

## **AValiação PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

*Fernanda Oscar Dourado Valentim  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira*

### **Resumo**

A avaliação pedagógica deve ter lugar de destaque nos processos de ensino do aluno com deficiência intelectual já que, por meio dela, é possível levantar aspectos que podem contribuir para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi investigar e analisar como tem se configurado as práticas relacionadas à avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foram participantes deste estudo cinco professoras da educação especial da rede municipal de educação de uma cidade do estado de São Paulo. O procedimento de coleta de dados utilizado foi de grupo focal. O *software Atlas.Ti 8* foi utilizado para codificação e categorização dos relatos por temas relevantes que se constituíram em unidades de análise discutidas com base na teoria histórico-cultural. Os resultados deste trabalho trazem contribuições para as áreas de estudo em avaliação da pessoa com deficiência intelectual no AEE, além de demonstrarem algumas fragilidades no contexto das práticas avaliativas e, também, a não existência de referenciais ou indicadores sólidos que subsidiem tais práticas.

**Palavras-chave:** avaliação pedagógica; AEE, deficiência intelectual.

## **PEDAGOGICAL EVALUATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE**

### **Abstract**

Pedagogical evaluation must be a prominent place in the teaching processes of the student with intellectual disabilities since, by means of it, it is possible to raise aspects that may contribute to the student's development and learning. The objective of this work was to investigate and analyze practices related to the pedagogical evaluation of students with intellectual disabilities in the context of Specialized Education Service (known in Brazil by the Portuguese acronym, AEE). Five Special Education teachers from the municipal education system of a city in the state of São Paulo participated in this study. The data collection procedure used was a focus group. The Atlas.Ti 8 software was used for coding and categorizing the reports by relevant themes that became units of analysis that were discussed based on the cultural-historical theory. The results of this work add contributions to the study areas of assessment of the person with intellectual disabilities in the AEE, besides demonstrating weaknesses in this context and the lack of references or solid indicators to subsidize this practice.

**Keywords:** pedagogical evaluation; AEE, intellectual disability.

## EVALUACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO

### Resumen

La evaluación pedagógica debe destacarse en los procesos de enseñanza de los alumnos con discapacidad intelectual ya que, a través de ella, es posible identificar aspectos que pueden contribuir a su desarrollo y aprendizaje. En este sentido, el objetivo de este estudio fue investigar y analizar cómo se han configurado las prácticas relacionadas con la evaluación pedagógica de los alumnos con discapacidad intelectual en el contexto del Servicio Educativo Especializado (AEE). En este estudio participaron cinco profesores de Educación Especial de la red municipal de educación de una ciudad del estado de São Paulo. El procedimiento de recogida de datos utilizado fue un grupo de discusión. Se utilizó el *software* Atlas.Ti 8 para la codificación y categorización de los informes por temas relevantes que constituyeron unidades de análisis que se discutieron a partir de la teoría histórico-cultural. Los resultados de este trabajo añaden contribuciones a las áreas de estudio sobre la evaluación de las personas con discapacidad intelectual en la AEE, además de demostrar las debilidades en este contexto y la falta de referencias o indicadores sólidos para subvencionar esta práctica.

**Palabras clave:** evaluación pedagógica; Servicio Educativo Especializado, discapacidad intelectual.

### INTRODUÇÃO

O debate e a formulação de ações político-pedagógicas acerca do acesso de alunos com deficiência em contextos comuns do ensino regular foram ampliados, no Brasil, a partir da década de 1990, sob a influência de recomendações internacionais. Contudo, foi somente a partir dos anos 2000 que políticas públicas brasileiras se debruçaram, mais especificamente, sobre o âmbito da educação inclusiva.

A partir de tais políticas o *locus* dos alunos com deficiência passa a ser a sala de aula comum e a educação especial passa a ser proposta num modelo não mais substitutivo e sim de apoio.

Após 2008, o modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi sendo configurado no cenário da educação brasileira por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva<sup>1</sup>, publicada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Tal política indica que alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (atualmente transtorno do espectro autista) e alunos com altas habilidades/superdotação, devem ser matriculados em sala de aula comum, na escola regular e frequentar o AEE, no contraturno do seu horário escolar (BRASIL, 2008).

Nesse formato de organização, a educação especial brasileira caracterizada pela Política Nacional de EE, fortemente como oferta do AEE, passa a atuar de forma articulada com o ensino comum, complementando ou suplementando a formação desses escolares.

Dentre os alunos público-alvo da educação especial destacam-se os alunos com deficiência intelectual, grupo que tem desafiado a organização e a estrutura da escola, além de seus professores, na busca pelo atendimento a suas necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento.

<sup>1</sup> Doravante, no decorrer do texto, nominada como Política Nacional de EE.

A nossa opção pela conceituação da deficiência intelectual se dá pela abordagem sócio-histórica e cultural, a qual não localiza a deficiência na condição da pessoa mas busca compreender seu funcionamento a partir da complexidade das relações sociais do indivíduo e seu entorno. Nesse sentido, a deficiência intelectual caracteriza o sujeito que, muitas vezes, pode apresentar condições diferenciadas para lidar com o conhecimento, para se comunicar, nos seus modos de aprender etc. No entanto, tais condições não estão definidas a priori, em razão de sua condição de deficiência preexistente.

Nessa perspectiva, a avaliação pedagógica se constitui em uma das áreas que merece devida atenção do professor, seja na sala de aula comum, seja no contexto do AEE, já que para responder aos princípios de equidade e garantia de aprendizagem, ele, o professor, precisa partir de premissas com fundamentos não mais comparativos e/ou competitivos, mas capazes de identificar caminhos alternativos que equiparem as possibilidades desse aluno de aprender e se desenvolver na escola.

Para Jesus e Aguiar (2012) a avaliação se constitui no *calcanhar de Aquiles* da educação, uma vez que ela mostra o aspecto frágil da ação educativa e isso se agrava quando associada à deficiência intelectual, uma vez que se consideram, ainda, concepções individualistas ou biologizantes acerca dessa condição, interferindo-se, assim, diretamente no ato avaliativo.

Valentim e Oliveira (2013), Oliveira (2015; 2018a, 2018b), Anache e Resende (2016), Marin e Braun (2018) também indicam em seus estudos as dificuldades do contexto avaliativo quando diz respeito ao grupo de alunos com deficiência intelectual, porque, não raro, a ênfase nos critérios de avaliação se concentra na ideia do não aprender o que acaba por gerar fracasso escolar.

Desse modo, nosso estudo pautou-se pela análise e investigação de como tem se configurado as práticas relacionadas à avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual no AEE, assim como em caracterizar as concepções dos professores especializados acerca desse processo avaliativo. O AEE pode e deve ser um apoio ao professor da sala de aula comum, indicando de forma colaborativa possibilidades de aprendizagem, caminhos possíveis para o desenvolvimento e avaliação desse aluno e, conseqüentemente, colocando em prática as pautas da inclusão escolar.

## MÉTODO

A partir do projeto de pesquisa: *Política pública e formação de professores: em foco a apropriação da escrita na área da deficiência intelectual* foram realizadas coletas de dados por meio de encontros de grupo focal. Participaram deste estudo cinco professoras do AEE, da rede municipal de educação de uma cidade do estado de São Paulo. Os nomes presentes neste trabalho: Prof<sup>ª</sup>. Alice, Prof<sup>ª</sup>. Fabiana, Prof<sup>ª</sup>. Maria, Prof<sup>ª</sup>. Keila e Prof<sup>ª</sup>. Josiane são denominações fictícias a fim de preservação das identidades das participantes.

Os sete encontros realizados foram previamente agendados e realizados no espaço da Secretaria Municipal de Educação, do município em questão, em sala independente, conduzidos por um mediador diferente da autoria deste trabalho. Todos os encontros foram filmados, com concomitante gravação de áudio por aparelho de celular. Complementarmente, o moderador fez anotações escritas que serviram de apoio no momento das transcrições e das análises.

Neste texto, faremos um recorte, utilizando apenas o conteúdo de um dos sete encontros do grupo focal que tratou, especificamente, da metodologia de ensino, momento em que foram abordados os temas da avaliação para o aluno com deficiência intelectual, das estratégias e das

metodologias de ensino para atuação no contexto do AEE. Nosso foco serão os excertos em que, principalmente, foram abordados temas sobre avaliação.

O *software Atlas.Ti 8* foi utilizado para codificação e categorização dos relatos transcritos. Por meio desse instrumento foi possível rastrear e agrupar excertos por temas relevantes que se constituíram em unidades de análise discutidas com base na teoria histórico-cultural e na literatura da área. As principais unidades de análise levantadas e que serão discutidas neste trabalho foram: procedimentos avaliativos; instrumentos/referenciais utilizados e dificuldades no processo de avaliação pedagógica no AEE.

Para realização da pesquisa foram tomados os devidos procedimentos éticos para pesquisa com seres humanos, com aprovação do Comitê de Ética da UNESP, assim como autorização do município em questão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente traremos à discussão as unidades de análise sobre procedimentos avaliativos e instrumentos/referenciais que são utilizados, no contexto do AEE, para subsidiar o trabalho pedagógico dos alunos com deficiência intelectual. Tais unidades foram levantadas a partir das transcrições do encontro do grupo focal que tratou de temas sobre *metodologia de ensino*.

Os relatos das professoras indicaram a falta de uma orientação específica, no município pesquisado, quanto aos procedimentos avaliativos direcionados a esse público-alvo. Foram mencionadas formas diferentes de avaliar pelo mesmo grupo de professoras. Podemos perceber isso nas seguintes falas da Prof<sup>a</sup>. Alice: “Eu realizo uma avaliação não padronizada, minha própria avaliação. [...] Cada um faz uma avaliação”, ou quando a Prof<sup>a</sup>. Fabiana diz: “Geralmente a gente parte do que o professor relata, da queixa, a gente tem um item no prontuário da criança que é a queixa do professor, e a gente vai tentando trabalhar em cima dessas dificuldades que o professor aponta”.

Apesar da Prof<sup>a</sup>. Alice mencionar que realiza a própria avaliação e que essa não é padronizada, ela não indica a forma e os instrumentos pelos quais tal ação é executada. Somente em outro momento do debate, a mesma professora chega a citar a existência de relatórios semestrais feitos sobre o aluno atendido no AEE: “É um relatório descritivo, [...] na educação especial fazemos o mesmo, semestral também.” (Prof<sup>a</sup>. Alice)

Os relatórios descritivos, em geral, são utilizados como procedimentos de registro do que foi desenvolvido ao longo do semestre/ano com o aluno no âmbito do AEE. Nesse documento são registradas informações sobre quais áreas foram trabalhadas e como foram desenvolvidas as propostas. Em tais relatórios é possível que o professor faça uma avaliação final do processo, indicando, inclusive, possíveis áreas de maior intervenção e planejamento das ações futuras em relação ao aluno, embora isso não tenha ficado explícito nas narrativas das professoras. No entanto, é preciso que eles estejam estruturados e respondam a tais itens, sem desconsiderar o fato de que uma avaliação de final de processo, apenas, não é suficiente para apoiar os processos de ensino e aprendizagem de alunos.

Faz-se necessário que a avaliação da aprendizagem permeie todo o processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se em um ciclo avaliativo (VALENTIM, 2011), formado por momentos e componentes avaliativos. Os momentos são os variados tempos em que o aluno está na escola, como na sala de aula, no recreio, na sala de recursos multifuncionais dentre outros. Os componentes, caracterizam-se como a diversidade de instrumentos que podem ser utilizados para avaliar, reunindo desta forma, “[...] um arcabouço de informações que serviria para a tomada de decisões, nos processos de ensino.” (VALENTIM, 2011, p. 34).

Quando a Prof<sup>ª</sup>. Fabiana diz que há um ponto de partida para se avaliar, por meio das queixas registradas no prontuário do aluno, indicado pelo professor do ensino comum no processo de encaminhamento do mesmo ao AEE, deixa claro também que essas queixas não são suficientes e que há a necessidade de se elaborar uma avaliação específica para o aluno com deficiência intelectual, no contexto do AEE.

Pautar um planejamento com base apenas nas dificuldades do aluno pode tornar as propostas pouco favorecedoras de aprendizagem e desenvolvimento, já que a não existência de um instrumento avaliativo que indique para além das dificuldades restringe a ação compensatória que poderia ser empreendida frente ao aluno com deficiência intelectual. Faz-se necessário levantar as áreas potenciais, ou seja, as áreas em que o aluno esteja em processo de desenvolvimento.

Já a Prof<sup>ª</sup>. Josiane relatou que sua referência para avaliar é o currículo: “Nossa referência é o currículo porque tem que seguir a proposta do município” (Prof<sup>ª</sup>. Josiane), entretanto, ela não indica em sua fala como e por quais instrumentos o aluno com deficiência intelectual deveria ser avaliado sob tal aspecto.

Feita essa observação, levantamos uma questão bastante polêmica e recorrente nas discussões acerca do papel do AEE: afinal, esse atendimento abrange o currículo ou não? Os instrumentos de avaliação utilizados na sala de aula comum podem ser utilizados pelo professor do AEE?

A Política Nacional de EE (BRASIL, 2008), assim como as Diretrizes do AEE de 2009 (BRASIL, 2009), orientam no sentido de que as atividades do AEE se diferenciam daquelas trabalhadas na sala de aula comum, assim como dão relevância para a função complementar ou suplementar, com foco nos recursos e acessibilidade para os alunos público-alvo da educação especial, além da orientação de que o AEE não deve se constituir em reforço escolar.

Mediante tais orientações a discussão sobre se o AEE deve trabalhar ou não o currículo escolar é frequente e causa dúvida aos professores da educação especial.

Concordamos com Haas e Baptista (2019) quando dizem que o trabalho na escola inclusiva, seja da sala comum como do AEE, não deve ser dicotomizado. É importante considerar o currículo uma unidade e que ele possa ser o ponto de apoio mútuo e de estímulo para colaboração entre ambos os espaços e que essa relação seja colaborativa e jamais polarizada.

Tornar o AEE próximo do debate do currículo, no sentido da garantia da participação e aproveitamento dos estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem, envolve ampliar seus espaços de deslocamento dentro da escola, não se fixando em lugares ou tempos específicos (HAAS, BAPTISTA, 2019, p. 20).

A Prof<sup>ª</sup>. Fabiana, adicionalmente, em outro momento de sua intervenção, relatou a existência e utilização no AEE de instrumentos avaliativos que são da área psicopedagógica e psicológica, que, inclusive, podem estar sendo utilizados indevidamente por professores pela ausência de propósitos pedagógicos: “[...] como cada professor avalia do seu jeito e existem alguns instrumentos que foram apresentados, [...] como o IAR [instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização]” (Prof<sup>ª</sup>. Fabiana).

A não existência de instrumentos para avaliar pedagogicamente os alunos no AEE abre possibilidades para a utilização de instrumentos advindos de outras áreas como da Psicopedagogia e Psicologia. O Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR) é um exemplo relatado pela professora. Evidentemente tais instrumentos

podem ser utilizados, entretanto o profissional deve ser devidamente capacitado para sua utilização. O uso de tais instrumentos, sem a devida formação para tal e a depender dos resultados encontrados, pode acarretar a consolidação de baixas expectativas em relação à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Se, por um lado, a ocorrência de variados procedimentos de avaliação no contexto do AEE pesquisado pode ser positiva, pois indica possibilidades diferentes na atuação pedagógica que podem contribuir para o aluno com deficiência intelectual, por outro, conforme nossa análise dos diálogos, tal variabilidade ocorre não pela multiplicidade de opções e sim pela dificuldade em se avaliar, em se estabelecer um procedimento adequado, ou, ainda, pela não existência, naquele contexto, de referentes capazes de apreender as necessidades de tais alunos. Isso aponta que as professoras estão sem um direcionamento para tal ação e necessitam de referenciais para efetuar um processo avaliativo coerente com as necessidades dos alunos com deficiência intelectual.

Pletsch (2010), Valentim (2011), Valentim e Oliveira (2013), Oliveira, Valentim, Silva (2013) e Anache e Resende (2016) demonstraram em seus estudos as dificuldades que a escola tem em atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual no que diz respeito ao campo da avaliação pedagógica, e isso não tem sido diferente no contexto do AEE, conforme dados apresentados.

Avaliar com propósito apenas de mensurar quantitativamente o que alunos aprenderam indica aspectos restritos sobre o modo de aprender e não aponta, por consequência, as decisões pedagógicas necessárias a serem tomadas a partir de tais resultados.

[...] o propósito fundamental da avaliação, tal como é frequentemente utilizada, tem sido o de atribuir notas e classificar o aluno. Esta é planejada a fim de detectar os que fracassaram e os que foram bem-sucedidos. A aplicação de instrumentos avaliativos que buscam a mensuração, apenas, pouco cooperam para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem e raramente são um indicador seguro de que todos aprenderam o que o sistema escolar se propôs ensinar (VALENTIM, 2011, p. 66).

Por outro lado, a não existência ou a não utilização de referenciais de apoio à avaliação do aluno com deficiência intelectual deixa o professor sem orientação acerca de quais aspectos avaliar e quais considerar relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Tal incompreensão não indica os caminhos do planejamento em relação ao aluno, já que as informações levantadas, muitas vezes, ficam no campo superficial e não cumprem com o papel de direcionar o ensino.

Christofari e Baptista (2012, p. 385) reafirmam a ideia de que a avaliação “[...] deve servir como acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de construir estratégias de ensino considerando as singularidades dos alunos.”

Para Hoffmann (2009) é preciso apreender os tempos e as condições necessárias à aprendizagem e a possibilidade de se levantar tais aspectos dar-se-á por meio do processo avaliativo.

Para Luckesi (1998) a avaliação, para além do levantamento de informações sobre o aluno, conduz a uma tomada de decisão, ou seja, a partir de tais dados é preciso pensar em como se constituirá a dinâmica de ação do processo educativo.

Barbosa (2016), em pesquisa sobre AEE e avaliação do aluno com deficiência intelectual na rede municipal de Fortaleza/CE, levantou dados sobre a existência de um referencial de avaliação diagnóstica no AEE, porém as professoras pesquisadas apontaram ser este um instrumento limitado pois as análises das áreas de desenvolvimento avaliavam apenas as respostas

fechadas sim ou não, para os registros de determinadas expectativas de aprendizagem. As mesmas professoras indicaram a necessidade do aprimoramento de tais indicadores. A pesquisa demonstrou também que, apesar da existência de um referencial que apoiava a avaliação diagnóstica dos alunos com deficiência intelectual no AEE, os dados levantados sobre os processos de aprendizagem dos alunos eram subutilizados e, conseqüentemente, não apoiavam o planejamento posterior naquele *locus*.

Como poderia, então, se constituir uma avaliação pedagógica no AEE, para o aluno com deficiência intelectual? Tal questionamento também foi levantado no encontro do grupo focal e as professoras indicaram as principais dificuldades deste processo. A seguir discutiremos os registros obtidos nesse questionamento. De acordo com a Prof<sup>a</sup>. Alice, “[...] deveria ter uma avaliação baseada nas características da deficiência intelectual, [...] para gente ter como respaldo para trabalhar em cima dessas características. [...]. O fato de não ter critério a gente acaba tendo a dificuldade de perceber as características”.

A Prof<sup>a</sup>. Josiane mencionou: “[...] porque a gente tem o PDI [Plano de Desenvolvimento Individualizado], dentro do PDI a gente tem as nove áreas. [...] a função motora, percepção, linguagem, a gente tem as áreas não os critérios. Como a avaliar a percepção, como avaliar? A gente sabe que tem que avaliar em cima daquelas áreas”. (Prof<sup>a</sup>. Josiane)

As professoras Alice e Josiane demonstram certa preocupação com a não existência de instrumentos ou referenciais de avaliação que possam ser utilizados no âmbito do AEE. Relatam ainda, que tal panorama prejudica o planejamento dos apoios/suportes necessários ao aluno com deficiência intelectual.

Fonseca (2021) também encontrou em seus achados de pesquisa, com professoras do AEE de um município do interior de SP, que, por não haver nenhum direcionamento específico acerca da avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual no AEE, cada qual desenvolve sua estratégia particular de avaliação e, em conseqüência, percebeu-se fragilidades e dificuldades na implementação das práticas avaliativas.

O PDI, mencionado no relato da Prof<sup>a</sup>. Josiane, está previsto no artigo 10 das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009) em que descreve que tal plano deve identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, definindo os recursos e as atividades necessárias a serem desenvolvidas junto ao público-alvo da educação especial.

A elaboração e execução do PDI é uma das atribuições do professor de AEE e com ele devem ser levantados dados da avaliação pedagógica do aluno.

O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção [...] (POKER *et al.*, 2013, p. 21).

Entretanto, percebemos que tal documento também não tem sido suficiente para avaliar o aluno com deficiência intelectual. Embora traga elementos que contribuem para uma análise do caso, ele não contém referentes específicos pelos quais o professor possa avaliar as áreas de desenvolvimento, conforme a Prof<sup>a</sup>. Josiane menciona.

Na ausência de referenciais, as professoras do AEE também acabam aplicando muitas vezes modelos de avaliação utilizados na sala de aula comum que podem não corresponder às necessidades traçadas no plano de AEE.

Para a Prof<sup>ª</sup>. Alice, a dificuldade em avaliar o aluno com deficiência intelectual, no AEE, está também na falta de formação do professor. De acordo com ela, os professores não buscam conhecimentos como forma de complementar sua atuação:

Eu acho que está muito escassa esta situação, tem professores e professores, os que buscam, e os que não buscam. Os que não buscam parecem que estacionaram na graduação feita lá na Pedagogia e acabam não pesquisando [...] acabam não fazendo um estudo sobre aquela faixa etária que estão trabalhando, o que as crianças devem realizar naquela faixa etária, o que é esperado que ela desenvolva. Então assim, primeiro eu acho que alguns professores não têm essa visão e então inicia a dificuldade de avaliação, porque se não tem ideia do que a criança necessita naquela faixa etária, obviamente não vai avaliar (Prof<sup>ª</sup>. Alice).

A formação de professores é condição essencial para se estabelecer um cenário propositivo no AEE, seja no campo da avaliação, seja na prática educativa ou no contexto inclusivo, em ações colaborativas entre ensino especializado e sala de aula comum.

Entretanto, a Prof<sup>ª</sup>. Alice acaba colocando a responsabilidade de formação apenas nelas próprias, ou seja, na busca pessoal e individual que as professoras deveriam fazer para seu aperfeiçoamento profissional, esquecendo-se de dizer que as propostas de formação também devem ser apresentadas pelas suas redes de ensino.

Oliveira e Prieto (2020) em estudo sobre formação de professores do AEE também encontraram este registro.

As (os) professoras (es) colocam em si mesmas (os) a responsabilidade em buscar aperfeiçoamento para realizar sua atividade didática a contento, o que, seguramente, também faz parte do movimento de formação permanente daquela (es) que atuam na área da educação. Contudo, essa ação profissional individual não desonera as redes de ensino de sua obrigação com a garantia de formação continuada aos profissionais da educação, conforme estabelecido pela LDB, em seu artigo 62, parágrafo único (Lei n. 9.394/1996) (OLIVEIRA, PRIETO, 2020, p. 351).

Oliveira e Oliveira (2018) apontam a formação continuada de professores que ocorre no interior da escola como possibilidade a ser valorizada, uma vez que representa o trabalho com a realidade próxima e concreta vivenciada. Assim como Fonseca (2021) também aponta a instituição escolar como *locus* prioritário para a formação continuada de professores e, neste contexto, o professor de AEE poder refletir sobre sua prática e se apropriar dos instrumentos teóricos metodológicos necessários à sua atuação.

Após levantadas todas as dificuldades nesse processo de avaliar a aprendizagem no contexto do AEE se faz necessário propor, sugerir e mostrar possibilidades para apoiar tal prática.

A literatura indica algumas possibilidades, como por exemplo, o Plano Colaborativo de Atendimento Educacional (PCAE) (MELLO, HOSTINS, 2018). Tal proposta não se resume a um documento de avaliação. Trata-se de um plano de trabalho que organiza as ações entre ambos os profissionais, da educação especial e do ensino comum, e desta forma, como um documento único, colaborativo, disponibilizado online, contribui significativamente para o processo avaliativo.

Anache e Resende (2016) demonstraram em pesquisa que o uso de portfólios ou relatórios para registros das atividades realizadas e do desempenho dos alunos com deficiência intelectual podem se constituir em instrumentos avaliativos, mas tais instrumentos, segundo essas

mesmas autoras, necessitam de referentes indicadores do que avaliar, quais áreas focar, para que não se tornem apenas mais um documento burocrático a ser preenchido.

Marin e Braun (2018) apresentam como estratégia a avaliação mediada. Em tal proposta, o professor do AEE atua como um profissional de apoio aos alunos público-alvo da educação especial em momentos de avaliação. Portanto, nesse modelo há a presença de um outro docente acompanhando de perto a execução de uma atividade avaliativa por esses alunos.

Por fim, com base nos conceitos da teoria histórico-cultural, queremos propor como possibilidade de avaliação no contexto do AEE, para o aluno com deficiência intelectual, uma avaliação que tenha como base as funções psíquicas superiores.

Para Vigotski as funções relacionadas à memória, percepção, pensamento, linguagem, consciência, por exemplo, são consideradas funções psíquicas superiores e o desenvolvimento de tais funções não resulta da evolução natural e biológica do indivíduo, ou da sucessão de fases naturalmente predeterminadas, isoladas, mas, da natureza social, das relações que são estabelecidas entre o indivíduo e o mundo (MARTINS, 2015).

Nesse aspecto, queremos destacar a linguagem, especificamente, considerada como função preponderante entre todas as outras funções. Para Leontiev (1977, p. 114),

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais: está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Isto abre possibilidades para pensarmos nos casos da deficiência intelectual. Se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do indivíduo não está dado no nascimento, sendo que essas funções passam por interferências, transformações e mediações ao longo da vida, atuar para transformação delas, por meio da cultura, se torna o grande papel da educação.

Turchiello, Silva, Guareschi (2014) mencionam que professores do AEE poderão organizar seus atendimentos, avaliando as necessidades específicas de cada aluno. E que, após essa avaliação, o professor pensará em quais estratégias utilizará para cada um dos alunos. Ou seja, elas se referem à importância da avaliação para o planejamento de ações no contexto do AEE.

No entanto, Anache e Resende (2016) apontam que a avaliação em educação especial acaba se concentrando num âmbito de identificação e encaminhamentos, baseados no não-aprender, indicando apenas sucesso ou fracasso escolar, sem direcionamentos possíveis.

Consideramos, portanto, que a teoria do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, destacadamente, da linguagem, poderia ser utilizada como instrumento pelo professor do AEE que, por meio da elaboração de indicadores avaliativos, poderia identificar os caminhos que o aluno com deficiência intelectual tem percorrido e, desta forma, planejar as próximas ações direcionadas a ele.

Para Vigotski a linguagem é um instrumento cultural, criado pela humanidade, responsável pela organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 1988).

O professor do AEE pode elaborar referentes de avaliação que caracterizem o caminho percorrido na constituição da linguagem pelo aluno com deficiência intelectual.

Alguns questionamentos possibilitam direcionar a criação de indicadores avaliativos para elaboração de uma avaliação, para o aluno com deficiência intelectual, com foco na área da

linguagem. Um primeiro passo seria fazer uma caracterização do processo de aquisição da linguagem do aluno com deficiência intelectual, com base nos questionamentos abaixo:

- Como o aluno se comunica, quais características de linguagem ele apresenta?
- Há presença de elementos pré-linguísticos tais como, expressões faciais, gestos, imitação de sons do ambiente?
- Chora ou grita em momentos de tentativas de comunicação, ou se utiliza de tais meios para iniciá-la, estabelecê-la?
- Tem intenção comunicativa? Utiliza o corpo para se comunicar?
- Apresenta linguagem oral? Se possui, sua pronúncia é inteligível? Quando pronuncia algumas palavras elas possuem relação com o contexto? Inicia diálogo ou o mantém?
- Relaciona nomes ao seu significado correspondente?
- Desenha ou faz tentativas?
- E a linguagem escrita: qual seu nível de domínio do código escrito? Ao ser instruído para escrever algo apresenta intenção de escrita? Faz rabiscos, desenha letras ou números? Quais formatos tais traços apresentam? Aproximam-se do código alfabético? Ou não, são rabiscos aleatórios?

Essas, dentre tantas outras questões, são sugestões norteadoras que podem se caracterizar como referentes avaliativos importantes na área da linguagem, no contexto do AEE. Tais referentes têm o potencial de colaborar para identificação das condições nas quais o aluno com deficiência intelectual se encontra, quais características ainda estão por se desenvolver e, a partir desses dados, o professor do AEE pode planejar o ato educativo, em colaboração com o professor da sala de aula comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o sujeito com deficiência intelectual numa dimensão do vir-a-ser, conforme a teoria histórico-cultural nos indica, abre possibilidades para pensar o desenvolvimento humano como dialético e não estático e, portanto, que esse aluno, assim como qualquer outro, com qualquer condição, tem sim possibilidades para avançar, superar sua condição por vezes elementar. Esse deve ser o foco da escola e dos professores, seja da educação comum ou do AEE.

Infelizmente, verificamos nesta pesquisa que não há orientações específicas acerca do processo de avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, no AEE, no âmbito do município pesquisado. Em consequência, a falta de uma avaliação que esteja a serviço do AEE e do aluno em questão faz com que os professores fiquem sem um direcionamento para tal ação e, na tentativa de realizar a ação de avaliar o aluno, não encontrem alternativas para realizá-la a contento, ou se utilizem de instrumentos que pouco contribuem para sua prática, como, por exemplo, o uso de instrumentos e/ou referenciais inadequados para o contexto.

O laudo da deficiência, a queixa acerca do aluno e suas dificuldades muitas vezes são utilizadas como único caminho no processo de avaliação. Saber apenas qual a condição que o aluno apresenta não é suficiente, é preciso ir além desse aspecto, ou seja, é de grande importância conhecer quais as características do seu modo de aprender, que áreas devemos focar, assim como quais elementos são favorecedores, ou mesmo, dificultadores no processo educativo.

O uso inadequado de instrumentos de avaliação pedagógica e de práticas avaliativas incoerentes com o contexto pode levar a classificações indevidas dos alunos, assim como não indicar as possibilidades para o planejamento futuro de intervenções junto ao aluno com deficiência intelectual.

Assim como mencionamos anteriormente, a avaliação pedagógica deve ser utilizada como tomada de decisão, ou seja, a partir das informações levantadas sobre o processo de aprendizagem do aluno (não apenas as dificuldades), é possível traçar os processos de ensino pelos quais o professor fundamentará a prática pedagógica. Portanto, é fundamental a utilização de instrumentos que indiquem fatores prospectivos acerca do aluno com deficiência intelectual.

Diante de todo cenário exposto ficam evidentes as fragilidades e dificuldades que estão presentes neste contexto. A avaliação no AEE acaba por desempenhar uma função mais voltada para encaminhamentos e para a identificação da deficiência com foco nas impossibilidades, dificuldades, no não aprender e, conseqüentemente, perde seu papel de apoio/suporte à inclusão escolar.

Faz-se urgente e necessário estabelecer um caminho para o processo avaliativo que esteja para além de encaminhamentos e de uma avaliação inicial apenas, mas que, ao avaliar os modos de aprender do indivíduo com deficiência intelectual, sejam levantados elementos para a prática pedagógica, pois será pelo ensino que dar-se-á os meios para o seu desenvolvimento.

Defendemos a tese, e a consideramos relevante, de que a centralidade, ou seja, a diretriz, ou o foco do processo avaliativo no AEE, pode se constituir na identificação dos caminhos percorridos pelo aluno no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e dentre elas destacamos, como fundamental e preponderante, a linguagem. Por meio da elaboração de indicadores avaliativos nessa área poderíamos pensar em respostas educativas necessárias ao aluno.

A avaliação no contexto do AEE, pode se caracterizar, enquanto elemento fundamental para proporcionar novas possibilidades para aprendizagem e não somente na área da linguagem, num movimento interfuncional, uma vez que ao oferecer condições para o desenvolvimento dessa função são requalificadas outras funções, como pensamento, memória e atenção, tão importantes ao desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual.

## REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 569-591, jul./set. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YpfntDqmH7QgrHZKRZDYBsP/?lang=pt>. Acesso em 20 fev. 2022.

BARBOSA, Ana Paula Lima. *Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições*. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2016. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21832>. Acesso em 20 de fev. 2022.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, Distrito Federal: MEC/SEESP, 2008. 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 20 fev. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 4/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, Distrito Federal: MEC/CNE/CEB, 2009b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 20 fev. 2022.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez. 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6533/pdf>. Acesso em 12 fev. 2021.

FONSECA, Katia de Abreu. *Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): inclusão e escolar e deficiência intelectual na perspectiva da teoria histórico-cultural*. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2021. Disponível em [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204942/fonseca\\_ka\\_dr\\_mar\\_sub.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204942/fonseca_ka_dr_mar_sub.pdf?sequence=5&isAllowed=y). Acesso em 21 fev. 2022.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 32, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41104/pdf>. Acesso em 21 fev. 2022.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles de; AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 44, p. 399-416, set./dez. 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6532>. Acesso em 20 fev. 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA *et al.* *Psicologia e Pedagogia*. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotski. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos: São Paulo: Ícone, 1988. p. 21-37.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out./dez. 2018. Disponível em <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/33103/pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MELLO, Alessandra de Fatima Giacomet.; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 31, n. 63, p. 1025-1037, out./dez. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101/pdf>. Acesso em 21 fev. 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 31, n. 63,

- out./dez. 2018b, p. 981-994. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065/pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. *Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade*. Curitiba, Paraná: CRV, 2018a.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. *Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar*. 2015. 358f. Tese (Livre-Docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Márcia Regina dos (org.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba, Paraná: CRV, 2018. p. 29-42.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, abr.-jun., 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; SILVA, Luís Henrique. Avaliação pedagógica: foco da deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_11\\_oliveira.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_11_oliveira.pdf). Acesso em 20 fev. 2022.
- PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.
- VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, Paraná, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569>. Acesso em 23 nov. 2020.
- POKER, Rosimar Bortolini *et al.* *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.
- TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra Suzana Maximowitz; GUARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica*. Santa Maria, Rio Grande do Sul: UFSM, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. p. 32-75.

Submetido em maio 2022  
Aprovado em agosto 2022

### Informações das autoras

Fernanda Oscar Dourado Valentim  
SME Marília/São Paulo. Professora EB. Doutora em Educação pela UNESP – *Campus* Marília  
*E-mail*: [fernanda.valentim@unesp.br](mailto:fernanda.valentim@unesp.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7920-0456>  
*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5711222660873068>

Anna Augusta Sampaio de Oliveira  
Universidade Estadual Paulista (UNESP) *Campus* Marília. Livre-docente em Educação Especial  
*E-mail*: [anna.augusta@unesp.br](mailto:anna.augusta@unesp.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8675-967X>  
*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0053554769698449>