

Avaliação de estudantes em situação de deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado (AEE): concepções e práticas

Assessment of Students in a Situation of Intellectual Disability in Specialized Educational Services (SES): Conceptions and Practices

Evaluación de estudiantes en situación de discapacidad intelectual en la Atención Educativa Especializada (AEE): concepciones y prácticas

Flávia Costa da Silva 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil.

flaviacsilvaufc@gmail.com

Adriana Leite Limaverde Gomes 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil.

adrianalimaverde@ufc.br

Francisca Jamília Oliveira de Barros 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil.

jamyllia@hotmail.com

Maria do Socorro Moraes Soares Rodrigues 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil.

professorasocorro@gmail.com

Recebido em 15 de janeiro de 2026

Aprovado em 08 de junho de 2026

Publicado em 19 de junho de 2026

RESUMO

A avaliação de estudantes em situação de deficiência intelectual (SDI) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um desafio importante para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Este estudo qualitativo, de caráter exploratório teve como objetivo analisar as concepções e práticas avaliativas de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto a estudantes em situação de deficiência intelectual (SDI). Participaram da pesquisa quatro professoras de salas de recursos multifuncionais de escolas públicas do município de Caucaia/CE, integrantes de um projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC), desenvolvido em parceria com prefeituras da região metropolitana de Fortaleza, intitulado “Formação do Professor do AEE para Avaliação e Acompanhamento de Estudantes

com Deficiência Intelectual”. Os dados foram produzidos por meio de questionários online e analisados com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciam que as professoras compreendem a avaliação como um processo contínuo, formativo e voltado à compreensão das singularidades dos estudantes. Entretanto, persistem desafios relacionados à sistematização de instrumentos avaliativos, à documentação do percurso de aprendizagem dos estudantes SDI, à escassez de recursos pedagógicos e à articulação entre o AEE e a sala de aula comum. O estudo aponta também a necessidade de fortalecimento da formação continuada e da construção de diretrizes institucionais que orientem as práticas avaliativas no contexto do AEE, contribuindo para a consolidação de processos avaliativos mais inclusivos, contextualizados e comprometidos com o desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Situação de Deficiência Intelectual; Avaliação Educacional; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The assessment of students with intellectual disabilities (ID) in Specialized Educational Assistance (SEA) constitutes a significant challenge for the consolidation of inclusive pedagogical practices. This qualitative and exploratory study aimed to analyze the conceptions and assessment practices adopted by teachers working in Specialized Educational Assistance (SEA) with students with intellectual disabilities. The participants were four teachers from multifunctional resource rooms in public schools in the municipality of Caucaia, Ceará, Brazil, who were involved in an extension project developed by the Federal University of Ceará (UFC) in partnership with municipalities in the metropolitan region of Fortaleza, entitled “Training SEA Teachers for the Assessment and Monitoring of Students with Intellectual Disabilities.” Data were collected through online questionnaires and analyzed using Bardin’s content analysis technique. The findings indicate that the teachers understand assessment as a continuous and formative process aimed at understanding students’ individual characteristics and learning needs. However, challenges remain regarding the systematization of assessment instruments, the documentation of students’ learning trajectories, the scarcity of pedagogical resources, and the articulation between SEA and mainstream classroom practices. The study also highlights the need to strengthen continuing professional development and to establish institutional guidelines that support assessment practices within SEA, contributing to the development of more inclusive, contextualized, and student-centered assessment processes.

Keywords: Situation of Intellectual Disability; Educational Assessment; Specialized Educational Services.

RESUMEN

La evaluación de estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en el marco de la Atención Educativa Especializada (AEE) constituye un desafío importante para la

consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas. Este estudio cualitativo, de carácter exploratorio, tuvo como objetivo analizar las concepciones y prácticas evaluativas de docentes de la Atención Educativa Especializada (AEE) en relación con estudiantes con discapacidad intelectual. Participaron en la investigación cuatro docentes de salas de recursos multifuncionales de escuelas públicas del municipio de Caucaia, Ceará, Brasil, integrantes de un proyecto de extensión de la Universidad Federal de Ceará (UFC), desarrollado en colaboración con municipios de la región metropolitana de Fortaleza, titulado “Formación del Profesor de la AEE para la Evaluación y el Seguimiento de Estudiantes con Discapacidad Intelectual”. Los datos fueron producidos mediante cuestionarios en línea y analizados a partir de la técnica de análisis de contenido de Bardin. Los resultados evidencian que las docentes comprenden la evaluación como un proceso continuo, formativo y orientado a la comprensión de las singularidades de los estudiantes. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la sistematización de instrumentos de evaluación, la documentación de las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, la escasez de recursos pedagógicos y la articulación entre la AEE y el aula común. El estudio también señala la necesidad de fortalecer la formación continua y de construir orientaciones institucionales que guíen las prácticas evaluativas en el contexto de la AEE, contribuyendo a la consolidación de procesos de evaluación más inclusivos, contextualizados y comprometidos con el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: Situación de Discapacidad Intelectual; Evaluación Educativa; Atención Educativa Especializada.

Introdução

O Sistema Educacional Brasileiro orienta-se pelo princípio da universalização do ensino e pelos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008). Esse documento reafirma os fundamentos da inclusão escolar - direito a uma educação de qualidade com equidade, igualdade de condições de acesso, respeito às diferenças e permanência na rede regular - e propõe uma escola “para todos”, considerando que todo estudante aprende, independentemente de características individuais, condição socioeconômica, deficiência, raça ou gênero (Stainback; Stainback, 1999). Tais princípios se contrapõem a qualquer forma de segregação ou exclusão da pessoa em situação de deficiência no ambiente escolar. Transformá-los em práticas pedagógicas coerentes, contudo, continua sendo um desafio.

Além desses princípios o estudo está ancorado no modelo social de deficiência em que as pessoas com deficiência¹ são entendidas em sua condição também como produto da sociedade excludente. E nos faz romper com o paradigma da deficiência como marca exclusiva da pessoa. Nesse sentido este estudo adota o termo “situação de deficiência intelectual” (SDI), inspirado por Ramos e Lanuti (2023) com o propósito

de conduzir ao olhar crítico para as situações de aprendizagem destacada pelas barreiras, que dificultam a evolução da aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)ⁱⁱ, assim acolhem-se as diferenças e as singularidades desses estudantes. Carvalho (2012) menciona que ao utilizar o termo “estudante com deficiência”, essas palavras que compõem o termo, contém forças de representação que aproximam o estudante à deficiência, que é entendida como limitação permanente e reduz o estudante à sua deficiência. Isso posto concordamos com as ideias de Carvalho (2012); Ramos e Lanuti (2023), ao fugirem do estereótipo da limitação, e passa a olhar a deficiência pelo contexto, social e cultural, quando esses autores compreendem a deficiência como referente ao meio, pontuam que a categorização não deve ser adotada aos processos de ensino aprendizagem e vivências escolares.

Embora exista um arcabouço legal robusto, levantamentos recentes (Mesquita; Sobras, 2018; Nunes; Manzini, 2020; Mendonça; Viana; Nascimento, 2023) revelam que as redes de ensino ainda enfrentam barreirasⁱⁱⁱ que comprometem a prática pedagógica, especialmente na avaliação dos estudantes PAEE.

Estudos conduzidos por Mesquita e Sobras (2018) Nunes e Manzini (2020) e Mendonça, Viana e Nascimento (2023) evidenciam a avaliação como um dos pontos frágeis do processo educativo quando se trata de estudantes em situação de deficiência intelectual (SDI). Essa fragilidade, na maioria das vezes, está associada a concepções individualistas e biologizantes da deficiência que ainda orientam parte do trabalho docente (Jesus; Aguiar, 2012). Muitas vezes, tais concepções resultam em negligência no processo de ensino e no uso de instrumentos avaliativos desconectados das experiências dos estudantes, limitando suas possibilidades de aprendizagem (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010; Viana; Gomes, 2021).

Bridi (2011) menciona que os efeitos biologizantes da deficiência focados na avaliação com base em diagnósticos clínicos têm demarcado a ação da escola e dos professores, já que o laudo muitas vezes é usado para legitimar, a falta de ações diante das situações de aprendizagem referente a estudantes em situação de deficiência. Esse olhar clínico da deficiência dentro da escola, origina uma visão reducionista das situações de deficiência, oferecendo pouca margem para a avaliação pedagógica.

A avaliação, nesse contexto, não pode ser compreendida como um ato isolado de verificação de conteúdo. Ao contrário, deve ser concebida como parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem, assumindo um caráter contínuo, reflexivo e formativo. Nesse sentido creditamos na avaliação da aprendizagem que oferece condições necessárias para o estudante em SDI se desenvolver, acreditando e valorizando suas capacidades de aprendizagens, ofertando recursos de acessibilidade, instrumentos e estratégias variadas, pertinentes aos processos de aprendizagem.

Para Luckesi (2011), avaliar implica acolher o estudante e compreender como ele aprende e se desenvolve, servindo de base para tomada de decisões pedagógicas fundamentadas. Nessa mesma perspectiva, Hoffmann (2001) enfatiza que conhecer

as especificidades da turma é essencial para delinear estratégias que dialoguem com suas potencialidades. Apesar disso, pesquisas de Alles *et al.* (2019), Nunes Manzini (2020), Aguiar (2015), Mesquita e Sobras (2018) indicam que, no caso de estudantes em SDI, ainda predomina uma concepção objetiva e padronizada de avaliação, centrada em estatísticas, classificações e paradigmas de impossibilidades o que dificulta o estabelecimento de vínculos pedagógicos e reduz as possibilidades de aprendizagem (Aguiar, 2015; Valentin, 2022).

As contribuições de Oliveira (2018), Mello e Hostins (2018) e Valentin e Oliveira (2023) convergem ao defender que a avaliação desses estudantes deve fundamentar-se nos princípios de igualdade e equidade, distanciando-se de lógicas classificatórias, comparativas e competitivas. Bridi e Pavão (2015) comenta que a avaliação baseada na deficiência e limitação do estudante, especificamente os testes de QI, utiliza-se de instrumentos avaliativos padronizados e classificatórios na intenção de enquadrar o estudante em grupos homogêneos. Contrapondo-se a essa perspectiva, a avaliação deve superar essa visão classificatória e conhecer a aprendizagem do estudante e identificar os vários modos de mediar e avaliar a aprendizagem na intenção de favorecer o desenvolvimento do estudante. Trata-se de privilegiar uma avaliação individualizada e situada no contexto escolar, reestruturada para o acolhimento. Luckesi (2011) enfatiza que a avaliação processual é a mais eficaz, sobretudo para estudantes em situação de fracasso escolar, pois permite compreender peculiaridades dos estudantes, dos espaços de aprendizagem, dos instrumentos e recursos, do quadro de profissionais e das propostas curriculares.

Convém salientar que a maioria desses achados citados se refere à avaliação de estudantes em SDI no contexto da sala de aula comum. Embora esse corpo de investigações tenha se ampliado, a literatura nacional ainda evidencia a escassez de estudos sobre avaliação no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujos objetivos e procedimentos apresentam especificidades próprias (Oliveira, 2018; Mello; Hostins, 2018; Valentin; Oliveira, 2023).

No AEE, a avaliação é realizada por meio do estudo de caso, procedimento que traça um perfil detalhado do estudante para subsidiar o plano de AEE^{iv}. Esse plano mapeia as barreiras que estão interferindo no processo de desenvolvimento e aprendizagem e orienta o professor a propor ações e estratégias destinadas a eliminá-las ou minimizá-las (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010). Gomes *et al.* (2016) salientam a necessidade de considerar o funcionamento cognitivo e os processos de aprendizagem dos estudantes com DI. Nessa perspectiva, Mendes, Teotônio e Moura (2017) ressaltam que a avaliação deve ser orientada pelas potencialidades, habilidades e interesses desses estudantes, bem como por suas possibilidades de participação social. Além disso, deve contemplar o uso de recursos e instrumentos de acessibilidade, que favoreçam seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação no âmbito do AEE tem como objetivo levantar informações detalhadas sobre o estudante, considerando aspectos como: desenvolvimento intelectual, funcionamento cognitivo, linguagem oral, ambiente familiar e escolar, aprendizagens acadêmicas, desenvolvimento afetivo-social,

interações sociais, desenvolvimento psicomotor, comportamentos e atitudes em situações de aprendizagem (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Para que esse modelo avaliativo se efetive, é fundamental que o professor do AEE atue em articulação com os professores de sala de aula comum, assumindo a responsabilidade pela oferta de materiais pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades e especificidades dos estudantes nos diferentes espaços sociais. O planejamento de práticas pedagógicas avaliativas deve, portanto, favorecer o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos estudantes em SDI, reconhecendo que essas atividades não ocorrem de forma espontânea e requerem mediação docente intencional (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Em síntese, a avaliação do estudante em SDI no AEE deve ter como eixo a sua evolução individual. Para isso, estabelece-se um conjunto de objetivos de aprendizagem que, ancorados nas potencialidades do aluno, orientam práticas nas diversas áreas do desenvolvimento, tais como: linguagem, raciocínio lógico, área socioafetiva, aspectos psicomotores, comportamentais e interação com pares e professores nos espaços escolares.

Embora existam estudos que delimitem o que avaliar, as redes de ensino ainda carecem de diretrizes claras sobre como conduzir esse processo, o que dificulta a atuação dos professores do AEE (Oliveira, 2018; Pasian; Mendes; Cia, 2019; Valentin; Oliveira, 2023). Nesse cenário, predomina uma avaliação restrita à identificação da deficiência - utilizada para encaminhamento a serviços especializados (Anache; Resende, 2016) - ou, ainda, à mera prática avaliativa centrada em conteúdo para fins de reforço, em desacordo com a natureza do serviço do AEE (Valentin, 2022).

Diante dessas lacunas, este artigo busca responder às seguintes questões: Como as professoras do AEE do município de Caucaia, participantes de um projeto de extensão universitária da UFC, avaliam os estudantes em situação de deficiência intelectual? Quais estratégias e recursos utilizam nesse processo? Quais concepções fundamentam suas práticas avaliativas? E quais desafios enfrentam ao longo desse processo?

A partir desses questionamentos, o presente estudo tem como objetivo analisar as concepções e práticas de avaliação adotadas por professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), participantes de um projeto de extensão universitária, junto a estudantes em situação de deficiência intelectual matriculados em salas de recursos multifuncionais do município de Caucaia- CE.

Essa pesquisa apresentada é originada da pesquisa principal intitulada 'A Avaliação do Estudante em Situação de Deficiência Intelectual Matriculado no Atendimento Educacional Especializado do Município de Caucaia-CE: concepções e instrumentos', aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do HUWC/UFC (Parecer nº 7.643.193; CAAE 88754825.4.0000.5045).

Metodologia

Este estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, conforme os pressupostos de Godoy (1995), e contou com a participação de quatro professoras efetivas do AEE da rede pública municipal de Caucaia, Ceará.

A seleção das participantes obedeceu aos seguintes critérios: ser professora efetiva da rede; possuir no mínimo dois anos de experiência no AEE; atender ao menos um estudante em situação de deficiência intelectual; e em 2022, ter participado do Projeto de Extensão Universitária intitulado Formação do Professor do AEE para Avaliação e Acompanhamento dos Estudantes com Deficiência Intelectual. O projeto foi promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) para professores do AEE dos municípios da região metropolitana de Fortaleza, contribuindo para o aprofundamento teórico-prático das professoras em relação à avaliação no contexto da SRM^v.

Das cinco professoras do município que participaram da formação, quatro manifestaram interesse e disponibilidade para integrar esta pesquisa após o recebimento do questionário. Com o intuito de preservar suas identidades, utilizamos nomes fictícios.

Duas professoras, Maria (58 anos) e Margarida (55 anos), possuem mais de 20 anos de experiência na área da Educação Especial. Ambas são pedagogas, com especialização em AEE e ampla formação complementar. Maria atua há 15 anos no AEE e já havia trabalhado anteriormente em outras funções na Educação Especial. É mestre em Ciências da Educação e atualmente atende três estudantes em situação de deficiência intelectual. Margarida também tem 15 anos de atuação no AEE, tendo atuado anteriormente em sala de apoio pedagógico. É mestranda em Educação Inclusiva, com especializações em Psicopedagogia (clínica e institucional) e diversos cursos nas áreas de DI, TEA, funções executivas, Libras, Braille e tecnologia assistiva. Ao longo da carreira, já atendeu, em média, 20 estudantes em SDI. As outras duas participantes, Rosa (40 anos) e Iracema (42 anos), atuam há mais de uma década no AEE e também são formadas em Pedagogia, com especialização em Educação Especial e formação complementar em práticas inclusivas, deficiência visual, física e intelectual, além de Libras e altas habilidades. Rosa está no AEE há 14 anos e acompanha oito estudantes em SDI. Iracema, com 13 anos de experiência na área, atualmente acompanha também oito estudantes e possui mestrado em Teologia.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se inicialmente um estudo bibliográfico sobre as categorias teóricas vinculadas ao objetivo da investigação: avaliação, situações de deficiência intelectual e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seguida, os dados foram coletados por meio de questionários enviados via *google forms* às participantes, com o intuito de identificar suas concepções e práticas avaliativas em relação aos estudantes em SDI.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977), o que possibilitou a organização das respostas em quatro categorias analíticas: (i) Concepção de avaliação do estudante em SDI no contexto do AEE (ii) Desafios enfrentados ao avaliar os estudantes em SDI; (iii) Instrumentos de avaliação disponibilizados no AEE; (iv) Relação entre avaliação do estudante em

SDI e planejamento pedagógico no AEE. No item a seguir, apresentaremos os resultados da pesquisa.

Na seção seguinte, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa.

Resultados e discussão

A presente seção apresenta e discute os resultados da pesquisa, com base nas categorias analíticas construídas a partir da análise de conteúdo. As análises revelam as concepções e práticas avaliativas das professoras do AEE no atendimento a estudantes em situação de deficiência intelectual, destacando elementos centrais como os sentidos atribuídos à avaliação, os desafios enfrentados no processo, os instrumentos utilizados e a articulação entre avaliação e planejamento pedagógico.

(i) Concepção de avaliação do estudante em situação de DI no contexto do AEE

Nesta categoria, analisam-se as concepções de avaliação expressas por quatro professoras do Atendimento Educacional Especializado que atuam com estudantes em situação de deficiência intelectual (SDI). A partir da análise do conjunto das respostas, foi possível identificar cinco concepções que, embora se apresentem com ênfases distintas, são complementares e demonstram uma compreensão ampliada sobre a importância da avaliação no processo de inclusão escolar. Tais concepções estão alinhadas com o modelo social de compreensão da deficiência e com os pressupostos da avaliação formativa, conforme defendem autores como Luckesi (2011), Gomes et al. (2016), Mendes, Teotônio e Moura (2018).

(a) Avaliação como meio para identificar as necessidades dos estudantes

Essa concepção foi compartilhada por todas as professoras participantes. Para elas, a avaliação permite identificar as dificuldades, as potencialidades e as formas de aprender dos estudantes em SDI. O objetivo é compreender a singularidade de cada estudante a fim de orientar práticas pedagógicas significativas.

A professora Rosa afirma que “o professor terá o conhecimento sobre as formas de aprender do estudante e poderá planejar as intervenções necessárias para promover a aprendizagem”. Da mesma forma, Iracema evidencia que através desse processo é possível “[...] detectar, acompanhar e interpretar as necessidades desse aluno [...] verificar quais possibilidades esse aluno apresenta para construir novos conhecimentos”. A partir dessa avaliação diagnóstica, a professora atua na promoção da acessibilidade ao conhecimento, estimulando as capacidades cognitivas dos estudantes.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Figueiredo et al. (2016) que enfatiza a importância da avaliação no AEE como um processo investigativo voltado a mapear as barreiras à aprendizagem, permitindo o planejamento de ações pedagógicas adequadas.

(b) Avaliação como norteadora do planejamento pedagógico no AEE

Além de diagnosticar, a avaliação é vista pelas professoras como fundamental para subsidiar o planejamento de ações pedagógicas adaptadas às necessidades de

cada estudante. Elas a utilizam para elaborar planos de atendimentos pedagógicos individualizados, estabelecer metas e selecionar estratégias de ensino, concepção. evidenciada principalmente nas respostas de Maria e Margarida:

“A avaliação desempenha um papel crucial no AEE para estudantes em situação de deficiência intelectual. Através dela, é possível identificar as necessidades individuais de cada aluno, realizar planos educacionais personalizados, monitorar o progresso ao longo do tempo e avaliar a eficácia das intervenções” (Maria)

“A avaliação [...] intenciona o entendimento da condição própria de aprendizagem em que aquele aluno se encontra [...] para a partir dele organizar as atividades de intervenção pedagógica com o aluno” (Margarida)

Rosa destacou a avaliação como ferramenta essencial para orientar o planejamento pedagógico, enfatizando a importância de uma abordagem individualizada que considere as competências e necessidades específicas dos estudantes. Para ela, a avaliação permite “[...] identificar os instrumentos e estratégias que fundamentam minhas intervenções”. De forma semelhante Iracema diz “[...] utilizo os dados da avaliação para selecionar atividades e jogos pedagógicos que atendam às especificidades de cada estudante”.

Essa concepção dialoga com a perspectiva de avaliação diagnóstica e formativa, conforme discutida por Luckesi (2011), ao compreendê-la como recurso indispensável à tomada de decisões pedagógicas. Também se articula à proposição de Lustosa e Figueiredo (2021), que defendem práticas avaliativas inclusivas, construtivas e diversificadas, respeitando os estilos, ritmos e potencialidades dos estudantes. Nesse sentido, a avaliação cumpre um papel articulador entre o diagnóstico e a ação pedagógica, constituindo-se como eixo estruturante da prática docente no AEE.

(c) Avaliação como análise dos mecanismos de aprendizagem

A professora Margarida acrescenta à avaliação uma dimensão técnico-pedagógica. Para ela, “a avaliação possui a competência de trabalhar os mecanismos de aprendizagem”, compreendendo-a como um processo centrado na análise de aspectos cognitivos e metacognitivos - como atenção, memória, raciocínio lógico, cognição e metacognição - que influenciam diretamente os processos de aprendizagem dos estudantes. Nessa concepção, a avaliação não se limita à identificação de dificuldades e potencialidades, mas busca compreender como os estudantes aprendem, possibilitando práticas pedagógicas mais precisas.

Essa perspectiva encontra respaldo em Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), que diferenciam a avaliação realizada no AEE daquela da sala de aula comum. Para os autores, a avaliação no AEE deve priorizar dimensões como cognição, motricidade, linguagem, raciocínio lógico-matemático, afetividade e a relação do estudante com o saber, enquanto a avaliação no ensino comum tende a concentrar-se nos componentes curriculares. Ignorar essa distinção entre pode levar à adoção de práticas avaliativas homogeneizadoras, que desconsideram a singularidade dos estudantes, configurando-se como barreiras à aprendizagem e à inclusão.

Os autores ainda alertam que, no ensino comum, a avaliação frequentemente assume um caráter padronizador, reduzindo a complexidade dos sujeitos a critérios uniformes. Diante disso, reafirmam a importância de concepções avaliativas que respeitem os diferentes ritmos, estilos e modos de aprender. Tal concepção não nega a centralidade do currículo, mas propõe a diversificação de estratégias e atividades pedagógicas.

(d) Avaliação como mediação da aprendizagem

As professoras Iracema, Rosa e Margarida também evidenciam uma concepção de avaliação centrada na mediação da aprendizagem, entendida como um processo contínuo, formativo e contextualizado. Para as docentes, a avaliação não se restringe à verificação de resultados, mas constitui-se como um acompanhamento sistemático da trajetória do estudante em SDI, permitindo compreender sua forma de aprender e interagir com o conhecimento em situações reais e significativas.

Iracema defende que a “[...] avaliação deve ser contínua, contemplando todas as áreas do conhecimento” e “valorizar o conhecimento que o aluno em situação de deficiência intelectual desenvolve em sua interação com o mundo”, o que revela sua preocupação com um processo avaliativo que veja o estudante de forma integral. De forma semelhante, Rosa afirma que a “avaliação acompanha o estudante ao longo do tempo, respeitando seu ritmo de aprendizagem”, apontando para uma avaliação sensível às singularidades e ao percurso individual de cada sujeito. Margarida reforça essa perspectiva ao considerar que a avaliação deve ser “[...] contextualizada, observando o desempenho do estudante nas atividades práticas do cotidiano”, indicando a importância de avaliar em contextos reais e significativos, que permitam compreender os conhecimentos mobilizados pelos estudantes em situações concretas de aprendizagem. Essa concepção de avaliação encontra respaldo teórico em Hoffmann (2019), ao defender a avaliação como um ato de escuta e diálogo com o estudante, promovido em meio às interações cotidianas da prática pedagógica. Para a autora, avaliar é “exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento” (Hoffmann, 2019, p. 56). Luckesi (2011) também contribui para esse entendimento ao conceber a avaliação como um ato pedagógico voltado à promoção da aprendizagem e não à seleção ou exclusão.

Além disso, Gomes et al. (2016) e Mendes, Teotônio e Moura (2018) destacam que a avaliação deve considerar os interesses dos estudantes, suas possibilidades de participação social e o uso de recursos e instrumentos de acessibilidade que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem. Tais elementos fortalecem a concepção de avaliação como um processo mediador, que reconhece a diversidade como ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) reforçam essa abordagem ao situar o desenvolvimento humano como processo mediado socialmente, em que a aprendizagem é impulsionada pela interação com os outros e com os instrumentos culturais. Em harmonia com essa premissa Bridi e Pavão (2015) mencionam que o professor do AEE deve buscar uma avaliação pedagógica que

impulsione o desenvolvimento dos estudantes no contexto das trocas sociais. E a mediação tem um papel fundamental. Vygotsky (1991) postula que conhecer o desempenho cognitivo não é suficiente para aprendizagem, mas pondera que avaliar o conhecimento posterior tem uma grande valia para aprendizagem, nesse sentido a mediação tem seu papel específico e ideal para explicar o conceito zona de desenvolvimento proximal, em que se define a distância entre o que o estudante consegue realizar sozinho e o que é capaz de alcançar com a mediação de alguém mais experiente. Esse conceito é importante para o processo de avaliação, pois abre a possibilidade de reflexão sobre o dilatamento intelectual que o estudante pode obter a partir de uma avaliação mediada qualificada.

Assim, a avaliação como mediação da aprendizagem assume uma função central na prática docente do AEE, por favorecer uma compreensão integral do estudante em SDI em sua relação com o saber, orientando práticas pedagógicas que ampliem suas possibilidades de participação e aprendizagem.

(e) Avaliação como processo inclusivo, justo e equitativo

As professoras Maria e Iracema também expressaram preocupações com a justiça e a equidade no processo avaliativo, destacando uma concepção que reconhece a inadequação de instrumentos padronizados para avaliar os estudantes em SDI. Para elas, a avaliação deve ser sensível às singularidades dos estudantes, promovendo acesso, participação e aprendizagem de forma equitativa.

Maria afirma: “Se seguirmos os instrumentais já padronizados, não garantiremos a equidade.” Iracema, por sua vez, relata que seleciona atividades “adaptadas às características de cada estudante” para garantir sua participação no processo. Essas respostas revelam uma concepção que considera os meios pelos quais cada estudante pode expressar suas aprendizagens.

Mesmo que essa perspectiva evidencie uma postura crítica diante de práticas avaliativas tradicionais e destaca a necessidade de que os professores do AEE mobilizem estratégias pedagógicas e instrumentos avaliativos sensíveis às singularidades dos estudantes, conforme orienta Gomes *et al.* (2016). É importante refletir sobre as adaptações escolares, pois muitas vezes as adaptações consistem apenas em reduzir o conteúdo e causar uma segregação do estudante nas práticas escolares. Mantoan (2006) adverte que a adaptação de atividades corrobora com a ideia de que os estudantes em SDI não são capazes de aprender conteúdos complexos. Nesse sentido, a avaliação no AEE exige do professor um olhar atento às condições reais de aprendizagem de seus estudantes e a construção de práticas avaliativas diversificadas que respeitem os diferentes modos de aprender e expressar o conhecimento.

Diante das diferentes concepções evidenciadas, é possível afirmar que as professoras participantes da pesquisa compreendem a avaliação no AEE como um processo contínuo, formativo e situado, voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes em SDI. Trata-se de uma prática que transcende os métodos tradicionais e se estrutura a partir de múltiplas dimensões: identificação das necessidades dos estudantes, norteadora do planejamento pedagógico individualizado, mediadora da

aprendizagem, análise dos mecanismos de aprendizagem e promoção da equidade. Em comum, todas as docentes demonstram uma compreensão de avaliação comprometida com a inclusão, reconhecendo as potencialidades dos estudantes e a importância de respeitar seus ritmos, estilos e modos de aprender. Assim a avaliação no AEE é concebida como prática pedagógica intencional, centrada na promoção da autonomia, da participação, e da aprendizagem, respeitando os ritmos, estilos e singularidades de cada estudante.

(ii) Desafios enfrentados ao avaliar os estudantes em Situação de deficiência intelectual

Ao indagar as professoras participantes sobre os desafios enfrentados ao avaliar estudantes em situação de deficiência intelectual, emergiram três subcategorias principais: (a) frequência irregular dos estudantes no atendimento, que envolve o compromisso dos familiares; (b) avaliações externas padronizadas; e (c) ausência de materiais de avaliação.

De acordo com Mantoan (2010), os desafios estruturais e organizacionais ainda representam uma realidade injusta para a educação inclusiva, uma vez que a escola está inserida em uma sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a autora destaca que a educação “é sustentada por valores econômicos e empresariais de produtividade, competitividade, eficiência e modelos ideais, que tantas exclusões têm provocado na educação, em todos os seus níveis” (Mantoan, 2010, p. 17).

A seguir, são apresentadas as percepções das professoras participantes deste estudo.

(a) Frequência irregular dos estudantes no atendimento e o compromisso dos familiares as atividades da escola

A frequência irregular dos estudantes no contraturno foi citada por todas as professoras como um desafio nos atendimentos. Os relatos revelam que a assiduidade dos estudantes está diretamente relacionada ao comprometimento das famílias. A professora Rosa afirma que “às vezes a infrequência do estudante no AEE dificulta que nós professores alcancemos resultados favoráveis no processo de avaliação e aprendizagem dos estudantes”. Esse relato dialoga com o estudo de Rocha (2013), que associa a ausência dos estudantes no AEE às dificuldades enfrentadas pelas famílias para conciliar a rotina escolar com responsabilidades, como o trabalho. A organização do tempo fora do horário das aulas regulares é um desafio recorrente, afetando diretamente o atendimento dos estudantes no contraturno.

As professoras Margarida, Iracema e Maria ressaltam a relevância de uma comunicação efetiva entre família e escola. Para elas, o envolvimento familiar é essencial para potencializar o processo de aprendizagem. Margarida afirma que a participação da família funciona como “uma ampliação e vivência do que foi aprendido no AEE”. Iracema complementa destacando que “a família também pode nos ajudar fornecendo diversas informações sobre o aluno e trabalhar em conjunto com o profissional do AEE”. Já Maria evidencia que “envolver os familiares de estudantes

em situação de deficiência intelectual no processo de avaliação e acompanhamento de progresso é crucial”.

Dessa forma, compreende-se que a infrequência no AEE é um desafio complexo, que exige ações articuladas entre escola, família e demais setores da rede de apoio (Rodrigues, 2018). Ao entender os fatores que impactam na participação dos estudantes, é possível planejar estratégias que favoreçam sua continuidade no atendimento. A irregularidade na frequência compromete o acompanhamento contínuo do estudante, dificultando a observação de seu progresso, a compreensão de suas necessidades e a construção de percursos pedagógicos individualizados. Sem uma presença constante, torna-se inviável realizar uma avaliação processual e significativa, que respeite os tempos e modos de aprender de cada estudante.

(b) Avaliações externas padronizadas

Nessa subcategoria, destacam-se apenas os relatos das professoras Maria e Rosa sobre as dificuldades relacionadas às avaliações externas padronizadas. Maria destaca que “muitas avaliações padrão podem não ser adequadas para estudantes com deficiência intelectual devido à complexidade cognitiva ou métodos de apresentação”. De forma complementar, a professora Rosa acrescenta:

“os desafios centram-se mesmo na persistência que temos que manter, acreditando no seu potencial, pois em alguns estudantes o tempo de aprendizagem é diferente, demora mais, sendo importante mantermos a perseverança e a inovação no que se refere às estratégias pedagógicas”

A partir de suas respostas observamos que ambas as professoras expressam preocupação com as especificidades apresentadas pelos estudantes PAEE, indicando que o modelo tradicional de avaliação representa um entrave à inclusão. A esse respeito, estudos recentes (Costa; Honnêf, 2015; Sonza; Dall Agnol; Salton, 2018; Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Veltrone; Mendes, 2009) revelam que esses estudantes têm participação limitada em provas externas, muitas vezes sendo desestimulados a comparecer a escola nos dias da aplicação, visto que, raramente são feitas as adequações e diversificações que garantam a equidade no processo avaliativo.

As avaliações externas padronizadas frequentemente desconsideram os diferentes modos de aprendizagem e de expressão do conhecimento. Embora haja uma política de “Educação Para Todos”, a ausência de práticas avaliativas que respeitem os ritmos e singularidades dos estudantes em SDI fragiliza a efetivação desse princípio.

Para que a educação inclusiva se concretize, é essencial que tanto o ensino quanto os processos avaliativos sejam diversificados, de forma a promover a equidade. Isso exige a construção de práticas que considerem diferentes tempos, estilos e formas de aprendizagem, além de estratégias pedagógicas que possibilitem múltiplas formas de expressão do conhecimento e acesso ao currículo. Entretanto, é importante destacar que ao se propor uma avaliação diversificada e flexível, não se está defendendo a adaptação curricular. O que se reivindica é a criação de condições pedagógicas que respeitem os diferentes modos de aprender, mantendo o currículo

comum como referência, mas diversificando os caminhos para que todos os estudantes possam acessá-lo em igualdade de oportunidades

Assim, personalizar o planejamento educacional, seja na sala de aula comum ou no AEE, é uma responsabilidade que ultrapassa o âmbito individual dos professores, demandando políticas públicas que assegurem métodos de ensino e avaliação sensíveis às diferenças. O Estado deve assegurar que os processos avaliativos, inclusive os de larga escala, contemplem os diferentes modos de aprender e expressar saberes. Isso é crucial para garantir que a inclusão não se restrinja ao aspecto físico, mas se concretize também no plano pedagógico, permitindo que cada estudante se desenvolva segundo suas potencialidades de forma justa e adequada.

(c) Ausência de materiais de avaliação

As professoras Margarida e Iracema evidenciaram que a escassez de materiais de avaliação é um dos principais desafios enfrentados no processo avaliativo no AEE. Margarida destaca “a disponibilidade de jogos e materiais adequados a cada necessidade observada, pois no AEE dispomos de um número limitado de materiais para fazê-lo”. De modo semelhante, Iracema acrescenta que:

Temos muitos desafios, tais como: o tempo disponível para essa avaliação, pois sabemos que a avaliação é contínua, mas geralmente esperam que seja realizada num tempo limitado, onde é impossível você obter todas as informações necessárias sobre as potencialidades, habilidades e dificuldades que o aluno apresenta; a falta de recursos apropriados, como material concreto, recursos visuais e de tecnologia básica, entre outros.

Esses relatos refletem desafios recorrentes no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobretudo considerando a atribuição legal conferida ao professor de “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (Brasil, 2009, p. 3). Ao nosso ver, o cumprimento dessa responsabilidade torna-se comprometido diante da ausência de materiais, infraestrutura e condições pedagógicas adequadas que sustentem a efetivação de uma avaliação sensível às necessidades dos estudantes.

A escassez de recursos pedagógicos e o tempo insuficiente para realizar avaliações comprometem diretamente a qualidade do processo avaliativo, como evidenciado por Iracema. A ausência de instrumentos variados dificulta a compreensão integral das capacidades, habilidades e dificuldades dos estudantes, impactando diretamente no planejamento de ações pedagógicas individualizadas e contextualizadas.

Iracema ainda destaca que a ausência de materiais visuais, tecnológicos e concretos constitui um entrave significativo ao trabalho pedagógico no AEE. Embora o uso de materiais concretos possa favorecer a mediação do conhecimento, promovendo uma maior aproximação entre as habilidades a serem desenvolvidas e a realidade vivida pelos estudantes em SDI, é necessário um olhar crítico sobre seu uso exclusivo ou excessivo.

Conforme os pressupostos da teoria histórico-cultural, é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem promova a mediação entre o concreto e o abstrato, favorecendo o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. O uso restrito de materiais concretos pode limitar a formação de conceitos e o avanço dos estudantes em SDI para níveis mais complexos de elaboração simbólica e generalização (Vygotsky, 1991; Rego, 2002). Nessa perspectiva, tais recursos devem ser articulados a estratégias pedagógicas que ampliem o acesso dos estudantes à atividade simbólica e ao pensamento conceitual.

Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) também alertam que uma concepção baseada apenas no raciocínio concreto subestima as capacidades cognitivas dos estudantes com deficiência intelectual, podendo reforçar práticas pedagógicas pautadas na pedagogia da negação - ou seja, práticas que desconsideram o potencial de aprendizagem e acabam por limitar as possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos. Nessa mesma linha, Mantoan (2006) reforça que, ao presumir que os estudantes em SDI não são capazes de realizar operações abstratas, muitos professores acabam restringindo seu acesso ao conhecimento e comprometendo aspectos motivacionais essenciais para a aprendizagem.

Dessa forma, embora os materiais concretos sejam utilizados no ensino dos estudantes em situação de deficiência intelectual, é importante considerar que sejam articulados com outras estratégias que favoreçam o desenvolvimento do pensamento abstrato, promovendo experiências mais desafiadoras e significativas, que respeitem os estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes sem reduzir seu potencial à condição de deficiência. Ao nos referirmos sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência é importante considerarmos o conceito de compensação presente na teoria de Vygotsky. Segundo o autor, "Todo defeito cria estímulo para elaborar uma compensação" (Vygotsky, 1977, p.14), isso mostra que o defeito pode criar um avanço intensificado através da mediação qualificada. Nesse sentido o processo de avaliação deve considerar a zona de desenvolvimento proximal do estudante, como também deve objetivar o fruir dos processos compensatórios por meio da mediação (Bridi; Pavão, 2015).

Esses relatos reforçam a necessidade de políticas educacionais que ofereçam condições adequadas aos professores, garantindo não apenas a oferta de materiais e tecnologia apropriadas, mas também a previsão de tempo pedagógico suficiente para a realização de avaliações contextualizadas e sensíveis à singularidade dos estudantes. Sem esses elementos, o processo avaliativo tende a se tornar limitado e fragmentado, dificultando a construção de práticas inclusivas e a promoção de aprendizagens significativas.

Os desafios relatados pelas professoras do AEE evidenciam as múltiplas dimensões que atravessam o processo avaliativo de estudantes em situação de deficiência intelectual, tanto em sala de aula comum como durante os atendimentos no contraturno. A frequência irregular dos estudantes em SDI, muitas vezes relacionada à baixa participação familiar, a inadequação das avaliações externas padronizadas e a ausência de materiais pedagógicos e de tempo suficiente para a realização de avaliações qualificadas revelam entraves estruturais e pedagógicos que

comprometem a efetivação de práticas inclusivas. Tais desafios não são apenas responsabilidade do professor, mas exigem o comprometimento de toda a comunidade escolar e do poder público na criação de condições reais para o desenvolvimento de avaliações formativas, acessíveis e contextualizadas.

(iii) Instrumentos de avaliação disponibilizados no AEE

A avaliação do estudante com DI no AEE deve ser conduzida como uma prática que valorize a individualidade e promova o desenvolvimento integral desse estudante.

No presente estudo, todas as professoras relataram utilizar instrumentos de avaliação no AEE, embora apenas Margarida e Iracema tenham descrito com maior riqueza de detalhes os tipos de recursos empregados. Enquanto algumas participantes abordaram o tema de forma mais geral, Margarida informou que realiza “testes de leitura, raciocínio lógico-matemático, habilidades psicomotoras, atenção e reconhecimento geral do desenvolvimento da criança”. Iracema complementa informando que utiliza “recursos visuais, materiais concretos, objetos do cotidiano dos estudantes, materiais lúdicos e outros recursos que estejam disponíveis na sala de recursos”. Tais práticas evidenciam uma abordagem ampla e personalizada, que busca adequar os instrumentos avaliativos às necessidades e ao contexto dos estudantes em SDI.

Nesse sentido, Gomes *et al.* (2016) destacam a importância de o professor do AEE compreender as características do processo de aprendizagem desses estudantes, como motivação, atenção, memória, metacognição e transferência. A motivação, por exemplo, pode influenciar diretamente o engajamento do estudante na resolução de tarefas, na medida em que sua crença nas próprias capacidades potencializa a mobilização de recursos internos para enfrentar desafios. A atenção, por sua vez, é essencial para a aprendizagem porque permite que o estudante selecione estímulos relevantes diante da grande quantidade de informações que recebe (Sternberg, 2007). Essa habilidade de foco e filtragem é o que possibilita a concentração sustentada nas atividades propostas. A memória, nesse contexto, é o mecanismo que viabiliza a retenção e o resgate das informações adquiridas, sendo crucial para a consolidação de saberes e para o avanço progressivo no processo de aprendizagem. A transferência de aprendizagem representa a capacidade de aplicar conhecimentos previamente adquiridos em novas situações, o que amplia a autonomia do estudante ao lidar com diferentes contextos, gerando novas aprendizagens. Já a metacognição, considerada uma função superior, diz respeito à capacidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. Desenvolver essa habilidade permite ao estudante avaliar estratégias, reconhecer erros, monitorar seu desempenho e, com isso, tornar-se mais autônomo em sua aprendizagem.

É importante considerar que esses mecanismos podem apresentar fragilidades em estudantes em SDI (Paour; Cébé, 1999). Em virtude dessas fragilidades nos processos de aprendizagem, é fundamental que o professor do AEE compreenda “o funcionamento cognitivo do aluno que apresenta situação de deficiência intelectual para que possa identificar se há necessidade de confeccionar, adaptar recursos pedagógicos” (Oliveira Neta; Gomes, 2016).

As professoras Rosa e Maria relatam que utilizam a Síntese Pedagógica, um instrumento disponibilizado pela SME do município, que tem como objetivo sistematizar o processo avaliativo dos estudantes público da educação especial. Trata-se de um documento estruturado para registrar informações sobre o percurso de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes no decorrer da avaliação diagnóstica. A síntese contempla e pontua aspectos do desenvolvimento psicomotor, cognitivos, raciocínio lógico-matemático, aspectos socioafetivos e práticas educativas de vida independente. Segundo os relatos das professoras, esse instrumento lhes permite avaliar os “aspectos cognitivos (raciocínio lógico, linguagem), psicomotores, afetivos, sociais, práticas educativas para a vida independente”, possibilitando um conhecimento mais preciso sobre as habilidades e potencialidades dos estudantes.

As professoras Margarida e Iracema ressaltaram a importância de utilizar instrumentos e estratégias diversificadas e adequadas às necessidades específicas dos estudantes em SDI. As professoras Rosa e Maria, por sua vez, enfatizam a relevância da interlocução com os professores da sala comum e com as famílias, como forma de construir uma visão mais abrangente e precisa das habilidades e necessidades educacionais dos estudantes e, assim, planejar intervenções educativas mais eficazes. A utilização da Síntese Pedagógica pelas professoras Rosa e Maria, como instrumento de avaliação no AEE, demonstra uma prática pedagógica coerente com as diretrizes atuais da educação inclusiva, uma vez que oferece subsídios para a construção de intervenções individualizadas. No entanto, é importante ressaltar que esse instrumento, por mais abrangente que seja, não deve ser utilizado de forma isolada. Seu uso deve ser articulado a outras práticas avaliativas, como observações sistemáticas, portfólios e registros pedagógicos, que permitam uma compreensão mais ampla e contextualizada do estudante.

Desse modo, observa-se que as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras entrevistadas vão além da verificação de habilidades específicas, configurando-se como mediações pedagógicas intencionais que buscam compreender os estudantes em SDI na sua totalidade, tanto no AEE como na sala de aula comum. Ao articularem instrumentos diversos e diálogo interprofissional, essas educadoras mobilizam práticas coerentes com uma perspectiva inclusiva de avaliação, pois consideram as diferenças dos estudantes, sem ter o foco na limitação, tendo como pressuposto que todo estudante é capaz de aprender, desviando-se de qualquer tipo de comparação, pois cada estudante tem seu modo singular de manifestar conhecimento (Ramos; Lanuti, 2023) ainda que enfrentem desafios estruturais e materiais.

Considerações finais

Este estudo analisou as concepções e práticas avaliativas mobilizadas por professoras do AEE em relação a estudantes em situação de deficiência intelectual em escolas municipais de Caucaia-CE. Os achados evidenciaram que as docentes compreendem a avaliação como um processo contínuo, formativo e contextualizado, voltado não apenas à identificação de dificuldades, mas também ao reconhecimento das potencialidades dos estudantes e à construção de estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação e aprendizagem.

As análises revelaram que a avaliação, no contexto do AEE, é concebida pelas professoras como prática pedagógica mediadora da aprendizagem, instrumento de planejamento e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, além de recurso fundamental para a construção de práticas mais inclusivas e individualizadas. Nesse sentido, a pesquisa evidencia um deslocamento em relação às perspectivas tradicionais de avaliação centradas no desempenho e na padronização dos processos educativos, aproximando-se de concepções avaliativas alinhadas aos princípios da educação inclusiva e da avaliação formativa.

Entretanto, embora as participantes demonstrem esforços para construir práticas avaliativas sensíveis às singularidades dos estudantes em situação de DI, os resultados também apontam tensões entre os princípios da educação inclusiva e as condições concretas de funcionamento do AEE. A insuficiência de materiais pedagógicos, a limitação do tempo destinado às avaliações, a frequência irregular dos estudantes e a permanência de avaliações externas padronizadas configuram obstáculos que dificultam a efetivação de processos avaliativos mais contextualizados, contínuos e inclusivos. Outro aspecto relevante evidenciado pela pesquisa refere-se à compreensão de que a avaliação no AEE não deve restringir-se à verificação de conteúdos escolares, mas considerar dimensões relacionadas aos mecanismos de aprendizagem, ao desenvolvimento cognitivo, às interações sociais e às possibilidades de participação dos estudantes nos diferentes contextos escolares. Tal compreensão reforça a especificidade do trabalho desenvolvido no AEE e contribui para problematizar práticas avaliativas homogeneizadoras ainda presentes nos espaços escolares.

Além disso, o estudo evidencia a importância da articulação entre professores do AEE, docentes da sala de aula comum e famílias na construção de processos avaliativos mais abrangentes e significativos. A avaliação, nesse contexto, assume caráter coletivo, processual, dialógico, de acompanhamento contínuo e compartilhamento de responsabilidades entre os diferentes sujeitos envolvidos no percurso escolar dos estudantes.

Desta forma, considera-se que a pesquisa contribui para o campo da Educação Especial ao ampliar as discussões sobre avaliação no contexto do AEE, temática ainda pouco explorada na literatura nacional. Os resultados apontam para a necessidade de fortalecimento das políticas de formação continuada, da ampliação das condições de trabalho docente e da construção de diretrizes institucionais que sustentem práticas avaliativas coerentes com os pressupostos da educação inclusiva.

Referências

ALLES, Elisiane Perufo. *et al.* (Re)Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 373-388, 2019.

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ANACHE, Alexandra Ayach.; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 569-591, jul.-set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216630>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial**, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência- LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 19 ago. 2024.

BRIDI, Fabiane Romano de. Processos de identificação e diagnósticos: os estudantes com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. **Tese (Doutorado em Educação)** – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Avaliação e atendimento educacional especializado: enfoques e práticas pedagógicas. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 13-30.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª Edição. Mediação. Petrópolis, 2012.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; HONNEF, Cláucia. O trabalho docente articulado como proposta pedagógica para educação especial na perspectiva inclusiva no ensino médio e tecnológico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.23 n. 35. p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/300333838> Acesso em: 24 set 2024.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert; ARARUNA, Maria Rejane. Intervenção Pedagógica para alunos com deficiência intelectual na sala de recurso multifuncional. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FACCIOLI, Ana Maria de Camargo. **Políticas de**

inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, p. 47-61, 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert, FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual.** São Paulo: Moderna, 2010.

GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte.; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **Política de Inclusão Escolar e Estratégias Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado.** Fortaleza:UFC; Brasília MC&C, 2016.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

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 set. 2024

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

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Inclusão, um olhar que ensina! A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças.** Fortaleza: Imprensa Universitária- UFC, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. **Revista Inclusão**. Brasília: MEC. V. 5, nº 1, p. 12-15, julho/dezembro de 2010.

MELLO, Alessandra de Fátima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, 31(63), p. 1025–1038. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X331>. Acesso em: 14 ago.2024.

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira; TEOTÔNIO, Phabrícia Carvalho; MOURA, Giovanna Barroca. Instrumentos de avaliação para escolares com deficiência

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493917>

intelectual na perspectiva de professores. **Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial**, São Paulo. v.4, n.2, p. 41-52, jul.-dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n2.04.p41>. Acesso em: 14 ago.2024.

MENDONÇA, Andréia Vieira de; VIANA, Tânia Vicente; NASCIMENTO, Karla Angélica Silav do. A Avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na escola regular em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 49, n. contínuo, p.1-19 e269037, 2023. Disponível em: [DOI: 10.1590/S16784634202349269037por](https://doi.org/10.1590/S16784634202349269037por). Acesso em: 30 set. 2024.

MESQUITA, Amélia Maria; SOBRAS, Renata Andrade. As marcas da avaliação no processo de escolarização de um aluno com deficiência intelectual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.19 • n. 54 • p. 244-261, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.36290>. Acesso em: 15 agosto de 2024

NUNES, Vera Lúcia Mendonça; MANZINI, Eduardo José. Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, [S. l.], v. 33, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43241>. Acesso em: 30 set, 2024.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas **Revista Educação Especial**, Santa Maria, vol. 31, núm. 63, outubro-dezembro, pp. 981-994, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X33065>. Acesso em: 14 ago. 2024.

OLIVEIRA Neta Adelaide de Sousa; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Estratégias de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FACCIONI, Ana Maria Camargo **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 47-61.

PAOUR, Jean-Louis; CÉBE, Sylvie. L'éducation cognitive. In.: DOUDIN,P .A; MARTIN,D.; ALBENESE,O. (Ed.). **Métacognition et education**. Berne: Peter Lang, 1999.p. 107-139

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado da sala de recurso multifuncional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria [S. l.], v. 32, p. 1–20, 2019. DOI: 10.5902/1984686X31828. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31828>. Acesso em: 24 jun. 2024.

RAMOS, Eliane. de Souza; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. **Revista Brasileira de Educação**. [S. l.], v. 28, p. 1-18, 2023. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27_574386078. Acesso em: 6 nov. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes. 2002

ROCHA, Selene Nunes. **Política de inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncional da rede municipal de Florianópolis-SC**. Dissertação de mestrado. UNIVALI, Itajaí, 2013.

RODRIGUES, Maria Do Socorro Moraes Soares. **A prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado do Município de Caucaia- CE: uma análise sobre o uso do software Luz do Saber na Sala de Recurso Multifuncional**. Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2018.

SONZA, Andréia Polleto; DALL AGNOL, Anderson; SALTON, Bruna Polleto Grupo de Trabalho Currículo Inclusivo: propondo caminhos para as adaptações curriculares e a certificação diferenciada no IFRS.In: SONZA, Andréia Polleto.; DALL AGNOL, Anderson; SALTON, Bruna Polleto (Orgs). **Reflexões sobre o currículo inclusivo Bento Gonçalves**. RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018. p. 19-44.

STAINBACK, Susan; STAINBACK Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e 230076, p. 1- 18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>. Acesso em: 16 jul. 2024.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Atendimento educacional especializado e deficiência intelectual: avaliação pedagógica em foco**. 2022. Tese (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2022.

VALENTIN, Fernanda Oscar Dourado, & OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. (2023). Avaliação pedagógica de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 167–180, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.67307. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/67307>. Acesso em: 14 ago. 2024.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? **Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 59-72, jan./ abr. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/169/99>. Acesso em: 01 ago. 2024.

VIANA, Flávia Roldan; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **A Autorregulação por estudantes com deficiência intelectual**. 1 ed. Natal-RN:SEDIS- UFRN, 2021.

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

VYGOTSKY, Lev. Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).

Notas

ⁱ São aquelas que têm impedimento, a longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais estão em contato com as barreiras do ambiente que dificultam a participação plena e legítima na sociedade em igualdade de condições de acesso e equidade (Brasil, 2008a).

ⁱⁱ É composto por estudantes com deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, Transtorno do Espectro Autista, Transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (PNEEPEI, 2008).

ⁱⁱⁱ O Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 define barreiras como fatores do ambiente que limitam o funcionamento de uma pessoa e criam incapacidades, dificultando o acesso aos serviços, nos aspectos arquitetônicos, comunicacionais, atitudinais, de mobilidade, pedagógicos, de recursos, dentre outros.

^{iv} Destaca-se que esta pesquisa foi desenvolvida em período anterior à promulgação do Decreto nº 12.773/2025, que passou a abordar de forma mais sistemática instrumentos como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), indicando novos desdobramentos para as discussões sobre avaliação no contexto do AEE.

^v Projeto de extensão universitária desenvolvido pelo grupo de pesquisa Linguagem Escrita Revisitada. O projeto contou com a participação de estudantes de mestrado e doutorado da Pós-Graduação em Educação da UFC e professoras do AEE dos municípios de Aquiraz, Fortaleza, Caucaia, Maranguape e Horizonte.