

# A avaliação do aluno com deficiência intelectual incluso no ensino regular:

uma análise

Angélica Furtado de Almeida

Rosane Michelli de Castro

**Como citar:** ALMEIDA, Angélica Furtado de; CASTRO, Rosane Michelli de. A avaliação do aluno com deficiência intelectual incluso no ensino regular: uma análise. *In:* SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; CASTRO, Rosane Michelli de (org.). **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva:** eixos do atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 175-192.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-310-6.175-192>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 9

### A AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUSO NO ENSINO REGULAR: UMA ANÁLISE

*Angélica Furtado de Almeida  
Rosane Michelli de Castro*

#### INTRODUÇÃO

Muitos professores terminam a graduação sentindo-se inseguros para iniciar a prática docente. Quando entram nas salas de aulas, muitas vezes numerosas, e sempre com alunos oriundos das mais diversas realidades, surge o sentimento de impotência e o profissional recém-formado sente a necessidade de buscar respostas às dúvidas que vão surgindo em seu dia a dia como professor.

No início de carreira de professora de uma das autoras na rede pública, após terminar a sua graduação e uma especialização em Psicopedagogia, deparou-nos com uma aluna que tinha deficiência intelectual e estava matriculada em uma turma da antiga 4ª série (Ensino Fundamental de 8 anos)<sup>1</sup>. As aulas eram preparadas sem que houvesse a

---

<sup>1</sup> Trata-se da autora Angélica Furtado de Almeida.

preocupação em adaptar atividades e/ou recursos para a aluna em questão. O que ocorria era que a necessidade de pensar em adaptações para que a aluna pudesse participar não era vislumbrada durante o planejamento das aulas. Tal situação começou a causar certo incômodo na professora, o que a levou a procurar especializar-se mediante curso na área da educação especial.

No decorrer do curso, suas ideias sobre a inclusão foram se modificando, principalmente quanto à sua crença, até então, que os alunos com deficiências inclusos no ensino regular estavam na escola apenas para serem socializados.

Após a formação, veio a sua atuação. Ter trabalhado em salas especiais, salas de recursos e regulares, trouxe-lhe novas ideias a respeito das reais necessidades impostas pela proposta de educação inclusiva, que vem ganhando cada vez mais força desde a divulgação de documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

As discussões acerca da criação de um sistema educacional inclusivo trazem a ideia de que a escola deve preparar-se para trabalhar com a diversidade, atendendo cada aluno em suas necessidades; o que é possível apenas se houver investimentos em recursos materiais e humanos. É preciso investir na formação de professores para que eles possam lidar com questões que surgem no trabalho com alunos deficientes, tais como: como traçar objetivos para o ensino destes alunos, que atividades propor, quais adaptações são necessárias e como avaliá-los.

Recentemente (2011), em uma questão dissertativa de um concurso para coordenadores pedagógicos na Prefeitura do Município de São Paulo, os candidatos tinham que refletir sobre como, enquanto coordenadores pedagógicos orientariam professores de uma escola que não sabiam se deveriam mudar ou não seu paradigma de avaliação, tendo em vista que tinham dúvidas quanto a “reprovar ou dar uma empurradinha” nos alunos com deficiência que haviam na escola.

A situação “criada” para a questão da prova é discutida constantemente em reuniões de professores, em cursos destinados a esse público e nas chamadas “conversas de corredor”. Considerando essas e outras questões referentes ao trabalho com alunos deficientes, torna-se

urgente o desenvolvimento de estudos sobre as atuais propostas de avaliação dos alunos com deficiência inclusos no ensino regular.

Neste trabalho, abordamos aspectos da avaliação do deficiente intelectual, devido ao fato dessa deficiência impor a necessidade de adaptações que não se restringem apenas ao que é físico (recursos materiais), mas sim por requerer mudanças de atitudes e de ideias a respeito do que é a avaliação e para que ela se destina:

O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental<sup>2</sup> denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. (BRASIL, 2007, p. 16).

Diante desta forma peculiar de lidar com o conhecimento e com o processo de ensino e de aprendizagem, é preciso que as formas de avaliação do aluno com deficiência intelectual sejam repensadas, tendo em vista que:

A avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclos. [...] o que interessa para que um novo ano se inicie é o que o aluno, com ou sem deficiência, aprendeu no ano anterior, pois nenhum conhecimento é aprendido sem base no que se conheceu antes. (BRASIL, 2007, p. 19).

Conforme Luz e Miranda (2011, p. 3), “O papel do professor/avaliador é de valorizar o conhecimento que o aluno com deficiência mental constrói, em sua interação com o mundo.”

Assim, o presente texto é decorrente de um trabalho que teve como objetivo central contribuir, mediante uma revisão de literatura, para reflexões acerca da importância de se estabelecer formas de avaliação do deficiente intelectual incluso no ensino regular, de maneira que esta sirva como instrumento para a promoção da aprendizagem.

---

<sup>2</sup>O termo “deficiência mental” foi mantido conforme consta na publicação consultada.

## AValiação NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Diversos autores (CANEN, 2005; ESTEBAN, 2001; HADJI, 2001; HOFFMAN, 2008; LUCKESI, 1996; ZABALA, 1998; entre outros) nos trazem discussões a respeito da avaliação escolar como um processo que permite conhecer a forma como os alunos aprendem, bem como suas dificuldades; reavaliar as práticas de ensino e direcionar as ações dentro da escola em busca de avanços na aprendizagem dos discentes. Aqui serão feitas referências à avaliação formativa ou diagnóstica, que:

[...] tem sido compreendida como aquela que busca levantar dados no decorrer do processo, por intermédio de atividades e instrumentos diversificados, que visam a avaliar aspectos plurais pelos quais se dá a aprendizagem. A avaliação formativa ou diagnóstica tem, como propósito, o crescimento de alunos e de instituições, e não sua mera classificação. (CANEN, 2005, p. 18).

Vale ressaltar, no entanto, que a avaliação formativa ou diagnóstica, não impede que seja feita a avaliação somativa ou classificatória, entendida como aquela que é feita ao final do ano (ou de um processo) e está centrada em notas. Esta é a avaliação que está mais presente em grande parte das escolas públicas e/ou particulares. O que trazemos para essa discussão é o conceito de avaliação numa perspectiva multicultural, que “[...] poderia ser pensada como um processo de avaliação que acompanha um processo educacional, ele próprio voltado para um ensino multicultural, desafiador de preconceitos e valorizador da pluralidade cultural.” (CANEN, 2001 apud CANEN, 2005, p. 20).

Neste sentido e de acordo com o que nos propõe Canen (2005, p. 19):

Defendemos que ambos os tipos de avaliação são relevantes. Na medida em que a avaliação somativa é feita no contexto de um processo de avaliação contínua, diagnóstica, formativa, que levou em conta momentos e instrumentos plurais de avaliação, ela pode fornecer um grau, conceito, nota ou qualquer outro símbolo, com fundamentação no processo realizado no decorrer do período, diferentemente de uma avaliação somativa que se limite a apenas um instrumento único.

Estamos, até aqui, tratando da avaliação geral, ou seja, aquela que é pensada para todos os alunos, com deficiência ou não. Mas como fica a avaliação na educação inclusiva? Podemos falar em avaliação inclusiva nos dias de hoje? A escola regular está preparada para atender tal demanda?

Pletsch e Braun (2008, p. 1) defendem que “[...] uma proposta de educação que se pretenda inclusiva envolve não apenas o acesso e a permanência na classe comum do ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência.” Para tal, é preciso que os envolvidos no processo de ensino desses alunos conheçam suas potencialidades e limitações, tornando possível que sejam traçados objetivos para seu desenvolvimento, além de caminhos para que estes sejam alcançados. Nesse sentido, a avaliação tem importância fundamental como meio de identificar as necessidades educacionais especiais (NEE’s) e tomar decisões pedagógicas.

No que tange ao aluno com deficiência intelectual (DI), consideraremos o conceito da AAMR (American Association on Mental Retardation) que, desde 1992, concebe a deficiência intelectual como “multidimensional”, “[...] compreendida a partir da interação entre a capacidade da pessoa (‘medida’ por testes padronizados), o ambiente em que vive e a necessidade de níveis de suporte” (PLEISCH; BRAUN, 2008, p. 3). Essa proposta não condiz com as práticas avaliativas que destacam aquilo que falta ao aluno com DI, rotulando o mesmo como incapaz, privando-o de experiências desafiadoras e levando para dentro da escola a infantilização do ensino e das relações interpessoais, além da superproteção a este aluno.

Segundo Sousa (2007, p. 58), “A avaliação que se apóia no que falta a uma determinada criança, no que ela não é, sem termos pelo menos uma vaga ideia sobre o que ela possui e o que é, não nos dá subsídios para pensar nas estratégias educacionais que promovam seu desenvolvimento.”

Este tipo de avaliação frequentemente é praticado por professores que não conhecem ou não acreditam na capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, o que Vygotsky (1997) trata como uma visão pessimista em relação às possibilidades de desenvolvimento destes alunos. Vygotsky (1997, p. 198) nos relata que:

Sob a influência do ponto de vista pessimista sobre crianças retardadas mentais<sup>3</sup> tem lugar geralmente à redução das exigências, o estreitamento notório, a redução dos limites e fronteiras que coloca a educação destas crianças. Sob a influência deste ponto de vista, como é natural, surge a tendência a minimizar a aspiração, a reduzir as tarefas educativas com respeito a estas crianças, até o mínimo possível, e limitar-se ao mais necessário.

De acordo com Batista e Montoan (2006), é preciso que a avaliação considere o ponto de partida e o de chegada do aluno no processo de construção do conhecimento, para que seja possível montar um plano de trabalho com este aluno. Os professores precisam acreditar no potencial de cada aluno e, como nos coloca Batista e Montoan (2006), necessitam de uma formação onde a maneira pela qual se adquire e se constrói o saber seja um conteúdo fundamental. Além disso:

Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da educação e que não excluem qualquer aluno. O

conhecimento teórico dos avanços científicos em Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular. (BATISTA; MONTOAN, 2006, p. 25).

Inovar a maneira de ensinar inclui inovar a maneira de avaliar, utilizando instrumentos variados que possibilitem ao professor conhecer melhor o aluno e planejar o seu trabalho. Os instrumentos de avaliação devem permitir a observação e o registro dos avanços e das dificuldades do aluno, que poderão ser consultados frequentemente pelo docente e que, ao final do ano, refletirão o trabalho desenvolvido, permitindo que sejam traçados novos objetivos para que se dê uma continuidade ao mesmo. Segundo Batista e Montoan (2006, p. 65):

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 as finais levantadas pelo aluno e,

---

<sup>3</sup> O termo retardo mental foi mantido por ter sido o mais utilizado por Vygotsky em sua época.

consequentemente, as suas aquisições, predefinindo futuros trabalhos, conforme os focos de interesse que surgirem, no decorrer das atividades e da avaliação.

A respeito do uso de portfólio na avaliação, Sartoretto (2010, p. 3) ressalta que:

A utilização do portfólio permite conhecer a produção individual dos alunos e analisar a eficiência das práticas pedagógicas do professor. A partir da observação sistemática e diária daquilo que os alunos são capazes de produzir, os professores passam a fazer descobertas a respeito daquilo que os motiva a aprenderem, como aprendem e como podem ser efetivamente avaliados.

Portanto, os professores precisam ter contato com diversos instrumentos de avaliação para que possam apropriar-se dos mesmos e utilizá-los de forma que a prática avaliativa esteja a favor da aprendizagem de todos.

#### CONTRIBUIÇÕES DE ALGUMAS PUBLICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DO DI INCLUSO NO ENSINO REGULAR

Buscando atender à necessidade de utilizar a avaliação como forma de nortear a prática junto aos alunos com deficiência inclusos no ensino regular e também com o propósito de direcionar o planejamento do professor, a Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) publicou os documentos: “Referencial de Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” e “Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI)”.

A primeira publicação ressalta que:

[...] a avaliação da aprendizagem implica a participação não apenas do professor da classe comum, mas de todos os participantes na formação do educando e, para isso, é importante que se estabeleçam, em conjunto, momentos de estudo, análise e reflexão, pois os conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento e a observação do

aluno em diferentes situações, dentro e fora da escola, que contribuem no sentido de melhor conhecer e compreender os modos de aprender e interagir dos mesmos e as formas de inter-relacionamento no âmbito das unidades educacionais (U.E.), de professores / alunos / coordenador / diretor / supervisor e família. Essa ação é importante para identificar consensos acerca de orientações sobre a melhor forma de atender esses alunos na escola e, inclusive, em casa. (SÃO PAULO, 2007, p. 12).

Portanto, mais uma vez, é destacada a necessidade de observar o aluno em diferentes situações, para que se possa ver como ele responde às demandas do dia a dia, tanto em situações escolares, quanto naquelas que vivencia fora da escola. Essa observação, além da utilização de outros instrumentos avaliativos, permite ao professor analisar as condições de cada aluno, o que é de fundamental importância para evitar a exclusão destes alunos do processo educativo. Conforme nos coloca Hoffman (2005 apud SÃO PAULO, 2007, p. 31):

[...] o atendimento desses alunos em classe comum pode representar sua exclusão sempre que a avaliação, uma entre as variáveis que interferem no seu processo de escolarização, não for usada para promover a aprendizagem e partir das condições próprias de cada aluno.

Enquanto este documento traz relatos de experiências escolares com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais atendidos nas salas regulares, focalizando a avaliação da aprendizagem, a segunda publicação, chamada abreviadamente de RAADI, aborda especificamente a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e está pautada em outro material publicado pela PMSP e intitulado “Orientações Curriculares – Proposições de expectativas de aprendizagens – Ensino Fundamental I”. As orientações curriculares subsidiam o planejamento dos professores e foram utilizadas na construção do RAADI, sendo que o principal objetivo é:

[...] oferecer ao professor subsídios e indicativos, com base nas Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – Ciclo I, para superar uma visão organicista<sup>4</sup> da deficiência intelectual e buscar alternativas de avaliação da

---

<sup>4</sup> A visão organicista considera o desenvolvimento das crianças deficientes apenas sob o aspecto biológico, ignorando as interações sociais e a influência do meio no processo de desenvolvimento.

aprendizagem a partir da base curricular do ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2008, p. 50).

Muitas das expectativas de aprendizagem que constam nas orientações curriculares foram modificadas, quando transpostas ao RAADI, de forma a atender as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. No entanto, algumas foram mantidas na íntegra, enquanto outras foram subtraídas, tendo havido também o acréscimo de novas expectativas.

No que se refere ao aluno com deficiência intelectual, de acordo com o RAADI, “[...] a avaliação não pode restringir-se às suas condições de desenvolvimento bio-psico-social, mas também deve estabelecer o nível de competência curricular desse aluno, tendo como referência a proposta curricular do ano ou ciclo onde está matriculado.” (SÃO PAULO, 2008, p. 10).

Nessa direção, o documento destaca a necessidade de possibilitar ao aluno com deficiência intelectual o acesso aos conteúdos escolares respeitando suas condições peculiares de aprendizagem. Para tanto, é preciso que o professor seja levado a “[...] explorar todos os canais de conhecimento da criança, sua experiência com o mundo, suas formas de interação e suas maneiras particulares de aprender.” (SÃO PAULO, 2008, p. 32).

Através do RAADI é possível avaliar três aspectos: a instituição escolar (análise da necessidade de adequações específicas), a ação pedagógica (análise do contexto de aprendizagem) e o aluno com deficiência intelectual (análise do desenvolvimento e da aprendizagem). O referencial destaca que:

Com este material inicial espera-se que a escola tenha indicativos mais consistentes para avaliar e acompanhar o desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual, enfatizando seu potencial de aprendizagem curricular. De posse dos dados avaliativos, a escola poderá traçar um planejamento mais pontual para cada um dos alunos com deficiência intelectual, fazendo registros da evolução de sua aprendizagem e acompanhando sua trajetória escolar. (SÃO PAULO, 2008, p. 55).

No documento “Avaliação e intervenção na área das NEE” (BRASIL, 2001) é destacada a importância de se considerar a funcionalidade

do indivíduo a partir da interação entre este e o ambiente, tendo em vista que os fatores ambientais podem tanto facilitar quanto dificultar tal funcionalidade. Portanto, a avaliação deverá considerar duas dimensões: o indivíduo e o ambiente. A publicação tem como base o Sistema de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que possibilita a avaliação de diversos aspectos do desenvolvimento dos indivíduos. Segundo o documento:

O novo Sistema de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (2001) vai ao encontro das exigências decorrentes de uma avaliação dinâmica, interactiva e multidimensional das NEE, uma vez que pela sua estrutura e objectivos permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo, como também os factores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL, 2001, p. 4).

A CIF contempla componentes que podem facilitar a observação e avaliação feitas pelo professor, pois tais componentes “[...] abarcam, numa perspectiva dinâmica, todas as dimensões relacionadas com as NEE.” (BRASIL, 2001, p. 14).

O documento propõe a realização da avaliação em três fases: 1. Recolher informações; 2. Analisar conjuntamente as informações colhidas; e, 3. Tomar decisões (conjuntamente) de acordo com o perfil do aluno. Tais fases são importantes em qualquer procedimento avaliativo, seja ele baseado na CIF ou não.

Outra publicação que pode fornecer subsídios à avaliação do aluno com DI incluso no ensino regular é “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais”, que tem como objetivo:

[...] oferecer sugestões de como obter informações acerca do processo de ensino e de aprendizagem e de como utilizá-las para as decisões a serem tomadas pelas equipes educativas das Secretarias de Educação e, principalmente, das escolas, em busca do sucesso na aprendizagem de qualquer aluno, com ênfase para aqueles com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2006, p. 10).

Segundo o documento, a avaliação no âmbito das NEE, deve favorecer a implementação dos apoios necessários ao desenvolvimento de todos os alunos, melhorando as respostas educativas oferecidas a estes, na escola e na família.

Fazendo referência às Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, a publicação destaca que:

No decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas.

Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar. (BRASIL, 2001 apud BRASIL, 2006, p. 9).

A partir da leitura destas publicações é possível perceber que a fundamentação teórica de todas elas considera a avaliação como instrumento para a tomada de decisão, que deve partir da identificação das necessidades do aluno, traçando objetivos que possibilitem a remoção de barreiras para o desenvolvimento e para a participação do mesmo na vida escolar.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O trabalho cujos resultados ora são apresentados teve início a partir da escolha do tema que surgiu tendo em vista a necessidade, imposta pelo paradigma da educação inclusiva, de que novas estratégias de avaliação sejam pensadas como forma de contemplar a todos os alunos, principalmente aqueles que têm deficiência intelectual e estão inclusos nas classes regulares.

A pesquisa foi iniciada por meio da revisão bibliográfica, consultando teses, artigos, publicações institucionais e livros que tratam do tema proposto para o estudo. Para tanto, foram consultados os seguintes sites:

- [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)
- [www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosn4v2/27-pos-grad.pdf](http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosn4v2/27-pos-grad.pdf)
- [http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2008/5/27\\_DEFMENTAL\\_files/DEFMENTAL.pdf](http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2008/5/27_DEFMENTAL_files/DEFMENTAL.pdf)[www.appdae.net/documentos/manuais/avaliacao.pdf](http://www.appdae.net/documentos/manuais/avaliacao.pdf)
- [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- [www.ccmn.ufrj.br/extensao/cursoFormacao/moduloVII.pdf](http://www.ccmn.ufrj.br/extensao/cursoFormacao/moduloVII.pdf)
- [www.assistiva.com.br/Como\\_avaliar\\_o\\_aluno\\_com\\_defici%C3%Aancia.pdf](http://www.assistiva.com.br/Como_avaliar_o_aluno_com_defici%C3%Aancia.pdf)
- [www.dfmpeducacaoespecial.files.wordpress.com/2009/12/avaliacao\\_e\\_intervencao\\_na\\_area\\_das\\_nee.pdf](http://www.dfmpeducacaoespecial.files.wordpress.com/2009/12/avaliacao_e_intervencao_na_area_das_nee.pdf)

Após selecionar o material que apresentasse aspectos relevantes à reflexão proposta, foram avaliados os títulos de cada publicação encontrada, bem como o resumo, no intuito de não se prender a trabalhos que não trouxessem contribuições significativas ao tema.

O material coletado serviu como apoio para o aprendizado de novos conteúdos e conceitos e à produção do presente artigo, que consideramos relevante e pertinente por tratar de um tema que tem sido objeto constante de reflexões e necessita de novas propostas: a avaliação do aluno com deficiência intelectual.

As leituras realizadas embasaram as reflexões acerca do processo avaliativo dos alunos com deficiência intelectual, sendo que as informações contidas no material selecionado foram resumidas, comparadas, avaliadas e discutidas no intuito de respondermos à questão central da presente pesquisa: como avaliar o aluno com deficiência intelectual incluso no ensino regular de forma a promover seu desenvolvimento e sua aprendizagem?

Além da revisão bibliográfica, também constam neste a transcrição de trechos de documentos com os relatos referentes ao processo

de implementação do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) nas escolas públicas da rede municipal de São Paulo, do qual pude participar enquanto Coordenadora Pedagógica nesta rede.

## RESULTADOS

Como foi possível observar, mediante a reunião de alguns trabalhos e a apresentação de aspectos do Referencial de Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI), a avaliação deverá ser utilizada como meio e não um fim em si mesmo. Assim como afirma Souza (2007), deverá possibilitar o levantamento das condições de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, a identificação das barreiras para essa aprendizagem e a sua participação na vida escolar de forma que sejam atendidas suas necessidades educacionais. Tal avaliação, portanto, “[...] deve ser vista como processo que oferece subsídios à tomada de decisões para fundamentar as respostas educativas, na direção de ações que sirvam à remoção de barreiras (identificadas no ato avaliativo)”. (SOUZA, 2007, p. 46).

É importante ressaltar que apenas a identificação das necessidades educacionais especiais não é suficiente, pois é preciso propor formas de atendê-las, visando ao desenvolvimento e à participação do aluno na escola e na sociedade.

Após a análise do material que serviu como referência para a redação do presente artigo e assim como nos coloca Enumo (2005, p. 336), destacamos que:

A inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção do ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades deles, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino.

Sendo assim, a inclusão exige a ruptura com o modelo tradicional de avaliação, que rotula, classifica e exclui os alunos que, por inúmeros fatores, ficam aquém do que se espera deles. Torna-se necessário, portanto,

que sejam adotados procedimentos avaliativos adequados às necessidades especiais do aluno com DI, além de ser necessária também, de acordo com o que ressalta Enumo (2005, p. 337), “[...] capacitação de pais e profissionais para implementar estratégias que promovam o desenvolvimento infantil.”

Como afirmado, não basta avaliar para levantar as necessidades dos alunos e as possíveis barreiras para seu aprendizado, é preciso que os dados levantados mediante diversos instrumentos de avaliação sirvam como norteadores da prática pedagógica, indicando os caminhos a serem seguidos pelos professores em sua prática docente com esse alunado. Nesse sentido, as informações coletadas devem “[...] ser diretamente aplicadas na prática por educadores [...]”. (ENUMO, 2005, p. 341).

Investir na publicação de documentos/referências e na formação de professores e gestores educacionais, como tem ocorrido na PMSP, parece-nos um caminho que pode contribuir com avanços na prática de avaliar alunos com DI inclusos no ensino regular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, temos que é imprescindível uma mudança na forma como os professores dirigem seu olhar ao aluno com deficiência intelectual de modo a perceber quais são os caminhos percorridos por eles em busca da apropriação, não apenas de competências e habilidades relacionadas ao convívio social, mas também dos conhecimentos acadêmicos.

Outrossim, se estamos falando em deficiência intelectual numa perspectiva multidimensional, é preciso considerarmos as possibilidades de crescimento e desenvolvimento pessoal, ou seja:

[...] perante uma concepção absoluta de deficiência mental, como categoria inerente à pessoa, é valorizada a sua relatividade em função dos meios e das ajudas que o seu ambiente lhe proporcione para promover a sua independência e interdependência, produtividade e inserção na comunidade. (BARBOSA, 2008, p. 3).

Para tal, é preciso que os professores sejam levados a refletirem sobre a importância de planejarem suas aulas pensando na heterogeneidade

dos alunos e nas necessidades de diversificação de recursos, atividades e metodologias para atender às diferentes necessidades impostas pela heterogeneidade do alunado. As aulas precisam ser planejadas de forma a contemplar todos os alunos, sendo que um dos recursos que o professor deve utilizar para garantir o atendimento a todos é a avaliação mediante instrumentos diversificados, que possibilitem ao docente observar os alunos em diversas situações, para poder traçar os objetivos de ensino e os melhores caminhos para alcançá-los.

Nesse sentido, a avaliação terá uma dimensão norteadora do trabalho do professor, pois possibilitará a reflexão sobre como planejar e conduzir sua prática de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles que tenham deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, é possível afirmarmos que a iniciativa da PMSP de produzir um referencial de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é, sem dúvida, de grande importância, principalmente para os professores que, na maioria das vezes, sentem-se inseguros no trabalho com estes alunos. Utilizando o referencial, os professores têm indicativos de como avaliar, o que avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação (que norteiam o planejamento de ensino).

Contudo, muitas dúvidas surgem a respeito de como utilizar o referencial. Diante disto, cada Diretoria Regional de Ensino (DRE) ofertou cursos de formação aos professores das Salas de Atendimento e Apoio à Inclusão (SAAI's) e aos Coordenadores Pedagógicos, que deveriam formar os profissionais dentro de cada Unidade Escolar.

Nesses cursos, assim como no próprio referencial foi destacada a importância de não se criarem situações artificiais de avaliação, mas de levar os professores a observarem e registrarem aspectos do desempenho escolar dos alunos, considerando:

[...] os fundamentos teóricos que sustentam a proposta de avaliação contida neste referencial e a expectativa de que a escola possa ter maior clareza de áreas ainda em desenvolvimento, ou seja, ações que o aluno realiza com ajuda, correspondente a zona de desenvolvimento potencial, que deverá receber especial atenção do professor em suas proposições pedagógicas cotidianas para que, aquilo que o aluno resolve com ajuda

hoje, possa ser realizado com independência amanhã, instalando-se em sua zona de desenvolvimento real. (SÃO PAULO, 2008, p. 55).

Em discussões realizadas nesses encontros, dos quais pudemos participar, ficaram claras quantas dúvidas surgem no decorrer do processo avaliativo e o quão importante se torna a contribuição da implementação de referenciais de avaliação somada ao investimento na formação dos professores. Em muitos casos, houve a necessidade de orientações no sentido de levar os docentes a avaliarem os alunos em contextos reais de aprendizagem e não em atividades criadas artificialmente como forma de observar alguns aspectos de seu desenvolvimento escolar. Além disso, tem sido necessário estimular os professores a planejarem suas aulas pensando nas adaptações necessárias para que o aluno com deficiência intelectual possa ter acesso aos conteúdos curriculares de sua série/ano, tendo em vista que o RAADI deve ser realizado bimestralmente e está pautado justamente nas expectativas de aprendizagem de cada série/ano. Portanto, se o professor não possibilita ao aluno com DI a participação em atividades para desenvolver tais expectativas, como poderá avaliá-lo? Muitos relatórios foram preenchidos como se o aluno não realizasse determinada atividade, no entanto, nas discussões ficava claro que a atividade não havia sido vivenciada pelo aluno, ou seja, o professor colocava NR (“não realiza”, de acordo com a legenda do referencial), mas não havia ofertado tal atividade ao aluno.

Todos esses aspectos, dentre outros, foram sendo revistos no decorrer da implementação do documento, por meio dos encontros de formação na DRE e de discussões com os coordenadores pedagógicos em cada escola e a situação atual é de aumento no uso do referencial pelos professores e utilização do mesmo com maior autonomia e de acordo com as orientações que constam no documento.

A investigação dos documentos contendo resultados dessas medidas pode fornecer subsídios para o apontamento da necessidade de dar continuidade a este trabalho, intensificando as ações de formação e implementação de referências para avaliação na área da deficiência intelectual.

Os avanços na avaliação do deficiente intelectual incluso na sala comum só são possíveis quando, assim como vem ocorrendo na rede

pública municipal de São Paulo, investe-se na formação de professores para que se possam discutir os fundamentos teóricos da prática avaliativa que se pretenda inclusiva, em oposição às práticas classificatórias e excludentes de avaliação. A partir das discussões e de momentos de estudo, permite-se que possibilidades de mudanças sejam vislumbradas e que se busquem novas formas de avaliar, utilizando a avaliação como instrumento promotor da aprendizagem de todos.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. *Deficiência mental (perspectiva da AAMR): texto de apoio*. maio/2008. V.7. Disponível em: <[http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2008/5/27\\_DEFMENTAL\\_files/DEFMENTAL.pdf](http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2008/5/27_DEFMENTAL_files/DEFMENTAL.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2011.
- BATISTA C. A. M.; MONTOAN, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação e intervenção na área das NEE*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. 2001. Disponível em: <[www.dfmpeducacaoespecial.files.wordpress.com/2009/12/avaliacao\\_e\\_intervencao\\_na\\_area\\_das\\_nee.pdf](http://www.dfmpeducacaoespecial.files.wordpress.com/2009/12/avaliacao_e_intervencao_na_area_das_nee.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Brasília, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)
- CANEN, A. *Avaliação da aprendizagem e regulação da prática docente: formação continuada para coordenadores pedagógicos - Módulo 7*. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.ccmn.ufjf.br/extensao/cursoFormacao/moduloVII.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.
- ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.11, n.3, p.335-354, set./dez., 2005.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

LUZ, L. S.; MIRANDA, A. A. B. *A avaliação do aluno com deficiência mental: desafios e possibilidades*. 2011. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosn4v2/27-pos-grad.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

PLETSCH, M. D.; BRAUN P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. *Democratizar*, Rio de Janeiro: Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect, v.2,, n. 2, maio/ago. 2008.

SARTORETTO, M. L. *Como avaliar a criança com deficiência intelectual: como avaliar o aluno com deficiência?* 2010. Disponível em: <[http://assistiva.com.br/Como\\_avaliar\\_o\\_aluno\\_com\\_defici%C3%AAncia.pdf](http://assistiva.com.br/Como_avaliar_o_aluno_com_defici%C3%AAncia.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual*. São Paulo, 2008.

SOUSA, G. M. B. *Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva*. 2007. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

UNESCO -UNITED NATIONS EDUCATIONAL, CIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997. V. 5.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.