela contou com o auxílio da professora, que leu o texto e o enunciado de todas as questões. Nesse sentido, foi possível perceber que algumas questões apresentaram a resposta abaixo do enunciado, tanto na prova bimestral de Gabriela, bem como naquela direcionada aos/as demais estudantes. Nas demais questões, a professora procurou explicar os conteúdos de forma mais simples, com outras palavras e, ainda assim, Gabriela não soube definir os tipos de solo, algumas doenças transmitidas pelo solo, os nomes da camada da Terra e a definição de hidrosfera, biosfera e atmosfera (Nota de campo 9, 22 de setembro de 2015).*

Ainda assim, a estudante não conseguiu colocar as palavras nas lacunas. Por fim, a professora acabou lhe induzindo às respostas. Essa dificuldade em responder a esse tipo de questão pode ser compreendida assim: a discente não entendeu os conteúdos durante as aulas, e o tipo de questão apresentada não promove a reflexão dela sobre o conteúdo apresentado.

Com relação à prova bimestral de Português (ANEXO G), a primeira questão apresentou um trecho de uma publicação do jornal *O Estado de S. Paulo*.

*O texto foi utilizado com o intuito de perceber se os/as estudantes sabiam a finalidade da notícia e em quais outros meios de comunicação poderiam encontrá-la. Gabriela não conseguiu compreender o que o texto estava anunciando, bem como as questões. Assim, Maria leu o texto diversas vezes para a estudante, no intuito de fazê-la compreender a notícia (Nota de campo 13, 29 de setembro de 2015).*

A professora tentou explicar que esse texto era uma notícia e que havia em outros meios de comunicação; mas a estudante não soube responder de imediato, e Maria começou a instigar as respostas. Esse comportamento foi percebido em quase todas as provas, sempre com a docente auxiliando nas respostas.

Por consequência, percebemos que a estudante encontrou dificuldades, pois os conteúdos dessa disciplina foram trabalhados de forma mecânica, isto é, com a realização de exercícios para memorização. Acreditamos que o processo de aprendizagem necessita da estimulação, mediação e intervenção do/a professor/a; além disso, os conteúdos têm de ser apresentados de várias formas. De acordo com Vigotski (1991), a mediação é importante para que o aprendizado aconteça.

A professora continuou a ler as demais questões, até a de número 5; e Gabriela não encontrou dificuldades, pois as perguntas estavam fáceis. Com relação às questões 6 e 7, a estudante encontrou dificuldades para completar as lacunas com ss e ç; no ditado, a dificuldade foi com palavras contendo as letras g e j.

Na prova bimestral de Geografia (ANEXO H), Gabriela encontrou dificuldades em compreender o texto sobre ecologia da cidade; ou seja, sobre um problema de poluição em uma cidade de São Paulo.

*A estudante perguntou o que era Cubatão, poluição, meio ambiente e não conseguiu responder com facilidade às questões. Após várias explicações da professora, que foi relacionando o tema com o cotidiano fora da escola, Gabriela conseguiu compreender do que se tratavam as questões (Nota de campo 12, 28 de setembro de 2015).*

O tema poluição foi apresentado aos/às estudantes em forma de texto fotocopiado, em questões do livro didático e em atividade de “para casa”. Gabriela não compreendeu o tema porque, no decorrer das aulas, Maria não propôs aos/às discentes problematizar as causas da poluição do ar, as consequências provocadas por essa poluição e a relação entre as pessoas e a poluição.

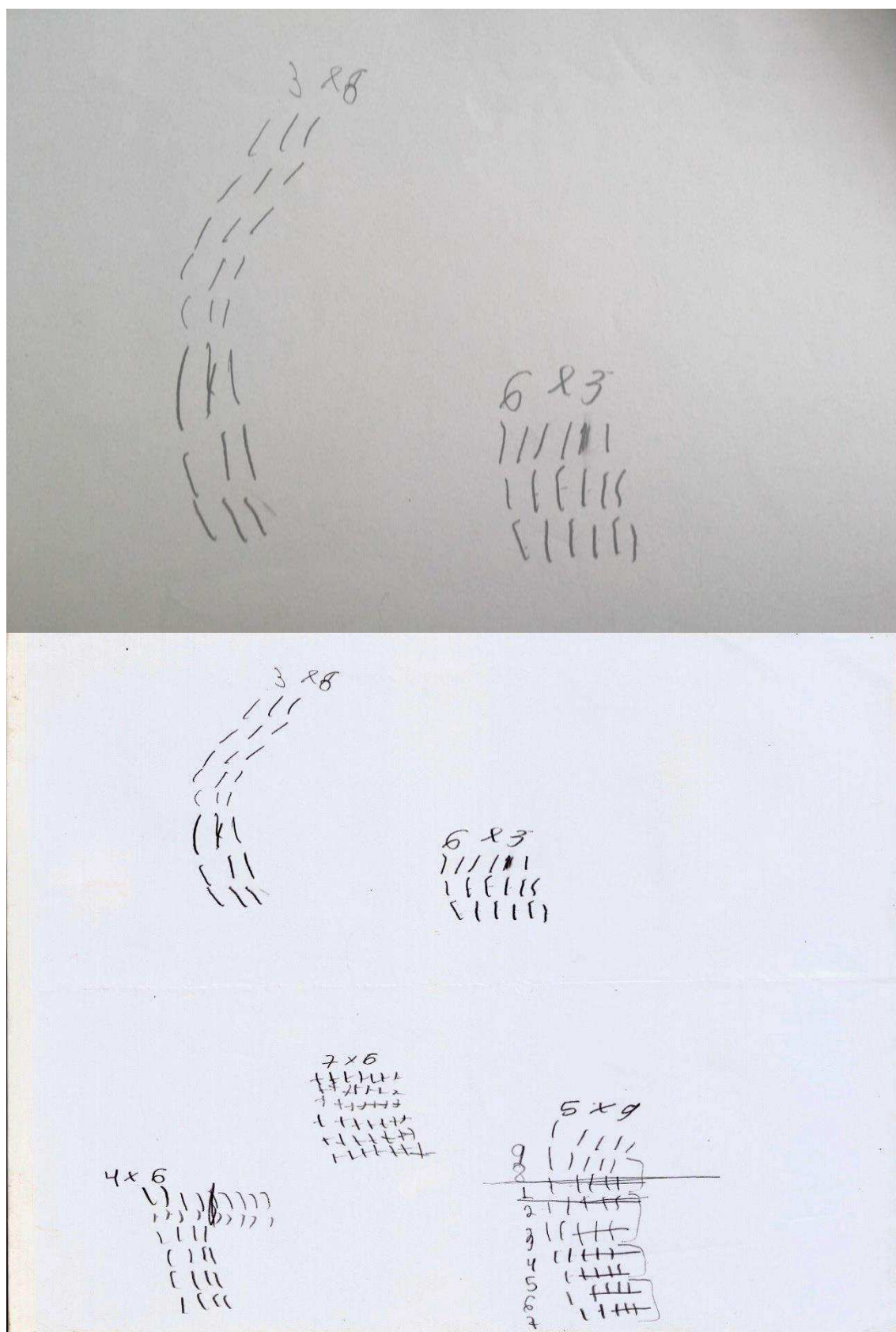
Além disso, outros temas poderiam ser abordados, a exemplo de doenças causadas pela poluição do ar, pelo efeito estufa, pela camada de ozônio e por outros fatores, instigando a experiência científica à compreensão da temática. Não houve atividade de pesquisa nem aulas de passeio ou rodas de conversa sobre esse conteúdo, tampouco contextualização.

Com relação à prova bimestral de Matemática de Gabriela (ANEXO I), na segunda e terceira questão, os nomes das participantes da pesquisa, da professora e da estudante foram apagados.

*Gabriela encontrou um pouco de dificuldade para compreender as situações-problema, e, à medida que a professora explicava a questão, a estudante foi organizando as operações em uma folha (Nota de campo 11, 25 de setembro de 2015).*

Para resolver a última questão, a estudante começou a realizar as operações no papel, desenhando palitinhos para chegar aos resultados (FIG. 2). À medida que encontrava respostas, coloria as pétalas.

FIGURA 2. Amostras de resolução de atividade



Fonte: dados da pesquisa — atividade de Gabriela



De início, Gabriela resolveu as operações matemáticas no papel. Aos poucos, cansou-se e olhou a tabuada do seu caderno para responder às demais questões. A professora percebeu que a estudante estava olhando o caderno para fazer os exercícios e não tomou nenhuma atitude.

Em relação à prova de História (ANEXO J), Gabriela apresentou muitas dúvidas no conteúdo abordado. Sua prova deixou de apresentar apenas duas questões em relação aos/as demais estudantes. Suas inquietações maiores estavam concentradas em saber: “quem era Bartolomeu? Bandeirantes? Luiz Alves Carrejo? Interior do país? Família dos Carrejo?” (Nota de campo 10, 24 de setembro de 2015).

A questão número 9 pedia que Gabriela relacionasse os elementos da bandeira de Uberlândia com seu significado e, depois, a colorisse. Ela não soube relacionar as cores com o significado. Ressalte-se que Maria deu exemplos. Igualmente, a estudante mostrou não ter compreendido as seguintes relações: “que cor é o céu, Gabriela? E a grama? As riquezas representam o ouro. Que cor é o ouro?”. A preocupação de Gabriela era saber se estava acertando as questões, por isso, com frequência, perguntava: “Está certo? É isso mesmo que eu falei? Eu não posso errar!” (Nota de campo 10, 24 de setembro de 2015). Constatamos que as perguntas das provas instigavam os/as discentes a formular respostas curtas e precisas.

Nesse sentido, conforme Moretto (2014, p. 60) é importante o/a docente estar atento às perguntas que estão nas provas, pois “[...] dominar a arte de perguntar talvez seja uma das competências mais importantes do professor. Uma razão nos parece fundamental: uma boa pergunta possibilita uma boa resposta”. Com frequência, elaboram-se perguntas e pressupõe-se que o/a estudante responderá conforme o esperado; mas é preciso compreender que o processo de escolarização é um período de desenvolvimento cognitivo do/a discente, por isso o/a docente precisa compreender as diversas manifestações nas práticas educativas.

Percebemos, durante a semana de provas, que havia ansiedade dos/as estudantes no início das aulas, em especial ao estudar conteúdos nos cadernos e livros didáticos; e que outros/as faziam colas pequenas nas mesas. Gabriela não apresentava preocupação com esse momento avaliativo. Afirmava não precisar estudar porque sua prova era fácil.

*Os/as estudantes chegaram à sala de aula tensos, alguns/algumas estudantes com folhas na mão, outros/as retiraram o caderno e livro didático para estudar na carteira e Gabriela não demonstrou preocupação com a prova de Ciências. Perguntei à estudante se havia estudado para a prova e ela disse: “Não preciso estudar para a prova, a minha prova é mais fácil”. Maria comentou que na semana de provas é frequente esse comportamento dos/as estudantes e às vezes ela fica preocupada com ansiedade deles/as* (Nota de campo 9, 22 de setembro de 2015).

No quarto bimestre, atenta à ansiedade dos/as estudantes nas semanas de provas, a professora levou vídeos com mensagens de reflexão e pedia para deitar a cabeça nas carteiras e fechar os olhos. Então apagava a luz da sala. Constatamos que esses momentos não tranquilizaram, pois os/as discentes continuavam preocupados com os conteúdos e notas.

Assim, Moretto (2014) argumenta que os/as professores/as reconhecem que os momentos de avaliação envolvem os/as estudantes em uma mistura de sentimentos. Em suas palavras,

Nele se misturam sentimentos de ansiedade, medo, angústia, alegria, tensão, estresse etc. Todos sabemos da frase de muitos alunos: “Professor, eu sabia tudo, eu estudei tudo, mas na hora da prova fiquei nervoso e deu branco”. A expressão parece significar “apagou tudo de minha memória, em virtude de meu estado emocional”. Por essa razão, o professor competente para enfrentar a situação complexa de avaliar a aprendizagem de seus alunos é aquele que dispõe de recursos capazes de criar condições para que o aluno se sinta tranquilo e sem estresse no momento da avaliação (não importa de escrita ou oral) (p. 39).

Estabelecer condições para que esses momentos sejam tranquilos no processo de escolarização significa transformar provas em oportunidades de os/as estudantes lerem, refletirem e problematizarem as questões. Nessa conjuntura, é pertinente refletir sobre a necessidade de realizarem as provas com datas marcadas e de que sejam apresentadas a famílias que pressupõem que as notas dessas avaliações são indicativas de aprendizagem. Conforme o autor, nem sempre a nota corresponde à aprendizagem, por isso precisa ser analisada por parâmetros que não sejam classificatórios.

Conforme as observações realizadas, queremos destacar que as provas elaboradas pela professora não proporcionaram a Gabriela a reflexão sobre conteúdos que foram apresentados durante as aulas. A memorização ganhou destaque nesse processo, por isso ela encontrou dificuldade na realização das atividades em sala de aula e nas provas bimestrais. Percebemos que a prova foi um procedimento pelo qual a professora, por não realizar de outra forma, cobrou conteúdos mecanicamente. Na visão de Hoffmann (2011), Luckesi (2011), Romão (2011) e Villas Boas (2013) avaliar é o contrário do que a professora fez, pois, avaliar é acompanhar o processo de aprendizagem discente com procedimentos e práticas inclusivas; além disso, é um processo importante para que se possa compreender aspectos da aprendizagem de cada aluno/a, elaborando novas estratégias de ensino e situações que proporcionem avanços no aprendizado.

Mais que isso, as observações em semanas de provas bimestrais revelaram a forma como os/as estudantes valorizam seu desempenho com o recebimento das notas. Não percebemos, após os resultados das provas bimestrais, momentos coletivos entre docente e discentes a fim de propiciar a discussão e problematização de suas respostas. Isso se contrapõe a uma perspectiva formativa de avaliação, pois consideramos que esses momentos são relevantes para que o/a estudante apresente, à turma e à professora, sua forma de compreender conteúdos e o caminho percorrido para chegar aos resultados. Além disso, a professora pode identificar os indícios do que o/a estudante conseguiu aprender e as dificuldades que perduram, o que lhe dá base para mediar esse processo em prol da superação de dificuldades. É preciso estar aberto a dúvidas dos/as estudantes e incentivá-los/as à pesquisa a fim de que ampliem espaços coletivos para troca e participação, para construção de novas possibilidades educacionais.

Por isso, acreditamos que práticas avaliativas formativas com estudantes com deficiência intelectual têm de ocorrer ao longo do processo de escolarização. Precisam acontecer com atividades contextualizadas e procedimentos avaliativos adequados para acompanhar a evolução do/a discente; e não com provas bimestrais que apenas determinam se houve aprendizagem ou não de conteúdos transmitidos pelo/a docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou análises e discussões sobre procedimentos avaliativos aplicados por uma professora — Maria — na escolarização de uma estudante com deficiência intelectual no ensino regular — Gabriela. Propusemo-nos a analisar as concepções da professora sobre deficiência intelectual, inclusão escolar e avaliação que fundamentam sua prática educacional; discutir sua prática no que se refere à avaliação da estudante e identificar e analisar os tipos de procedimentos que empregou para avaliá-la. O estudo resultou de uma pesquisa coerente com princípios da abordagem qualitativa e desenvolvida como estudo de caso. Sua metodologia incluiu procedimentos como observação participante em sala de aula associada com a escrita de notas de campo e entrevista semiestruturada.

A pesquisa permitiu conhecer como a professora se relacionava com os/as estudantes, sua prática educacional, a organização dos procedimentos avaliativos para a estudante e a dinâmica da avaliação em sala de aula. Com isso, foi possível compreender as concepções da docente e as manifestações avaliativas em seu cotidiano.

Ficou evidente que a concepção da professora acerca de deficiência intelectual desconsidera o potencial de aprendizagem de Gabriela. Isso se confirma em sua conduta ao elaborar materiais adaptados à estudante para facilitar sua realização sem avançar para conteúdos mais complexos. No processo de construção do conhecimento — é preciso reconhecer —, a estudante tinha condições de se expressar e se envolver nas aprendizagens.

A concepção da professora sobre inclusão escolar demonstrou que sua prática educativa ainda não é inclusiva. Maria afirmou que a quantidade de estudantes na sala de aula e a falta de professor/a de apoio para acompanhar Gabriela foram entraves a sua prática educacional. Com efeito, a quantidade de estudantes na sala de aula desafia a professora, pois, na maioria das aulas observadas havia entre 28 e 30 discentes. Assim, apontamos a necessidade de uma reflexão sobre o número de discentes na sala de aula em prol de condições de trabalho mais favoráveis para que a professora acompanhe a todos/as no processo de ensino e aprendizagem.

Na concepção de avaliação da aprendizagem da docente, nota-se a intenção de aplicar a avaliação diagnóstica; mas ela destacou que essa prática não era possível ante o conteúdo curricular que devia cumprir durante o ano letivo. Ante tal situação, os procedimentos avaliativos a que recorreu foram: o “para casa”, estudos dirigidos, trabalhos interdisciplinares e provas bimestrais.

O estudo dirigido e trabalho interdisciplinar foram utilizados por Maria como forma de Gabriela e dos/as outros/as estudantes, se preparar para provas bimestrais. Nesses procedimentos, observamos a reprodução de conteúdos do livro didático e do caderno para sua realização. Noutros termos, não se pode dizer categoricamente que os procedimentos avaliativos propiciaram a construção do conhecimento de Gabriela; o que constatamos foi a reprodução de conteúdos.

Percebemos que a avaliação classificatória esteve presente na prática educacional de Maria contrapondo-se à perspectiva da avaliação formativa, que se torna essencial, pois, o/a professor/a está atento aos processos e as aprendizagens de seus estudantes. Nesse sentido, o/a professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois na lógica formativa, a nota é decorrência do processo.

As características do processo educacional da professora para avaliar a aprendizagem incluem a tendência forte a classificar os/as estudantes e a tomar a nota como referencial importante no fim dos bimestres. A nota expressa certas relações; mas eliminá-la não significa que o problema esteja resolvido no cotidiano escolar. Levando em conta o que foi observado, ressaltamos que a avaliação formativa esteve presente apenas no planejamento anual. Não notamos sua presença nas práticas docentes de Maria.

Em consonância com o referencial teórico adotado para subsidiar este estudo, defendemos uma escola para todos/as e com a presença da avaliação formativa no cotidiano escolar. A avaliação formativa não é apenas uma prática para acompanhar as aprendizagens de estudantes com deficiência intelectual e definir novos rumos diante das dificuldades encontradas. Ela é um conjunto de práticas que podem legitimar a exclusão e está extremamente ligada à organização do trabalho escolar. Essa organização homogeneiza a prática docente que se centra na aula e estabelece relações autoritárias que permeiam a avaliação.

Transformar essas práticas requer envolver toda a estrutura escolar e os procedimentos avaliativos que sustentam a organização da escola. Conforme observamos, a fragmentação de conteúdos em disciplinas impõe estratégias de avaliação igualmente fragmentadas; e essa organização é consequência dos objetivos da escola, de sua função social, e obriga a incidir sobre habilidades exclusivamente cognitivas, induzindo os/as estudantes à memorização.

Eis por que é preciso compreender o processo de avaliação e suas relações na organização do trabalho educativo da escola, desconstruir o uso da avaliação como elemento da legitimação da exclusão social e assumir práticas permanentes de superação dessa lógica que provoca competição e individualismo. Igualmente, a formação continuada com estudos

para avaliação formativa se faz necessária para proporcionar ao/à docente um espaço de reflexão sobre a prática educativa.

Compreendemos que o objetivo da avaliação formativa para professores/as é proporcionar análise, reflexão e flexibilidade a seus planejamentos e planos de aula com a finalidade de transformar a prática docente. Como algo que se constrói e reconstrói nas situações cotidianas do trabalho docente, a prática educacional pode ser entendida como prática social que acontece em espaços da escola e fora dela, no cotidiano de docentes e estudantes envolvidos no processo de escolarização. Nesse sentido, a avaliação formativa implica uma relação de extrema importância para prática educativa de professores/as.

Contudo, a avaliação formativa configura um desafio às práticas educacionais, pois, ainda há traços fortes da avaliação classificatória e excludente nas escolas do país; tal perspectiva é uma das manifestações da avaliação somativa, aplicada para verificar o que foi aprendido por discentes no fim de um período escolar. No processo de escolarização, a avaliação formativa é processual, contínua e dialógica e, com isso, é possível conceber uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada por essa lógica; uma avaliação fundada na atenção total do/a professor/a ao desenvolvimento do/a estudante para elaborar estratégias de ensino favoráveis ao seu desenvolvimento.

Cabe destacar que, dada a complexidade do tema abordado neste estudo, consideramos as discussões aqui apresentadas como algo longe de estar esgotado. Destacamos também os limites observados como excesso de procedimentos avaliativos que resultam, muitas vezes, na verificação de aprendizagens e notas para classificação.

Enfim, a pesquisa materializada nesta dissertação de mestrado é uma amostra pequena de uma realidade escolar imensa. Ainda assim, esperamos que contribua para o avanço das práticas educativas com estudantes com deficiência intelectual; para a compreensão da importância da avaliação formativa no cotidiano da escola — ou seja, no processo de escolarização de tais estudantes — como caminho mais viável e mais provável de estimular, desenvolver e acompanhar suas aprendizagens escolares.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Uberlândia**: implantação, organização e desenvolvimento. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AZZI, Sandra. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, Sandra. (Org.). **Avaliação do desempenho e progressão continuada**: projeto de capacitação de dirigentes. Belo Horizonte: SMED, 2001.
- BALDUINO, Míriam Maria de Moraes. **Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental**: com a palavra os professores. 2006. Dissertação (mestrado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 12ª edição. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. Atualizada em 23/7/2014. Centro de Documentação e Informação Edições Câmara Brasília. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: jan. 2016.
- BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- BRASIL. **Lei 10.845**, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm)>. Acesso em: fev. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento educacional especializado**: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal Uberlândia.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49 set./dec. 2003.

CARVALHO, Erenice Natália Soares; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. Temas em Psicologia da SBP. **Revista em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 147–156, 2003.

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

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERRAZ, Roselane Duarte. **Saberes docentes**: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência intelectual. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves. **Avaliação escolar**: um desafio para a inclusão de alunos com deficiência intelectual. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) — Universidade Federal do Amapá.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia da pesquisa. *In*: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 245–263.



FIGUEIREDO, Rita Vieira. A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira; BONITI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (Org.). **Novas luzes sobre a inclusão**. Fortaleza: UFC, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzida pelas reformas. **Pro-posições**, l, v. 16, n. 3, p. 111–144, set./dez. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã**, Duque de Caxias: ed. Unigranrio, n. 6, p. 13–33, nov. 2006.

GOMES, Adriana. Leite Lima Verde. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2011.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Associados, 2012.

LEMES, Noemi Mendes Alves. **O projeto de atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem “ADA” na rede municipal de ensino de Uberlândia**: o que sua história nos conta? 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência**. Simpósio e Políticas, 2009. Anais.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa em educação especial: um estudo sobre a análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: ed. UFES, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) — Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

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

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Metodista, Piracicaba.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **HISTEDBR** [on-line], Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, n. 15, 2004.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo socio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade estadual de Rio do Janeiro.

POULIN, Jean Robert ; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana Leite Lima. **O aluno com deficiência intelectual**: funcionamento cognitivo e estratégias de avaliação. Fortaleza: Apostila disciplina AEE e Deficiência Intelectual do Curso de Especialização em AEE da Universidade Federal do Ceará, 2013.

RIZZINI, Irene; MENEZES, Cristiane Diniz. **Crianças e adolescentes com deficiência mental no Brasil**: um panorama da literatura e dos dados demográficos. Rio de Janeiro: CIESPI/ PUC-Rio, 2010.

RODRIGUES, Maurício Mathias. **A inclusão das diferenças e as diferenças na inclusão**: impasses na inclusão de alunos com necessidades especiais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília, 2005.

SANTOS, Cleusa Aparecida de Oliveira. **Deficiência mental**: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. Instrução Normativa 001/2011. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, ano XXIII, n. 3.667, sexta-feira, 20 de maio de 2011.

SIGOLO, Ana Regina Lucato. GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. CRUZ, Rosangela Aparecida Silva. Políticas educacionais para a educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, p. 173–194, 2010.

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves. **Deficiência mental**: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SILVA, Lázara Cristina; MARQUES, Mara Rúbia Alves. A inclusão social e educacional nos 25 anos da aprovação da Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 347–65, maio/ago. 2013.

TERRA, Maria Lúcia. **Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. 2009. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; SOARES, Enílvia Rocha Morato. **Dever de casa e avaliação**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

**ANEXO A. Trabalho interdisciplinar da estudante Gabriela**

Aluno: _____		Ano/Turma: _____
Professor(a): _____		Data limite de entrega: 18/09/2015
Valor: 5,0 pontos	Média: 3,0 pontos	Obteve: _____

Leia abaixo um pequeno trecho da reportagem publicada na revista eletrônica Época – Blog do Planeta e responda as questões que seguem:

**Crise da água em São Paulo: Quanto falta para o desastre?**

O que acontecerá com as torneiras de São Paulo – e o que ensina a pior crise de água da maior metrópole do país

BRUNO CALIXTO E ALINE IMERCIO

16/06/2014 07h00 - Atualizado em 16/07/2014 14h49

Verão de 2015. As filas para pegar água se espalham por vários bairros. Famílias carregam baldes e aguardam a chegada dos caminhões-pipa. Nos canos e nas torneiras, nem uma gota. O rodízio no abastecimento força lugares com grandes aglomerações, como shopping centers e faculdades, a fechar. As chuvas abundantes da estação não vieram, as obras em andamento tardarão a ter efeito e o desperdício continuou alto. Por isso, São Paulo e várias cidades vizinhas, que formam a maior região metropolitana do país, entram na mais grave crise de falta d'água da história.

Responda:

1) Qual é o assunto do texto? (0,5)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Qual outro título você daria para esse texto? (0,5)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Qual é a importância da água para a fertilidade do solo? (0,5)

---

---

---

---

4) Quando os bandeirantes chegaram ao Sertão da Farinha Podre (atual Triângulo Mineiro), quais riquezas naturais eles esperavam encontrar aqui? (0,5)

---

---

5) Um belo exemplo de relação com a natureza é o dado pelos índios. Explique como é a relação dos índios com a natureza: (0,5)

---

---

---

---

6) Um grande problema que agrava a escassez de água é a poluição das águas. Como podemos solucionar esse problema? (0,5)

---

---

---

7) Imagine que você precisa criar uma campanha de conscientização à crise da água. Crie uma frase de impacto que farão as pessoas mudarem seus hábitos incorretos. (0,5)

---

---

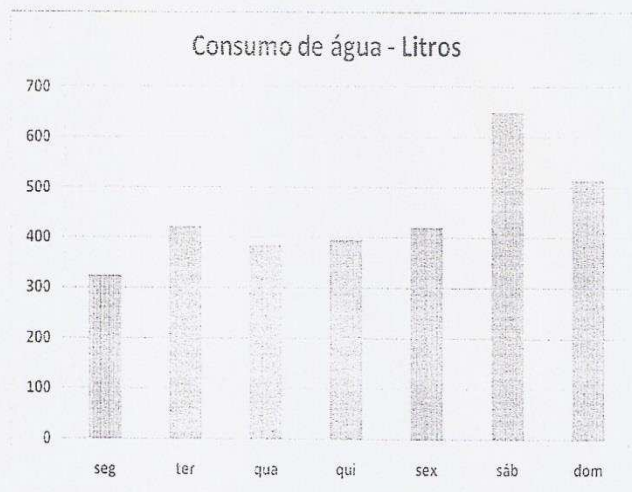
---

---



8) Analise o gráfico relativo ao consumo de água, na casa de Gabriel, e responda: (0,9 – 0,3

cd)



- a) Em qual dia o consumo de água foi maior? \_\_\_\_\_
- b) Em qual dia o consumo de água foi menor? \_\_\_\_\_
- c) Em quais dias a família de Gabriel precisa fazer mais economia para que o consumo de água diminua um pouco? \_\_\_\_\_

9) Vamos calcular um pouco! Na casa de Gabriel moram 6 pessoas e eles resolveram analisar quanto em média cada um gastava de água durante seu banho, todos tiveram o mesmo tempo de duração do banho. Ao final dos banhos viram que eles haviam gastado 150 litros de água sendo assim, quantos litros de água cada um gastou no banho? (0,6)

Operação

Resposta




## ANEXO B. Estudo dirigido de Geografia

Estudo Dirigido para Revisão de Geografia / 3º Bimestre – 2015 - AEE

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Valor: 5 pontos Média: 3 pontos Obteve: \_\_\_\_\_

\* Leia o trecho da reportagem abaixo.

**Prefeitura busca parcerias e lança Uberlândia  
Bom Ambiente contra poluição***por Arthur Fernandes – 28/05/2013*

Com registros de reclamações referentes ao barulho acima de 1,2 mil ligações por trimestre – média de 13 queixas por dia em Uberlândia – e a equipe de fiscalização considerada insuficiente pela própria Secretaria de Meio Ambiente, a Prefeitura de Uberlândia buscou nas parcerias o formato de uma nova política para conter a poluição sonora. O Município lançou nesta terça-feira (28) o programa "Uberlândia Bom Ambiente" para coibir crimes ambientais, não só com ruído, mas também do mau cheiro proveniente de indústrias instaladas na cidade.  
(...)

1) Qual é o tipo de poluição retratada no texto? (1,0)

---

---

2) Qual é a média de reclamações, queixas, por dia, que a Polícia de Meio Ambiente estava recebendo? (0,5)

---

---

3) Pesquise no seu caderno e responda:

a) O que são recursos naturais? Dê exemplos: (0,5)

---

---

---

---

b) Qual é o papel dos vegetais na vida do homem? (0,5)

---

---

---

4) Observe a imagem e responda:



a) Que tipo de poluição está retratado na imagem acima? (0,5)

---

---

5) Quais são os tipos de poluição que estudamos? (0,5)

---

---

---

6) O tipo de poluição abaixo geralmente é encontrado em grandes centros urbanos, observe:  
(1,0 – 0,5cd)



a) Que tipo de poluição é essa?

b) Sua cidade sofre com esse tipo de poluição?

7) Você acha que a ação do Húgo ao escovar os dentes está correta? O que ele poderia fazer para mudar essa situação e ajudar a economizar água em sua casa? (0,5)




---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO C. Estudo dirigido de História**

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_  
Professora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Valor: 5 pontos Média: 3 pontos Obteve: \_\_\_\_\_

Pesquise no seu caderno e responda:

- 1) Quem foram os primeiros habitantes da nossa região? (0,4)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2) Qual foi a primeira família que estabeleceu moradia aqui em nossa região?(0,4)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3) Qual foi o primeiro nome que Uberlândia recebeu? (0,4)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4) Qual é o significado do nome Uberlândia? (0,4)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5) Quem foi o primeiro professor do município, também considerado o fundador de Uberlândia?  
(0,4)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6) Cite alguns hábitos que herdamos dos indígenas. (0,4)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



7) Quantos anos Uberlândia completará em 2015? (0,4)

8) Qual foi a data da criação do nosso município? (0,4)

9) Qual foi o nome da primeira escola de Uberlândia? (0,4)

10) Qual é o nome do rio que banha o município de Uberlândia? (0,4)

11) Qual é o nome do prefeito e do vice-prefeito de Uberlândia? (0,4)

12) Transcreva para o espaço abaixo o Hino de Uberlândia. (0,6)



## ANEXO D. Estudo dirigido de matemática

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_

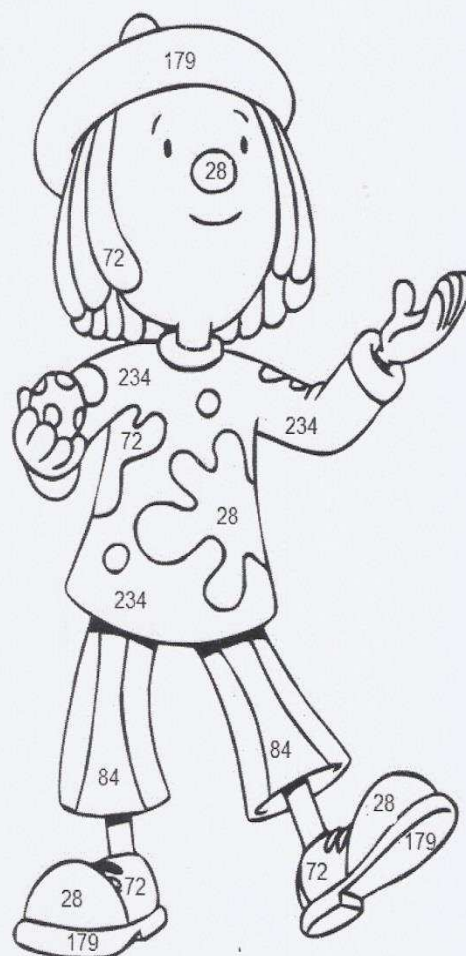
Professor(a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Valor: 5 pontos

Média: 3 pontos

Obteve: \_\_\_\_\_

1) Pinte o palhaço de acordo com o resultado das subtrações: (1,0 – 0,2cd)



$$157 - 129 = \text{vermelho}$$

$$255 - 183 = \text{amarelo}$$

$$386 - 302 = \text{azul}$$

$$1284 - 1105 = \text{laranja}$$

$$1559 - 1325 = \text{verde}$$

2) Carolina e Ana Paula gostam muito de colecionar figurinhas. Carolina possui 552 figurinhas e Ana Paula possui 338 figurinhas. Quantas figurinhas possuem as duas juntas? (0,7)

3) Os numerais abaixo estão escritos por extenso. Você deverá escrevê-los em forma de algarismos. (0,5 – 0,1cd)

a) Trezentos e quarenta e dois - \_\_\_\_\_

b) Quinhentos e vinte e cinco - \_\_\_\_\_

c) Mil, duzentos e trinta - \_\_\_\_\_

d) Setenta e oito - \_\_\_\_\_

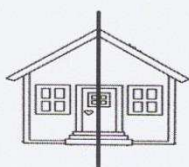
e) Noventa e um - \_\_\_\_\_

4) Dê o resultado das multiplicações: (1,0 – 0,5cd)

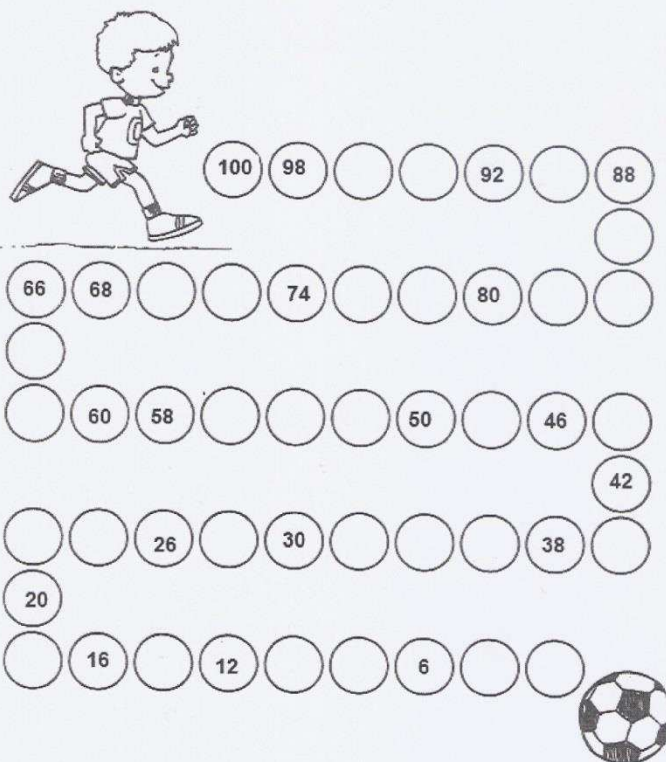
$$\begin{array}{r} 225 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1162 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

5) Observe as imagens abaixo e circule a imagem que possui simetria: (0,7)



6) Complete o percurso em ordem decrescente, com números pares, o ajude o menino a encontrar sua bola: (0,5)



7) Carina comprou um pacote de bolachas e quer dividir igualmente as bolachas entre ela e seus 5 primos. No pacote de bolachas contém 25 unidades. Quantas bolachas cada um receberá? (0,6)



## ANEXO E. Estudo dirigido de Português

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_  
Professora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Valor: 5 pontos Média: 3 pontos Obteve: \_\_\_\_\_

\*Leia um trecho da notícia publicada no jornal *Correio de Uberlândia*.

## Chuva derruba postes e destelha casas no bairro Dom Almir

9 de setembro de 2015 10:00  
por **Everton Fernandes**



Sete postes de energia elétrica caíram em cima de casas e estabelecimentos comerciais na noite desta terça-feira (8) na avenida Firmamento e na rua da Bondade no bairro Dom Almir, zona leste de Uberlândia, devido à forte chuva que atingiu a cidade. Duas escolas ficaram danificadas e tiveram as aulas suspensas nesta quarta-feira (9); o atendimento aos alunos deve ser normalizado nesta quinta-feira (10). Cerca de 200 moradores estão sem energia elétrica desde a noite de ontem devido à queda dos postes. De acordo com a Companhia Energética de Minas Gerais (Cemig), a previsão é que a energia seja restabelecida normalmente na tarde de hoje.

A Defesa Civil de Uberlândia foi à região do bairro Dom Almir e atendeu as famílias que tiveram prejuízos. Até o fim desta manhã, 46 ocorrências causadas principalmente pelo vento, como destelhamento de casas e quedas de muros e árvores, já tinham sido atendidas.

Fonte: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/sete-postes-de-energia-caem-durante-forte-chuva-no-bairro-dom-almir/>

Agora responda:

1) Qual é o assunto dessa notícia? (0,5)

---

---

2) Onde o fato, relatado, ocorreu? (0,5)

---

---

3) Em que data a reportagem foi publicada? (0,5)

---

4) Quem é o autor da reportagem? (0,5)

---

5) Complete as frases abaixo com a palavra escrita de maneira correta: (1,0 – 0,2cd)

a) A \_\_\_\_\_ do bolo já está no forno. (massa / maça)

b) Comprei a \_\_\_\_\_ ontem mesmo. (paçagem / passagem)

c) A atividade de \_\_\_\_\_ é proibida nessa região. (cassa / caça)

d) \_\_\_\_\_ chuva ou \_\_\_\_\_ sol eu sempre estarei aqui. (fassa / faça)

e) Eu sou o \_\_\_\_\_ de quatro irmãos. (caçula / cassula)

6) Complete as frases com adjetivos para os substantivos em destaque. (1,0 – 0,2cd)

a) Esse **menino** \_\_\_\_\_, ainda vai se machucar.

b) Aquele \_\_\_\_\_ **caderno** é seu?

c) Nossa, que \_\_\_\_\_ essa **saia**!

d) Comi uma \_\_\_\_\_ **refeição** na casa de minha  
\_\_\_\_\_ mãe.



## ANEXO F. Prova Bimestral de Ciências

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_  
Professora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Valor: 10 pontos Média: 6 pontos Obteve: \_\_\_\_\_

**SOLO**

É do solo que os seres humanos e outros animais retiram a maior parte dos alimentos de que necessitam para viver. Porém as plantas não se desenvolvem bem em qualquer tipo de solo.

Os solos apropriados para o plantio devem reter certa quantidade de água, necessária para o desenvolvimento das plantas. Devem também ser compostos de uma mistura equilibrada de areia, argila, calcário e húmus.

Para garantir essas boas condições para o plantio e evitar o empobrecimento do solo, é preciso tomar alguns cuidados, como a irrigação, a drenagem, a adubação e a aração do solo.

Para conservar o solo e manter certo equilíbrio ambiental, é importante a preservação de áreas naturais, especialmente as localidades próximas às áreas de cultivo.

As queimadas e a derrubada de árvores, quando realizadas de forma desordenada, causam sérios danos ao solo e ao meio ambiente.

1) Marque V para alternativas verdadeiras e F para as falsas. (1,5 – 0,3cd)

- ( ) O solo também é chamado de terra ou chão.
- ( ) O solo é formado de pequeninos pedaços de rochas e restos de plantas e animais.
- ( ) Na superfície terrestre podemos encontrar apenas um tipo de solo.
- ( ) Na superfície terrestre podemos encontrar diversos tipos de solo.
- ( ) O solo arenoso é o mais ideal para o plantio.



2) Complete as frases de maneira que fiquem corretas. (2,4 – 0,2cd)

a) O \_\_\_\_\_ é a parte da crosta terrestre onde nascem e \_\_\_\_\_ diversas plantas, onde vivem as \_\_\_\_\_ e muitos outros \_\_\_\_\_.

( pessoas – animais – solo – crescem )

b) Os \_\_\_\_\_ com poucos \_\_\_\_\_ devem ser \_\_\_\_\_.

( nutrientes – adubados – solos )

c) As \_\_\_\_\_ causam sérios \_\_\_\_\_ ao \_\_\_\_\_ e ao \_\_\_\_\_ . Prejudicam também a qualidade do \_\_\_\_\_.

( ar – danos – meio ambiente – queimadas – solo )

3) Numere a segunda coluna de acordo com a primeira. (1,6 – 0,4cd)

- |                   |  |
|-------------------|--|
| (1) Solo Argiloso | ( ) Possui consistência granulosa como a areia.  |
| (2) Solo Arenoso  | ( ) Muito usado na agricultura por ser extremamente fértil.                                  |
| (3) Solo Humoso   | ( ) Fornece a cal e o cimento utilizados nas construções.                                    |
| (4) Solo Calcário | ( ) Dele é retirado o barro utilizado na fabricação de tijolos, telhas e objetos de cerâmica |

4) Através do solo o ser humano consegue obter o seu sustento, mas o solo também pode ser prejudicial ao ser humano. Circule abaixo aquelas que são doenças transmitidas pelo solo. (1,5 – 0,3cd)

Bicho geográfico

Vermínoses

Vírose

Lombriga

Amarelão

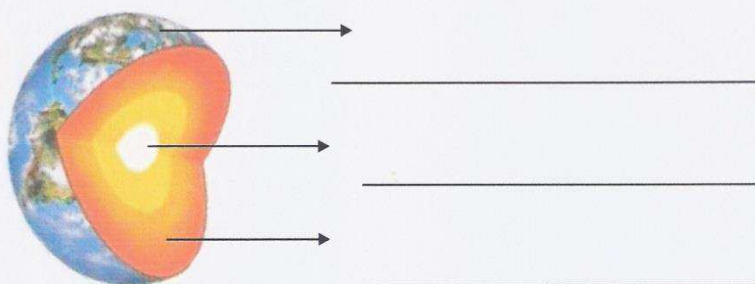
Hepatite

Diabetes

Tétano

Dengue

5) Preencha corretamente os espaços abaixo com os nomes das camadas da Terra. (Núcleo, Manto e Crosta Terrestre) (1,8 – 0,6cd)



6) Numere a segunda coluna de acordo com a primeira. (1,2 – 0,4cd)

(1) Hidrosfera

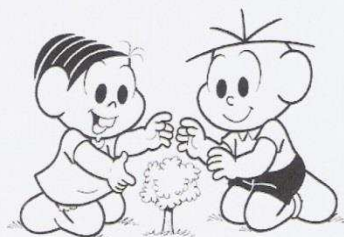
( ) É a camada de gases que envolvem a Terra.

(2) Biosfera

( ) É toda água do planeta.

(3) Atmosfera

( ) Parte do planeta onde estão as condições necessárias para o desenvolvimento da vida.



## ANEXO G. Prova bimestral de Português

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Valor: 10 pontos

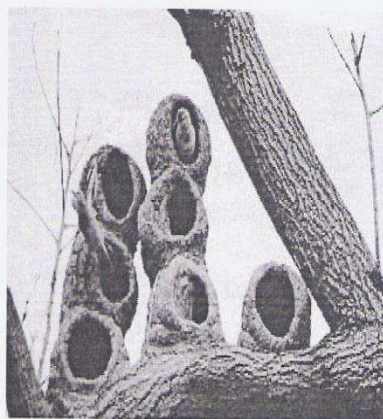
Média: 6 pontos

Obteve: \_\_\_\_\_

## Pássaros constroem “Cingapura” em abacateiro

Gláucia Leal

Numa metrópole como São Paulo não são apenas as pessoas que têm problemas de espaço e habitação. As aves também. Em um abacateiro de galhos secos, na Rua Álvaro Gomes, em Santana, na zona norte, uma família de joões-de-barro está construindo dois pequenos “prédios”, com três andares. Os pássaros ergueram, ainda, um terceiro cômodo térreo, chamado de “salão de festas” pelos moradores da região.

*O Estado de S. Paulo, 29/03/98*

1) Quando uma pessoa lê a primeira página de um jornal, encontra, com certeza, várias notícias. (2,0 – 1,0cd)

a) Para que serve a notícia?

( ) A notícia serve para mandar um recado.

( ) A notícia serve para informar as pessoas sobre algo que está acontecendo.

( ) A notícia serve para vender um produto.



b) Além do jornal, em quais outros meios de comunicação você pode encontrar uma notícia? Marque um X nas opções que considerar corretas.

- |                      |                  |
|----------------------|------------------|
| (    ) Internet      | (    ) Televisão |
| (    ) Correio       | (    ) Rádio     |
| (    ) Classificados | (    ) Revistas  |

2) A notícia que você leu foi publicada em um jornal. (1,5 – 0,5cd)

a) Qual é o nome do jornal?

---

b) Qual é a data da publicação?

---

c) Qual é o nome da autora da notícia?

---

3) Acrescente, nas frases abaixo, um adjetivo para o substantivo em destaque. (2,0 – 1,0cd)

a) Que passarinho \_\_\_\_\_!

b) Avistei aquela \_\_\_\_\_ casinha de joão-de-barro.

4) Reescreva a frase abaixo substituindo o substantivo em destaque por um sinônimo. (1,5)

quebraram	construíram	anexaram	demoliram
-----------	-------------	----------	-----------

“Os pássaros **ergueram**, ainda, um terceiro cômodo térreo...”

---



5) Reescreva as frases abaixo substituindo os substantivos em destaque por um antônimo. (1,0 – 0,2cd)

a) Hoje, acordei muito **saudável**. (doente/bem)

\_\_\_\_\_

b) A Amanda está muito **triste** nessa foto! (tristonha/alegre)

\_\_\_\_\_

c) Aquele carro, que você comprou, está **novo**. (velho/juvenil)

\_\_\_\_\_

d) O volume do som está muito **alto**. (baixo/grandalhão)

\_\_\_\_\_

e) Paguei **caro** por esta calça. (muito/barato)

\_\_\_\_\_

6) Complete com SS ou Ç: (1,0 – 0,1cd)

a) ma\_\_\_\_\_ã

f) a\_\_\_\_\_obio

b) ma\_\_\_\_\_a

g) pa\_\_\_\_\_oca

c) ca\_\_\_\_\_a

h) carro\_\_\_\_\_a

d) ama\_\_\_\_\_ar

i) palha\_\_\_\_\_ada

e) fala\_\_\_\_\_e

j) a\_\_\_\_\_adeira

7) Ditado de palavras com G e J: (1,0 – 0,1cd)

a) \_\_\_\_\_

f) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

g) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

h) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

i) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

j) \_\_\_\_\_

**ANEXO H. Prova bimestral de Geografia**

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_  
Professora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Valor: 10 pontos Média: 6 pontos Obteve: \_\_\_\_\_

Leia o texto a seguir:

*Em Cubatão (SP), há muitos anos, a fumaça das chaminés das fábricas vem incomodando os moradores. Todos reclamam que os olhos ardem, muitos já tiveram problemas respiratórios e sentem a garganta irritada. Além disso, a poluição do ar já causou sérios problemas ao meio ambiente, como o desabamento de partes da Serra do Mar, próximo à cidade industrial, deixando marcas no ambiente local.*

*Samuel Murgel. Ecologia da cidade. Adaptação.*

1) Qual é o problema que vem perturbando os moradores da cidade de Cubatão? (1,5)

---

---

---

2) E quais problemas sérios essa poluição está causando ao meio ambiente? (1,5)

---

---

---

3) Quais sintomas essa poluição está causando às pessoas? (1,5)

---

---

4) Em nossas atividades diárias geralmente utilizamos muitos materiais encontrados na natureza. Esses materiais são chamados de recursos naturais. Assinale abaixo quais são recursos naturais: (1,5)

- ( ) O solo, a água, os vegetais, as indústrias e os minerais são recursos naturais.
- ( ) O sol, o ar, a água, os vegetais, o solo, os animais e os minerais são recursos naturais.
- ( ) A água, o ar, os vegetais, os animais, o comércio e a indústria são recursos naturais

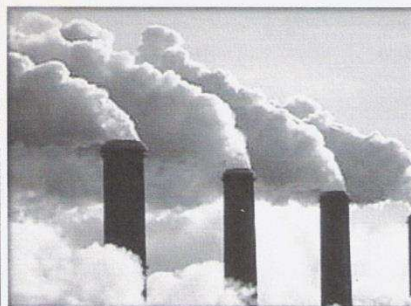
5) Quais atitudes cometidas pelo homem, citadas abaixo, são prejudiciais para os recursos naturais: (2,0 – 0,2cd)

- ( ) Fazer queimadas que deixam o solo impróprio para as plantações.
- ( ) Não jogar produtos químicos nos rios e lagos.
- ( ) Deixar de fazer o reflorestamento.
- ( ) Fazer o reflorestamento.
- ( ) Praticar a caça e a pesca desordenada.
- ( ) Colocar filtros nas chaminés.
- ( ) Cortar árvores de maneira desordenada.
- ( ) Jogar produtos químicos nos rios e lagos.
- ( ) Utilizar adubos químicos nas plantações.
- ( ) Utilizar adubos orgânicos nas plantações.



6) Observe as imagens abaixo e diga a que tipo de poluição se referem: (2,0 – 0,4cd)

Poluição Sonora – Poluição Visual – Poluição das Águas – Poluição do Solo – Poluição do Ar



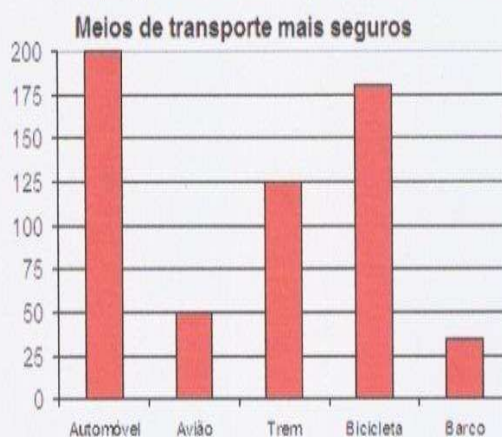
## ANEXO I. Prova bimestral de matemática

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_  
 Professora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Valor: 10 pontos Média: 6 pontos Obteve: \_\_\_\_\_

1) O gráfico abaixo apresenta os dados de uma enquete realizada por um instituto de pesquisa. Cada entrevistado foi abordado em um movimentado centro urbano recebendo a seguinte pergunta:

"Dos seguintes meios de transporte: automóvel, avião, trem, bicicleta e barco, qual em sua opinião, é o mais seguro?"

590 pessoas responderam a pergunta. Analise o gráfico atentamente e responda as perguntas. (2,4 – 0,6cd)



a) Segundo a pesquisa, qual é o transporte mais seguro?

\_\_\_\_\_

b) E qual é o meio de transporte menos seguro?

\_\_\_\_\_

c) Quais meios de transportes, dos listados acima, você já utilizou?

\_\_\_\_\_

d) Qual meio de transporte, dos listados acima, você considera ser o mais perigoso?

\_\_\_\_\_

2) Na sala da professora \_\_\_\_\_ estudam 31 alunos. Faltaram 13 alunos. Quantos alunos foram à aula? (1,4)

- ( ) 08
- ( ) 18
- ( ) 28
- ( ) 16

3) \_\_\_\_\_ comprou 3 pacotes de balas, cada pacote contém 122 balas. Quantas balas a \_\_\_\_\_ tem no total? (1,3)

- ( ) 363
- ( ) 360
- ( ) 366
- ( ) 36

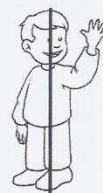
4) Analise as imagens abaixo com os eixos de simetria traçados e diga se elas são simétricas ou não simétricas. (1,5 – 0,3cd)



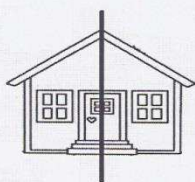
\_\_\_\_\_



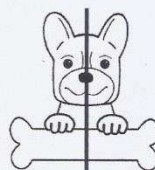
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



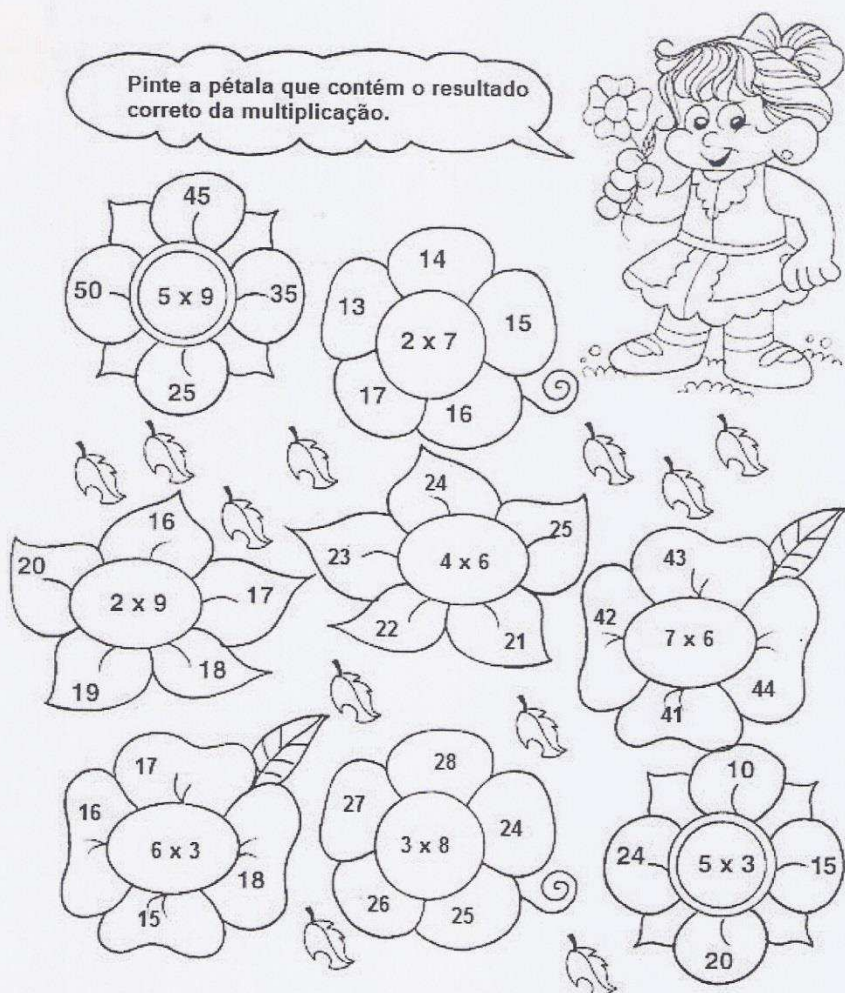
\_\_\_\_\_



5) Ditado de escrita por extenso: (1,0 – 0,2cd)

- a) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
d) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
e) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

6) Resolva: (2,4 – 0,3cd)



**ANEXO J. Prova bimestral de História**

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_  
Professora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Valor: 10 pontos Média: 6 pontos Obteve: \_\_\_\_\_

**Caminho dos bandeirantes**

Estávamos no ano de 1722, e era o bandeirante "Bartolomeu Bueno da Silva Júnior, o Anhanguera II, quem chefiava uma bandeira com 150 pessoas, vindo de São Paulo, rumo à Goiás. Passando por estas terras abriu a primeira estrada da região.

1) O que os bandeirantes buscavam encontrar quando saíam em viagem pelo interior do país? (1,0)

---

---

---

**Os primeiros habitantes**

Em 1835, nós já estávamos na terra de Goiás, quando chegou aqui Luiz Alves Carrejo, com seus irmãos: Antônio, Francisco e Feliberto, acompanhados de suas famílias, escravos e animais domésticos.

Compraram terras e dividiram entre os membros da família. Estas terras deram origem às fazendas: Olhos D'água, Laje, Marimbondão e Tenda. Esta última, propriedade de Felisberto Alves Carrejo, hoje é Uberlândia.

2) Quem chegou à esta terra em 1835? (1,0)

---

---

3) Quais eram os nomes das fazendas que pertenciam à família dos Carrejo? (1,0)

---

---



4) Qual é o nome da fazenda onde hoje é Uberlândia? (1,0)

#### A formação da região e da cidade de Uberlândia

Por ser um homem de formação moral e religiosa muito boa, Felisberto Alves Carrejo, era professor e criou em torno de sua figura, admiração e respeito. Para cá vinham todos os que necessitavam de conselhos. Por isso, em torno de sua moradia foram construídas outras casas e logo se formou um pequeno núcleo residencial conhecido como "Povoado dos Carrejos". Felisberto acompanhava com carinho o desenvolvimento muito lento do arraial. Exerceu vários cargos públicos.

O arraial passou a ser distrito de Uberaba com o nome de São Pedro do Uberabinha.

Com o passar do tempo, a população e o desenvolvimento do distrito aumentaram muito, novas famílias chegaram de cidades distantes, atraídas pelo progresso.

5) Qual era a profissão de Felisberto Alves Carrejo? (1,0)

6) Como era conhecido o pequeno núcleo residencial construído em torno da moradia de Felisberto? (1,0)

7) Qual foi o nome que o arraial recebeu quando passou a ser distrito de Uberaba?(0,6)

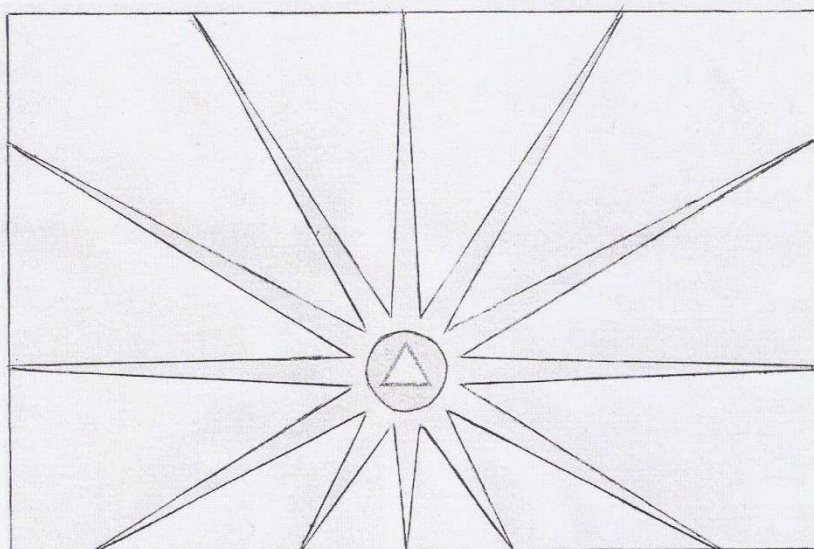
8) Coloque V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas: (1,2 – 0,2cd)

- ( ) Na época em que os índios Caiapós moravam aqui, nosso município já se chamava Uberlândia.
- ( ) A primeira escola do nosso município foi a Escola da Tenda.
- ( ) Felisberto Alves Carrejo foi considerado pela história o fundador de Uberlândia.
- ( ) O único responsável pela fundação e desenvolvimento de Uberlândia, foi Felisberto Alves Carrejo.
- ( ) O nosso município já foi distrito de Uberaba. Mas se emancipou e teve seu nome mudado para Uberlândia que significa Terra Fértil.
- ( ) Brancos, negros e índios contribuíram para a formação de Uberlândia.

9) Relacione os elementos da bandeira de Uberlândia ao seu significado: (1,2 – 0,2cd)

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| 1 – Azul                 | ( ) Representa o nosso campo, nossa terra.                                  |
| 2 – Verde                | ( ) Representa a paz, a tranquilidade e a ordem que reinam em Uberlândia.   |
| 3 – Amarelo              | ( ) Representa o nosso céu.   |
| 4 – Branco               | ( ) Representa as riquezas do município.                                    |
| 5 – Estrela de 12 pontas | ( ) Representa o sistema viário, as vias de comunicação para todo o Brasil. |
| 6 – Triângulo Vermelho   | ( ) Representa a região e o estado de Minas Gerais.                         |

10) Utilize as cores certas para colorir a bandeira de Uberlândia. (1,0)



## APÊNDICE A. Notas de campo

Data: 17 de Novembro de 2015.

Nota de Campo 30.

Tempo: 12h:40 às 17h:25

Quando cheguei na Escola Professoras do Brasil às 12:40, haviam poucos/as estudantes na escola. Gabriela já estava no pátio e conversava com algumas colegas de outra sala que estavam presentes. Aos poucos os/as estudantes foram chegando à escola e quando olhei no relógio já estávamos próximos do horário de entrada. Assim, fui para a sala de professores/as verificar se Maria já estava na escola e encontrei conversando com colegas de trabalho. Cheguei próximo delas, cumprimentando cada uma e logo Maria me chamou para irmos para o pátio para conduzirmos os/as estudantes para a sala de aula.

Quando chegamos ao pátio, os/as estudantes estavam organizados em duas filas, uma de meninos e outra de meninas. Gabriela era a primeira da fila e conversava com as colegas que estavam atrás dela. Após o sinal, direcionamos os/as seus/suas estudantes até a sala de aula. Como um ritual de entrada, quando chegávamos à porta da sala de aula, as meninas entravam e, em seguida, os meninos. Gabriela organizou a sua carteira em frente à mesa da professora e, ao seu lado, sentei-me até o final da aula.

Antes do início das aulas, Maria leu uma mensagem de reflexão sobre amizade. No dia anterior houve uma briga no final da aula e a professora preferiu conversar sobre isso nesta aula após a leitura da mensagem. Os/as estudantes puderam expressar as opiniões a cerca do momento e chegaram a conclusão que o melhor caminho é o diálogo. Gabriela não expressou opiniões, apenas acompanhou de cabeça baixa na carteiras as discussões.

Após a leitura da mensagem, Maria explicou que a atividade seria realizada no laboratório de Ciências da escola. Assim, os/as estudantes levaram para o laboratório de Ciências tintas, isopor, brilhos, colas, fitas, cordas, palitos e pincéis, dividindo a construção de cada etapa entre eles/as. Maria colaborou com o trabalho dos grupos e pude participar desse movimento junto com eles/as. Gabriela ajudou a pintar a caixa para compor a via láctea. Essa atividade teve início às 13h10 minutos e durou até o horário do lanche, às 15h30. Cada planeta foi pintado conforme o painel da professora e, por vezes, as crianças iam ao seu encontro para saber se estavam pintando corretamente. Após esse exercício em grupo, os/as estudantes levaram as maquetes para a sala de aula e foram para o lanche. Não houve uma apresentação, explicação, contextualização ou roda de conversa sobre a produção das crianças e o tema trabalhado.

Gabriela participou dessa atividade em grupo, pintando a caixa para compor a via láctea. Ela não conversou com os/as estudantes do seu grupo e cada um executava uma parte do trabalho preocupando-se com as cores dos planetas. Do mesmo modo que o trabalho de ciências não foi problematizado com Gabriela, também não aconteceu com os/as outros/as estudantes. Durante o processo de construção do material, houve o empenho dos/as estudantes em realizar a atividade, pintando as caixas e os planetas, mas não foi perceptível, no diálogo entre eles/as, o significado dos conteúdos que estavam sendo ofertados para a aprendizagem.

Maria passou pelos grupos para entregar materiais e orientar sobre as cores dos planetas, mas não percebemos explicações científicas e problematizações sobre o tema. Após esse movimento, não presenciamos nenhum momento que tivesse o objetivo de compartilhar os conhecimentos sobre o trabalho.

Ao sinal do intervalo, às 15h:30, com a duração de quinze minutos, Maria acompanhou os/as estudantes em fila para o pátio, onde era servido o lanche. A professora se dirigiu para a sala de professores/as para comer o seu lanche e conversou com algumas professoras. Durante o intervalo, Gabriela comeu o lanche oferecido pela escola e depois conversou com algumas estudantes da sua sala.

Quando o sinal tocou, anunciado o final do intervalo, os/as estudantes se organizavam em fila e aguardavam a professora no pátio. Após esse momento, a professora voltava para a sala com os/as estudantes para dar início às correções do Para Casa de Ciências. Quando a professora anunciou a correção do Para Casa confesso que fiquei espantada, pois, os/as estudantes acabaram de realizar uma atividade em grupo e as maquetes voltaram para o laboratório de Ciências.

Sendo assim, com relação ao Para Casa, os/as estudantes que não realizaram as tarefas levantaram da carteira e foram até a mesa da professora para ela registrar os nomes no seu caderno de planejamento. Logo após, Gabriela e os/as estudantes que realizaram as tarefas ganharam um visto da professora.

Assim, a professora se posicionou na frente dos/as estudantes e começou a correção do Para Casa. As perguntas foram passadas na aula anterior de Ciências e os/as estudantes responderam conforme os conteúdos do livro didático. Maria perguntava, os/as estudantes que haviam respondido as questões levantavam a mão e a professora escolhia quem responderia em voz alta. Se a resposta estivesse correta a professora parabenizava o/a estudante e escrevia a resposta imediatamente no quadro. Caso contrário, perguntava para outro/a estudante até a resposta certa ser falada.

No decorrer da correção, alguns/algumas estudantes do fundo da sala conversavam e o barulho começou incomodar Maria. A professora parou as correções e disse aos/as estudantes sobre a importância das respostas estarem corretas no caderno para o estudo das provas bimestrais. As respostas não poderiam estar erradas, e as correções no quadro tinham o objetivo de possibilitar a aprendizagem dos conteúdos, por isso também era necessário o silêncio para que todos/as pudessem escutá-la e, assim, aprender. Gabriela acompanhava as correções observando em silêncio se as suas respostas estavam de acordo com a professora.

Aproximando do final da aula a professora pediu para os/as estudantes organizarem os materiais e deitarem a cabeça na carteira. Enquanto os/as estudantes organizavam os materiais nas mochilas, Maria organizava os seus materiais em um armário.

Quando o sinal anunciou o final da aula, a professora pediu que as meninas levantassem e formassem a fila. Gabriela levantou rapidamente e ficou na frente. Logo após, Maria chamou os meninos e eles entraram na fila para depois, a professora descer a rampa com todos/as os estudantes.



## APÊNDICE B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. João Naves de Ávila, 2121-Campus Santa Mônica-Sala 1G 156 -CEP-38408-100 Uberlândia/MG  
 Fone: (34) 3239-4163 [www.ppged.faced.ufu.br](http://www.ppged.faced.ufu.br)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada *Práticas avaliativas no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual: limites e possibilidades*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup> Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Prof<sup>a</sup> Esp. Lelyane Silva e Luz.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender a prática pedagógica utilizada por professores referente à avaliação de alunos com deficiência intelectual. De modo específico, procuramos verificar quais procedimentos os professores utilizam para avaliar os alunos com deficiência intelectual em sala de aula.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Lelyane Silva e Luz. Será coletado junto ao (a) professor (a), sujeito da pesquisa na escola. Na sua participação você enquanto professor (a) do (a) aluno (a) com deficiência intelectual será convidado (a) a responder uma entrevista e serão realizadas observações em sala de aula associada a escrita de notas de campo. Após a transcrição das gravações para a pesquisa elas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos que podem ocorrer é que as nossas interpretações, em algum momento das análises, poderão não corresponder ao que de fato o sujeito da pesquisa espera. No entanto, buscaremos em referenciais teóricos referentes à avaliação, deficiência intelectual e inclusão escolar o auxílio necessário para as análises dos dados. Há também o risco mínimo de identificação do sujeito da pesquisa, pelo qual as pesquisadoras ficarão atentas para que não aconteça.

Como benefícios, você estará contribuindo para a melhoria da formação continuada de professores que atuam com alunos com deficiência intelectual.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlete Ap. Bertoldo Miranda no Endereço da Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, sala 1G 156, fone: (34) 3239-4163 ou 3239-4167. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

---

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

---

Lelyane Silva e Luz

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

**APÊNDICE C. Roteiro de entrevista**

Idade:

Estado civil:

Ano em que leciona:

Formação Acadêmica

Curso de Especialização

Outros Cursos

- a) Quais contribuições dos cursos de formação continuada para a sua prática educativa com alunos (as) com deficiência intelectual?
- b) Há quanto tempo atua como professora?
- c) Qual a sua concepção sobre deficiência intelectual?
- d) Já atuou com estudantes com deficiência intelectual? Conte-nos a sua experiência como professora desses/as estudantes.
- e) Qual a sua concepção sobre inclusão escolar?
- f) Qual a sua concepção sobre avaliação da aprendizagem?
- g) Em sua prática educativa quais os procedimentos avaliativos são utilizados para avaliar as aprendizagens da estudante com deficiência intelectual?
- h) Qual a importância dos procedimentos avaliativos no processo de escolarização da estudante com deficiência intelectual?
- i) Quais os desafios do trabalho educativo com estudantes com deficiência intelectual?
- j) E os aspectos da sua prática pedagógica que contribuem para a formação da estudante com deficiência intelectual?
- k) Descreva as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar referente às práticas avaliativas da estudante com deficiência intelectual?
- l) Mudaria sua prática educativa e os procedimentos avaliativos?