

# INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PARA ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES

## *EVALUATION TOOLS FOR INTELLECTUAL DEFICIENT SCHOOL CHILDREN AT THE PERSPECTIVE OF THE TEACHER*

Márcia Cristiane Ferreira MENDES<sup>1</sup>

Phabricia Carvalho TEOTÔNIO<sup>2</sup>

Giovanna Barroca MOURA<sup>3</sup>

**RESUMO:** esta pesquisa tem como objetivo principal identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos (as) educadores (as) que possuem ou não alunos com deficiência intelectual nas redes municipais de ensino, tendo como base a cidade de Guarabira, Paraíba. Trata-se de uma pesquisa de abordagens qualitativa e quantitativa. Para a coleta de dados foram aplicados questionários e efetuadas entrevistas com professores da rede pública, com a finalidade de compreender os instrumentos utilizados no processo de avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Participaram desse estudo 39 professores que atuam em dez escolas públicas desse município. Como resultados, a pesquisa revelou que os educadores não se sentem preparados para avaliar um aluno com deficiência intelectual, mediante as respostas dadas nos questionários, nas quais foi evidenciada uma maior dificuldade em relação à falta de orientação sobre os instrumentos de avaliação, ao déficit na formação acadêmica e à diminuição da busca de conhecimento sobre o assunto. Esse despreparo pode ser reflexo, dentre outros aspectos, do modelo de formação inicial recebida nas universidades e as falhas na Política Educacional do Brasil. Conclui-se que os professores dos anos iniciais têm dificuldades em avaliar os alunos com deficiência intelectual, visto que desconhecem a temática e, principalmente, os instrumentos existentes e adequados a serem utilizados no cotidiano escolar, perpetuando assim a segregação desses alunos no ensino regular nas escolas públicas e ampliando uma problemática nas discursões sobre inclusão escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Instrumentos de Avaliação. Deficiência Intelectual.

**ABSTRACT:** this research has as main objective to identify the evaluation instruments used by the educators who have or do not have students with intellectual disabilities, at municipal teaching networks, based on the city of Guarabira, Paraíba. This is a qualitative and quantitative research. Data were collected through questionnaires and interviews with public school teachers, in order to understand the evaluation tools and their use in the evaluation process of students with intellectual disabilities. Thirty-nine teachers work in ten public schools in this municipality. As a result, the research revealed that educators do not feel prepared to evaluate a student with intellectual disability, through the answers given in the questionnaires, where they showed that the greatest difficulty found was the lack of orientation on the evaluation instruments, the deficit on training, and the search for knowledge on the subject. This lack of preparation may reflect, among other aspects, the model of training received in public and private universities and the failures of the Brazilian Educational Policy. The conclusion is that the teachers of the initial years have difficulties in evaluating the students with intellectual disability, since they do not know how to evaluate and what are the appropriate instruments to be used in the daily school life, thus perpetuating their segregation in regular studies in public schools, becoming a problem in the discourses about school inclusion.

**KEYWORDS:** Special Education. Instruments of Evaluation. Intellectual Disability.

<sup>1</sup> Mestre em Educação, na linha de História da Educação, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB - 2012), atuou como professora substituta na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus III, Pedagoga do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CRES), no município de Guarabira – PB. Doutoranda pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), na linha de pesquisa: Formação, Didática e Trabalho Docente, e no núcleo: Arte, Memória e Formação.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III.

<sup>3</sup> Possui mestrado em Cooperación al Desarrollo pela Universidade de Valência (Espanha, 2011), com revalidação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014), especialização em Saúde Mental pela Faculdade Integrada de Patos (2009), bacharelado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2008), licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (2009) e formação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Atualmente é professora de pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Os seus principais interesses de pesquisa incluem: imigração, representações sociais, atitudes, educação infantil e dificuldade de aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje (século XXI), a educação especial permanece como uma das temáticas que abre discussões no âmbito educacional por trazer questionamentos em torno da inclusão de alunos que estão sendo excluídos do processo educativo.

No Brasil ainda se observa que a inclusão é algo a ser alcançado. O olhar aos alunos com deficiência continua sendo indiferente na educação. E que para alguns educadores esses alunos não conseguem atingir um nível de potencial desejado pela sociedade.

A inclusão escolar viabiliza um processo de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, proporcionando atender satisfatoriamente a toda diversidade presente em seu interior e arrojando-se na busca de novas relações educativas, estabelecendo um projeto político-pedagógico que aponte novos caminhos e trace novos indicativos: curriculares, metodológicos e avaliativos.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem em crianças com deficiência intelectual nem sempre ocorre de maneira satisfatória, entretanto, tornou-se fundamental, por intermédio de aportes teóricos e metodológicos, entrelaçar a teoria e a prática escolar, na busca de novas formas de tornar significativa a aprendizagem para criança com deficiência intelectual.

Embora a produção na área de Educação Especial seja muito vasta, é possível constatar que ainda há uma lacuna no que concerne às investigações acerca dos instrumentos de avaliação para alunos com deficiência intelectual. Neste contexto, os estudos de Oliveira (2013), Valetim e Silva (2013), Valentim e Oliveira (2013), Bavia e Coneglian (2014) e Pletsch e Oliveira (2014) têm contribuído sobremaneira com essa temática.

Sendo assim, diante de um tema questionador, essa pesquisa tem como objetivo geral indicar os instrumentos de avaliação utilizados pelos educadores de alunos que possuem deficiência intelectual nas escolas públicas de Guarabira – PB. E para uma compreensão maior desse objetivo, faz-se necessário entender a trajetória histórica da avaliação na modalidade de Educação Especial; compreender a problemática na sistematização da avaliação dos alunos com deficiência intelectual e entender a realidade do processo de avaliação dos alunos com deficiência intelectual na sala regular de ensino.

## A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O modelo de educação que perpetuou por várias décadas no Brasil seguiu por caminhos de segregação, nos quais os alunos eram excluídos do processo educativo, ou eram submetidos a níveis, os quais deveriam alcançar um mesmo potencial de aprendizagem. E, os que não se adequavam ao modelo de ensino tradicional da época eram excluídos ou tidos como “retardados” (MAZZOTTA, 2011).

Conforme Mazzotta (2011), no Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência teve início em dois momentos distintos, o primeiro delimitado de 1859 a 1956, que são as iniciativas oficiais e particulares e o segundo em 1957 a 1993, com as iniciativas de âmbito nacional. Nesses dois momentos perceberam-se várias iniciativas de instituições particulares e públicas de criarem espaços para tratamentos especializados em crianças com alguma deficiência, mas sem se preocupar com a aprendizagem e socialização destes.

Em 1883, dois institutos ganham destaque nesse processo de atendimento especial a pessoas com deficiência, sendo estes Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no que abriu possibilidade como resultado de seus trabalhos de refletir e propor iniciativas para a educação no 1º Congresso de Instrução Pública, convocadas pelo Imperador. As instituições especializadas para crianças com deficiência precisariam de uma base teórica para seus atendimentos, além de propor uma luta para que a Educação não fosse mais excludente, sendo destaque a educadora Maria Montessori, que desenvolveu princípios fundamentais para o desenvolvimento da criança: a

atividade, a individualidade e a liberdade, enfatizando os aspectos biológicos, pois, considerando que a vida é desenvolvimento, achava que era função da educação favorecer esse desenvolvimento. Defendeu que os estímulos externos formariam o caráter da criança, que na sala de aula a criança era livre para agir sobre os objetos sujeitos a sua ação, mas esses já estavam pré-estabelecidos, como os conjuntos de jogos e outros materiais que desenvolveu.

Outro discípulo de Montessori também contribuiu para pensar numa educação diferenciada, “Pestalozzi”, que desenvolveu um método chamado intuitivo e de observação para o ensino de pessoas com necessidades especiais. Pestalozzi parte de um ponto interessante, ele acredita na criança, no que ela é e no que ela pode chegar a ser, partindo da formação primeiramente como indivíduo e depois com o conhecimento que ele vai adquirir.

Tais iniciativas, por mais que levassem a pensar numa educação diferenciada não atingiu boa parte dos educadores que estavam dentro das escolas e fora dela, o que também não descaracterizou o pensamento da sociedade em relação a esses sujeitos, sendo considerados incapazes, excepcionais, e que não poderiam estar no mesmo ambiente educacional que outras crianças tidas como normais, sendo excluídos do processo educacional, como afirma Santos (2000), caracterizado pela segregação e exclusão, a “clientela” é simplesmente ignorada, evitada, abandonada ou encarcerada – e muitas vezes assassinada.

Na década de 1990, para a educação mundial, pode ser considerada como um marco na história, pois se tratava de uma nova proposta em torno do acesso ao ensino, sendo a frase chave do projeto: educação de qualidade para todos até o ano 2000. Na Conferência Mundial de Jomtien estavam presentes mais de 92 países que fortificaram um novo panorama para educação no mundo. Entre os pontos principais de discussão na referida conferência, o ponto principal foi a necessidade de se prover mais oportunidades de uma educação duradoura, que possuíssem três objetivos diretamente relacionados, e que trarão repercussões na educação especial: estabelecimento de metas claras que aumentassem o número de crianças frequentando a escola; tomada de providências que assegurassem a permanência da criança na escola por um tempo longo o suficiente que lhe possibilitasse obter um benefício da escolarização e; início de reformas educacionais significativas que assegurassem que a escola incluiria em suas atividades, seus currículos, e através de seus professores, serviços que efetivamente corresponderem às necessidades de seus alunos, das famílias e das comunidades locais, e às necessidades das nações de formarem cidadãos responsáveis e instruídos. Foi nessa solenidade que assinaram a Declaração de Salamanca, declaração essa que vem para ampliar a educação especial, incluindo-a nessa educação para todos.

Com o intuito de garantir a educação a todos, incluindo pessoas com deficiência que é aprovada e publicada em dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. O conceito de atendimento educacional complementar ou suplementar à formação dos alunos, e o público-alvo da educação especial seriam pessoas com necessidades especiais como transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, constituídas pelos alunos superdotados. De acordo com as diretrizes da nova política:

A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos, realiza o atendimento educacional especializado e orienta sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p 15).

Os princípios definidos na atual política são ratificados pela Conferência Nacional da Educação Básica 2008, que menciona em seu documento final:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe à educação especial ter como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotadas nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, a aprendizagem e continuidade

nos níveis mais elevados de ensino, a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores para atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para inclusão, a participação da família e da comunidade, acessibilidade e a articulação intersetoriais na implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2008).

A educação especial tem esse papel de incluir, de aproximar as crianças criando um ambiente de socialização favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento. Essa modalidade de ensino tornou-se pauta constante nos enfoques educacionais brasileiros, impulsionando novas formulações que reorientaram o apoio técnico e financeiro, no sentido de promover condições necessárias para se alcançar, minimamente, a inclusão escolar dos alunos do público-alvo da Educação Especial.

## REFLEXÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO SÉCULO XXI

O tema sobre avaliação tem trazido discussões por ser considerado, ao longo da história, de extrema complexidade. Só em mencionar a palavra “avaliação”, para muitos, ela traz marcas negativas. Segundo Hoffman (1991), a avaliação tem trazido uma carga de negatividade e medo, visto que as pessoas ao falar em avaliação remetem somente a provas e testes. Assim:

O tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação à medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores. Embora professores ainda relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais e atribuição de graus classificatórios (coerente com uma concepção sentenciosa). (HOFFMANN, 1991, p. 28).

Hoffmann (1991) em sua concepção de avaliação orienta que compreender e reconduzir a avaliação numa perspectiva construtivista e libertadora exige, no seu entender, uma ação consensual nas escolas e universidades no sentido de revisão do significado político das exigências burocráticas dos sistemas municipais, estaduais e federais de Educação. A avaliação importa para uma educação libertadora, desde que seu papel não seja o de aprender verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e principalmente ampliar perspectivas.

É muito complexo sermos avaliados, porém, é algo contínuo em nossas vidas, em todos os âmbitos: educacional, profissional e social. Essa complexidade se torna mais questionadora quando é confrontada na modalidade de Educação Especial: como avaliar os alunos que têm alguma deficiência, sendo ela intelectual, por exemplo? Será que estamos avaliando o aluno da maneira que estimule seu desenvolvimento humano e sua aprendizagem? São muitos pontos que deveriam ser levados em consideração ao avaliar um aluno e o processo de reflexão faz parte da construção de um instrumento adequado para o seu desenvolvimento ao longo de sua vida em instituições escolarizadas e acadêmicas.

Como mencionamos, avaliar é um comprometimento com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, incluindo nesse processo o discente com deficiência. Como afirma Sartoretto (2010, p. 1):

A avaliação sempre foi uma pedra no sapato do trabalho docente do professor. Quando falamos em avaliação de alunos com deficiência, então, o problema torna-se mais complexo ainda. Apesar disso, discutir a avaliação como um processo mais amplo de reflexão sobre o fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e das possibilidades de diminuir o violento processo de exclusão causado por ela, torna-se fundamental para possibilitarmos o acesso e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência na escola.

Assim, diante das dificuldades de avaliar um aluno com deficiência, Satoretto (2010) vem, através de suas análises, contribuir com o entendimento sobre o instrumento avaliativo como processo de formação dos sujeitos.

Neste contexto, a avaliação escolar de alunos com deficiência ou não, deve ser verdadeiramente inclusiva e ter a finalidade de verificar continuamente os conhecimentos que cada aluno possui, no seu tempo, por seus caminhos, com seus recursos e que leva em conta uma ferramenta muito pouco explorada que é a co-aprendizagem. (SARTORETTO, 2010, p. 2).

Nesse sentido, ao avaliar um aluno com deficiência é importante observar desde o momento em que ele chegou à sala de aula e seus avanços nos mais distintos desempenhos, tais como o cognitivo e o motor. E, para tanto, é necessário utilizar os recursos pedagógicos apropriados. Segundo a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), no capítulo VI:

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 5 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. (p.12).

Fernandes (2010), quando comenta sobre as ferramentas ou procedimentos avaliativos, aponta-nos a observação e o registro de atividades individuais e coletivas, o portfólio, a entrevista e a autoavaliação como instrumentos capazes de auxiliar a todos os estudantes a avançar na aprendizagem. Como sugestão de avaliação, Fernandes (2010) indica estes instrumentos, como os mais completos de avaliação, pois por meio destes procedimentos o professor poderá não apenas registrar fatos e situações, mas também compreender condutas presentes na rotina dos estudantes, principalmente, se o professor conseguir envolver nesta observação outros espaços de aprendizagem além da sala de aula, como os momentos de recreação, aula de educação física e outros que a instituição oferece na rotina escolar.

Sobre o rendimento da Avaliação Escolar a LDB, no art. 24. Inciso V, diz que:

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996).

A orientação indicada por Sartoretto (2010) para os professores é a de que, devem ser considerados todos os registros e avanços da evolução dos alunos, e um instrumento que contribui para esse acompanhamento é o portfólio. A utilização deste instrumento permite conhecer a produção individual dos alunos e analisar a eficiência da prática pedagógica do professor.

Segundo Fernandes (2010), o portfólio é um instrumento que permite posteriormente ao aluno e a seus pais perceberem como se iniciou o trabalho programado e como ele se desenvolveu. Ele revela para o aluno e para o professor quais foram as questões iniciais e finais levantadas pelo aluno e, conseqüentemente, as suas aquisições, o que auxilia na escolha de futuros trabalhos conforme o foco de interesse do aluno no desenvolvimento das atividades e da avaliação.

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem torna-se um instrumento valioso na ação do professor, pois, orienta o caminho a ser percorrido na busca do conhecimento. Luckesi (2011) aborda a avaliação como um instrumento subsidiário para a construção do projeto de ação, nesse sentido, os passos do educador são guiados pela motivação e evolução do aluno no ato de aprender em sala de aula, ou seja, “[...] avaliação é um constante olhar crítico sobre o que está fazendo. [...]” Luckesi (2011, p. 135).

Ainda segundo Luckesi (2011, p. 137) “a avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível”, sendo uma ação constante também no cotidiano da escola e fora dela.

Dessa forma, pensar e refletir sobre os instrumentos de avaliação no processo educativo se torna necessário, pois este é um meio de observar, diagnosticar, refletir sobre as formas de ensinar e aprender e, tratando-se da Educação Especial, é um instrumento importante para o acompanhamento das crianças com deficiência, salientando que este não se torne um instrumento de segregação e sim de socialização e aproximação dos conhecimentos aprendidos.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia firmou-se no modelo multimétodo quali quantitativo, realizada em escolas públicas no município de Guarabira, brejo da Paraíba. Com o apoio metodológico qualitativo buscou-se o conhecimento dos participantes em relação ao entendimento e prática acerca dos instrumentos de avaliação com crianças com deficiência intelectual.

A metodologia quantitativa instrumentalizou os objetivos específicos que visavam analisar, de forma descritiva, os resultados acerca do conhecimento sobre a aplicabilidade dos instrumentos de avaliação em sala de aula. Para este estudo, a coleta da amostra se deu através do meio probabilístico e a escolha por conveniência. Os participantes foram 39 professores que lecionavam nos anos iniciais.

### Participantes

Para este estudo, contamos com 39 participantes que atendiam ou não alunos com Deficiência Intelectual (DI), sendo eles: um educador da AEE e os demais da sala de aula do ensino regular. Para obter uma percepção maior do objetivo da pesquisa foram selecionados dois dentre os trinta e nove professores para a realização da entrevista, seguindo o critério que atuavam diretamente com alunos que tem DI.

### Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram um questionário com questões fechadas abordando o sociodemográfico com a finalidade de conhecer o perfil da amostra, apresentando questões como: sexo, formação, conhecimento sobre de deficiência intelectual, instrumentos de avaliação, preparação para atuar com deficientes intelectuais. As análises destes dados foram processadas pelo programa estatísticos com a utilização do pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences, (SPSS for Windows.21)*, utilizando-se a estatística descritiva.

As questões abertas tiveram o intuito de que os professores respondessem livremente sobre as

dificuldades que encontram ao avaliar o aluno DI. Na elaboração das questões foram incluídas apenas perguntas relacionadas ao problema pesquisado que poderiam ser respondidas sem dificuldades e foram evitadas as perguntas que atingiam a intimidade das pessoas (MARCONI; LAKATOS, 2003). Com base nestes conhecimentos, foram incluídas no roteiro da entrevista quatro questões principais, a saber: foi transmitida alguma orientação da escola, da Secretaria de Educação sobre como avaliar o aluno com deficiência intelectual? Você se sentiu preparado(a) para recebê-lo? Como você leciona os conteúdos obrigatórios aos alunos com deficiência intelectual? Existe algum instrumento de avaliação que orienta o professor na sala de ensino regular sobre como transformar os dados qualitativos em quantitativos, no que se refere à evolução do processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual?

A utilização da entrevista caracteriza-se enquanto procedimento facilitador e como aprofundamento da comunicação. Minayo (1999) justifica a utilização da entrevista na pesquisa da seguinte forma:

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (p. 109-110).

O número de participantes na entrevista não foi o mesmo da totalidade da amostra, uma vez que foi utilizado o critério de saturação proposto por Sá (1998), indicando que as entrevistas devem ser interrompidas quando os conteúdos começam a se repetir, seguidamente, sem que novos temas sejam observados no discurso dos participantes. Ainda segundo este autor, entrevistar um maior número de sujeitos não significa um crescimento significativo dos conteúdos. Portanto, definiu-se como critério de saturação de entrevistas de duas professoras.

Por fim, convém destacar que também se utilizou o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, com o qual o participante concordaria ou não em participar da pesquisa para seguir preenchendo o questionário.

## **Procedimentos**

Inicialmente os participantes foram convidados a responder um questionário. Os professores que possuíam alunos com deficiência intelectual, matriculados ou não, responderam de forma individual os questionários de múltipla escolha, com o tempo médio de duração entre cinco e dez minutos.

No caso dos dois educadores, foram realizadas entrevistas seguindo um roteiro previamente estabelecido, orientando os pesquisadores a coletarem as impressões dos educadores sobre as suas experiências ao avaliar um aluno com DI.

Antes de iniciar a pesquisa, os participantes eram esclarecidos quanto ao objetivo do estudo e instruídos acerca do caráter voluntário e confidencial do estudo. Caso concordassem em responder o questionário seria disponibilizado aos envolvidos na pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inicialmente apresentaremos as questões e suas respostas como proposta de reflexão quanto aos instrumentos avaliativos utilizados em alunos com deficiência Intelectual. Em seguida, serão evidenciados relatos de professoras sobre suas experiências quanto aos instrumentos avaliativos utilizados com estes alunos.

### **a) Compreensão dos professores sobre Deficiência Intelectual e os instrumentos avaliativos**

A primeira questão se referiu ao conceito de Deficiência Intelectual: “Você conhece o significado de Deficiência Intelectual”? Os professores pesquisados afirmaram, em um total de 97,2%, que conhecem o significado de DI e apenas 2,8% afirmaram que desconhecem tal conceito.

Na segunda questão: “Você se sente preparado para receber alunos com Deficiência Intelectual?”, 62% dos professores declararam que não estão preparados para receber alunos com este tipo de deficiência. Com esse dado, podemos inferir que o significado de Deficiência Intelectual não garante a utilização de instrumentos adequados com alunos que apresentam esse diagnóstico.

Ao receberem (e efetivarem a matrícula) de alunos com deficiência, as escolas podem indicar aspectos sobre as orientações que os professores receberam das instituições de ensino superior (públicas e privadas) em relação a este assunto. Por isso, a terceira pergunta buscou indicadores sobre essas orientações e, especialmente, sobre os atendimentos às pessoas com necessidades especiais. “Você recebeu orientação de qual instituição sobre como avaliar os alunos com Deficiência Intelectual?”

Dentre os participantes, 20% disseram que buscaram a Fundação de Apoio ao Deficiente (FUNAD), 33% recorreram à Secretaria de Educação do Município, 13% buscaram orientações junto à professora do AEE, 32% deles não buscaram nenhuma instituição especializada em atendimentos a alunos com deficiência para obter mais informações e, apenas 2% responderam que tiveram orientações em outra instituição, como a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Os que recorrem à FUNAD e os demais órgãos de apoio relataram que são insuficientes diante da demanda e diversidade que apresentam na sala de aula.

Na quarta questão: “Qual o instrumento que utiliza para verificar o desenvolvimento do aluno com deficiência Intelectual e de que forma transforma em dados quantitativos?” Sobre isso, 16% deles responderam que o único instrumento que utilizam para avaliar o aluno é a observação; 12% usam avaliação escrita e oral; 4% utilizam a socialização e a interação; 9% deles usam o material didático; 23% afirmam não ter nenhum instrumento de avaliação; 7% usam jogos pedagógicos; 14% dos professores avaliam através da evolução no decorrer no ano; 9% usam material lúdico e 4% enviam ficha de encaminhamento para especialistas, para poderem avaliar o aluno. Verifica-se que o portfólio não foi mencionado, sendo um instrumento importante de acompanhamento contínuo (FERNANDES, 2010), o que nos remetem a pensar que os registros de verificação da aprendizagem são inexistentes ou insuficientes.

Na última pergunta indagamos: “Quais as suas dificuldades no que se refere ao processo avaliativo em alunos com Deficiência Intelectual?” Diante das respostas dos educadores, 1% apenas disse que não avalia o aluno; 27% reclamaram da falta de instrumento que oriente o professor a realizar a avaliação do aluno com deficiência intelectual; 10% deles responderam que a maior dificuldade está na falta de formação para receberem alunos com tal deficiência; 2% dos professores responderam que a maior dificuldade é ter a atenção do aluno; 2% dos educadores responderam que existe falta de tempo para dar atenção individual ao aluno; 27% afirmaram que é a falta de conhecimento sobre o assunto; 10% afirmam que o maior obstáculo é a falta da sala da AEE em suas escolas; 7% dizem que a dificuldade é da estrutura física da instituição; 7% afirmam não ter apoio pedagógico; 2% disseram não ter nenhuma dificuldade em avaliar seu aluno; 2% afirmaram que o empecilho é a leitura e a escrita e 2% relataram a falta de capacitação dos cuidadores.

Observa-se que a percepção diante desse resultado é a insuficiência de compreensão como avaliar os alunos com deficiência ou a inexistência dela (OLIVEIRA et al, 2013), a diminuição da busca de conhecimento sobre o assunto. A falta de preparação dos educadores que estão inseridos na sala de aula regular contribuirá para que a segregação desses alunos ainda se perpetue no cenário atual (século XXI) como foi mostrando no histórico da Educação Especial no Brasil.

### ***Sobre os instrumentos de avaliação***

Diante de tais observações, ainda como resultado da pesquisa indicaremos dados de duas entrevistas realizadas com professoras que atendem diretamente crianças com deficiência Intelectual, uma de sala de aula regular e a outra na sala de atendimento do AEE.

A educadora 1 do quarto ano, de uma escola Estadual afirmou-nos que não usa nenhum instrumento de avaliação com alunos que apresentam Deficiência Intelectual, como relata a seguir:

“não, não existe”. [educadora 1].

Em relação aos instrumentos de avaliação dos conteúdos obrigatórios esta educadora respondeu:

“não, não vem nada, nada para trabalhar com alunos especiais. A gente fica trabalhando fazendo de conta, fazendo de conta que os alunos com deficiência estão progredindo quando na verdade não compreendem o que está sendo passado”. [Educadora 1].

Ao se tratar de formação adequada para receber alunos com deficiência a mesma educadora respondeu não ter recebido nenhuma orientação, nem mesmo da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, e nem da Fundação de Apoio ao Deficiente (FUNAD), como mostra a seguir em seus relatos:

“Não, quando tem formação é apenas para os professores da sala da AEE, nada para sala regular. É isso que acho errado. Na sala da AEE, tem dois ou três atendimentos semanais. E eu? Eu que estou com eles todos os dias, cinco horas por dia, não tenho formação nenhuma. Eu não me sinto preparada para receber alunos com deficiência”. [Educadora 1].

Outros relatos foram surgindo em relação à prática do professor com alunos que têm deficiência, como:

“Eu não me sinto preparada para receber um aluno especial. Posso até me sentir prejudicada por vários anos que leciono, e já estando perto de me aposentar, mas não me sinto preparada. Mas é a verdade! Vou levando como os demais professores. Essa é a realidade. Posso até conversar, ajeitar, agora desenvolver o intelectual dele, não! Não sou preparada.” [Educadora 1].

A educadora 2, que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), relatou sobre como acompanha os alunos com deficiência e sobre os conteúdos programados dados em sala de aula no ensino regular.

“Utilizamos Jogos, atividades no computador, todos os jogos aos desenvolvimentos deles, recortes e colagem também. Já tivemos alunos que não sabiam nem folhear uma revista, e quando não sabe isso é um problema na coordenação motora do aluno. Agora na sala do AEE não nos preocupamos com os conteúdos programados. Esses conteúdos são trabalhados na sala regular, aqui não! Aqui trabalhos o concreto!” [Educadora 2].

No que se referem aos conteúdos obrigatórios os instrumentos de avaliação se tornam complexos, visto que há uma dificuldade em transformar dados qualitativos em dados quantitativos, no que relatou a educadora 2:

“Na hora que é para ser na sala de aula regular ele não tem um atendimento especial por ele ser intelectual, as avaliações que vem para o aluno regular vem para eles e temos que avaliar do mesmo jeito. É isso que não concordo! Veio uma avaliação para o aluno, se vem avaliação vem para todos.

*Os critérios de como avaliar aquela turma vem para todos iguais. Tem uma atividade diferenciada, mas quem deveria mesmo não é o professor de sala de aula regular e sim a multifuncional, porque o professor de sala regular, além de estar com o aluno com essa deficiência, ele também está com os outros alunos. O professor está preocupado com o todo e o professor da sala multifuncional está só com aquele. Só atende os que têm deficiência. O aluno como chega é como ele sai. Exercício deles é diferente: vamos pintar isso aqui e ele não consegue. Estou esses anos todos na escola, fui diretora, fui coordenadora e não vejo crescimento, melhora só relacionamento. Nós não trabalhamos com nota, só com conceito. Pelo que vem na caderneta é difícil avaliar um aluno com deficiência. Não vem nada para nos orientar como transformar dados qualitativos em quantitativos, estamos avaliando esse aluno igual a todos. Os alunos não têm compreensão dos conteúdos obrigatórios.” [Educatora 2].*

Os instrumentos de avaliação contribuem para que seja percebida a evolução dos alunos que apresentam deficiência intelectual na sala de aula regular, no que a educadora 2 expõe como acompanha esses discentes durante o ano letivo na sala da AEE.

“No final do ano é feito um relatório sobre cada aluno vendo o que ele desenvolveu ou não. E fazemos uma avaliação sobre o aluno, para que o próximo professor já saiba como é aquele aluno e tenha um conhecimento prévio sobre ele. É colocado no relatório o que ele progrediu, o que ele necessita em cima de suas dificuldades. Tem uma ficha individual na sala do AEE e essa ficha é complemento do relatório. Esse relatório é um instrumento junto com a ficha que orienta o que será trabalhado nas salas multifuncionais.” [Educatora 2].

O que a educadora citou em seu relato também fortalece a ideia de que as avaliações dos alunos com deficiência devem ter um diário de acompanhamento individual e que ao final do ano auxiliará o trabalho dos professores na elaboração de seus relatórios a serem entregues à Secretaria de Educação do Estado ou município de qualquer localidade. Por isso, o portfólio também se torna um instrumento importante para avaliar o aluno em seus vários aspectos de desenvolvimento (FERNANDES, 2010).

As respostas dadas pelas educadoras também reafirmaram o quanto a Educação Especial está longe de alcançar a inclusão de alunos com deficiência. Nem mesmo os educadores se sentem preparados para avaliar um aluno que tem algum laudo, sendo esta deficiência intelectual ou outro tipo de deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa orientou-se pelos objetivos principais identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos (as) educadores (as) que possuem ou não alunos com deficiência intelectual nas redes municipais de ensino, tendo como base a cidade de Guarabira, Paraíba. Além disso, buscou compreender aspectos da realidade do processo de avaliação dos alunos com deficiência intelectual na sala regular de ensino.

De maneira geral, os dados obtidos evidenciam a ausência de conhecimento das participantes, acerca dos instrumentos avaliativo de caráter diagnóstico e que acompanha todo o processo de ensino e aprendizagem com crianças com deficiência intelectual. Os dados também realçam a importância de se alcançar tal conhecimento.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que vem trazendo reflexões em torno dela. Pensar em Educação Especial é pensar em inclusão, mas essa inclusão é algo que está bem distante de se materializar nas escolas municipais e privadas do Brasil, especificamente no município pesquisado. Espera-se que este estudo contribua para uma melhor compreensão das especificidades dos instrumentos avaliativos em salas com crianças com deficiência intelectual.

Os resultados aqui encontrados nos apresentam uma realidade distante do ideal, e que os educadores demonstram insegurança ao avaliar o aluno com deficiência. Compreendemos que a maior dificuldade encontrada pelos professores foi uma falta de instrumentos apropriados que os orientem a refletirem sobre as diversas formas de avaliar e como avaliar alunos com deficiência.

Este buscou contribuir com as discussões que permeiam a Educação Especial e a Inclusão e, consideramos que esta pesquisa ainda encontra-se inacabada, diante da complexidade do tema, sendo indicada a sua continuidade para pesquisas futuras.

Embora cientes de todas as dificuldades que existem em torno da Educação Especial, ainda poderemos no futuro construir um panorama diferenciado aos processos educativos com alunos com deficiência, e tendo os instrumentos avaliativos como aliados na construção do ensino e da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. *As ideias Pedagógicas de Pestalozzi*. Revista da Faculdade de Letras. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1283.pdf>>. Acesso em: 31 de Ago. 2016.

BAVIA, M. M. P.; CONEGLIAN, A. L. O. *Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, na Educação de Jovens e Adultos, na escola de educação básica*. Paraná: Governo do Estado, 2014.

BRASIL. *Declaração de Salamanca. Ministério da Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 31 de ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. SECAD. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)> Acesso em: 31 de ago. 2016.

BRASIL. *Secretaria de Educação Especial [SEESP] Ministério da Educação. – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 6.571/2008* Brasília; MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Políticas Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília: MEC/ SEESPE, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

FERNANDES, T. L. G. *Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes*, (dissertação de mestrado) Programa de Pós- 12 Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2010.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio. In: \_\_\_\_\_. *Avaliação: Mito e desafio uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: Historia e Politicas publicas*. São Paulo: Cortez 1996.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. *Política de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual*. Rev. Educação Arte e Inclusão. Santa Catarina, v. 10, n. 2, p. 125- 137. 2014.

SÁ, C.P. *A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SANTOS, Mônica Pereira dos Santos. *Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro*. Interação, 2000. Disponível em: Brasileiro<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Educacao%20Inclusiva%20e%20a%20Declaracao%20de%20Salamanca.pdf>>. Acesso em: 5 de set. 2016.

SATORETTO, Maria Lúcia. *Como Avaliar um Aluno com Deficiência?* São Paulo: Assistiva. Tecnologia e Educação. 2010. Disponível em <[http://assistiva.com.br/como\\_avaliar\\_o\\_aluno\\_com\\_deficiencia.pdf](http://assistiva.com.br/como_avaliar_o_aluno_com_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 31 de Ago. 2016.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. *Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.

---

Recebido em: 23 de agosto de 2017

Modificado em: 15 de outubro de 2016

Aceito em: 05 de dezembro de 2017