

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM FORTALEZA: LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO

MENDONÇA, Andréia Vieira de¹- UFC

VIANA, Tania Vicente²- UFC

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar os caminhos da Educação Inclusiva no Brasil e em Fortaleza-CE, com enfoque na legislação e nos aspectos concernentes à avaliação, ressaltando, nessa trajetória, os marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil, assim como os aspectos legais de uma avaliação da aprendizagem inclusiva no Ensino Básico na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Neste sentido, encontram-se elementos para uma reflexão acerca da avaliação da pessoa com deficiência intelectual, contextualizando uma abordagem para ressignificar a avaliação. Para isso, relacionam-se questionamentos pertinentes à valorização das diferenças individuais dos educandos, discutindo-se a avaliação do ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva. Possui natureza qualitativa, com pesquisa bibliográfica, para destacar a relação entre a legislação, a avaliação do ensino-aprendizagem e a Educação Inclusiva. A revisão literária proporcionará referencial teórico para colaborar com a discussão. Problematiza-se a relação entre a legislação pertinente, no Brasil e em Fortaleza-CE, e a avaliação do ensino-aprendizagem em relação à pessoa com deficiência intelectual. Conclui-se pela relevância de conduzir a avaliação do ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual com uma perspectiva realmente inclusiva, em conformidade com a legislação brasileira vigente.

Palavras-chave: Avaliação do ensino-aprendizagem; Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

A capacidade de aprender, vivenciar o mundo e interferir nele a ponto de revolucionar o conhecimento universal é inerente ao homem, desde que ele se aproprie de suas capacidades intelectuais e que o ambiente físico e social possibilite seu desenvolvimento. A Educação reflete a diversidade de uma época, as divergências de sua sociedade, os emaranhados que ditam caminhos e descaminhos na elaboração social de um povo, na construção do retrato de um tempo (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Ancorado na relevância social que representa para a Educação Inclusiva, este artigo tem o objetivo de apresentar e analisar os caminhos da Educação Inclusiva no Brasil e em

1 Créditos do autor: Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE e do Governo do Estado do Ceará. E-mail: andreiavieiramendonca@gmail.com.

2 Créditos do autor: Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará(UFC), professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: coordenadorataniaviana@gmail.com.

Fortaleza-CE, com enfoque na legislação e nos aspectos concernentes à avaliação. Ressaltam-se, nessa trajetória, os marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil, assim como os aspectos legais de uma avaliação da aprendizagem inclusiva no Ensino Básico na Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE. A abordagem metodológica compreende uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa. A dissertação de Mendonça (2014) fornece os dados avaliados.

A proposta de questionar a escola atual implica desvendar anseios e projetos que a constroem, vidas que se multiplicam numa fuga voraz da realidade em aspiração frenética por mundos idealizados, tão irrealis quanto inatingíveis. O cidadão brasileiro é legalmente respaldado com a universalização do ensino, entretanto, o percurso é íngreme para os alunos que fortuitamente podem ser classificados dentro dos conceitos de normalidade, e mais árduo ainda, para as pessoas com deficiência (JANUZZI, 2004; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

METODOLOGIA

O percurso metodológico contempla uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de uma pesquisa bibliográfica, a fim de concretizar os objetivos dessa proposta investigativa, que problematiza como é a relação entre a legislação pertinente no Brasil e em Fortaleza-CE, e a avaliação do ensino-aprendizagem junto à pessoa com deficiência intelectual.

A pesquisa qualitativa é considerada como uma pesquisa que visa à compreensão dos significados que os indivíduos dão à sua própria vida e às suas experiências, contemplando um campo essencialmente constituído por diversificadas posições éticas e políticas. Esse tipo de pesquisa, que possui raízes históricas e sólidos fundamentos teóricos e metodológicos, consolidou a sua dimensão epistemológica e a sua legitimidade científica (ANÁDON, 2005).

A opção pela pesquisa qualitativa está em consonância com suas especificidades: a fonte de dados é o ambiente natural; possui caráter descritivo; tem como interesse o processo em detrimento dos resultados; busca analisar os dados de forma indutiva e, sobretudo, reconhece a importância do significado da perspectiva dos participantes para dar luz sobre a dinâmica do objeto de estudo. A revisão literária proporciona referencial teórico para justificar e fundamentar a pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

O Brasil apresenta ampla legislação referente à Educação Inclusiva. O atendimento às pessoas com deficiência, no país, teve origem com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Visando atender às pessoas com deficiência intelectual, foram fundados, em 1926, o Instituto Pestalozzi e, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei nº. 4.024/61), apontou o direito dos “excepcionais”³ à Educação, preferencialmente dentro do

³ A concepção de “excepcional” engloba os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade. Os termos aqui utilizados se encontram em desuso, sendo

sistema geral de ensino. A Lei nº. 5.692/71, que alterou a LDB de 1961, estabeleceu “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”⁴ (BRASIL, 1961, 1971; FERNANDES, T. L. G., 2010; MAGALHÃES, 2011).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) define, no artigo 205, a Educação como um direito de todos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), no artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999) - promulgada, no Brasil, pelo decreto nº. 3.956/2001 - influenciaram a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva (BRASIL, 2001a; UNESCO, 2001).

A atual LDB (lei nº 9394/96) apregoa que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica⁵ àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados⁶ para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da Educação Básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, destacando a atuação complementar da Educação Especial ao Ensino Regular (BRASIL, 1999). Em diversos trechos, a LDB (lei nº 9394/96) assegura aos alunos, em sua totalidade, padrões mínimos de qualidade de ensino.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) exprimem que a qualidade da Educação compreende um fenômeno complexo e vasto, engloba múltiplas dimensões, extra e intraescolares e, nessa vertente, é essencial considerar todos os elementos envolvidos, bem como a dinâmica pedagógica, compilando os processos de ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem e os diversificados fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

característicos da época da referida LDB de 1961 (JANUZZI, 2004).

4 Terminologia em desuso, característica da época da LDB de 1971.

5 Segundo a LDB 9.394/96, Inciso II do Artigo 59, Resolução CNE/CEB 02/01, Artigo 16 e Parecer do Conselho Nacional de Educação 17/01, é prevista a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências. A terminalidade específica possibilita ao aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da LDB, terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Profissional. Cabe aos estados e municípios estabelecerem critérios para o gerenciamento desse dispositivo legal (BRASIL, 1996).

6 Terminologia em desuso, característica da época da LDB de 1996.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001b).

A Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determina que as Instituições de Ensino Superior (IES) considerem, na organização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), formação docente voltada para o acolhimento e o trato da diversidade e contemplem conhecimentos sobre “as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”⁷ (BRASIL, 2002).

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004), com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a Inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do Ensino Regular.

A elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2007 - garantida pelo decreto nº. 6.571/08 - dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008a), entendido como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e subsídios pedagógicos organizados institucionalmente, prestados, de forma complementar ou suplementar, à formação dos alunos no Ensino Regular. As escolas regulares, diante da obrigatoriedade de matricular pessoas com deficiência, tiveram que se organizar para disponibilizar o AEE e, assim, possibilitar o processo inclusivo. Por meio desse atendimento, o professor pode ter recursos compartilhados com o professor do AEE, que proporcionem as condições necessárias para a inclusão na Escola Regular.

A Lei n. 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão, entrou em vigor em 02/01/2016, regulamentando a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Stainback e Stainback (1999) afirmam que o educador pode desempenhar um importante papel na percepção de características dos alunos cujas potencialidades e limitações são diferentes e sugerem atividades que identifiquem as limitações e estimulem as habilidades dos educandos. Sendo assim, conforme as especificidades de cada deficiência, são necessárias articulações entre os docentes para elaborar recursos apropriados ao PPC e às peculiaridades de cada indivíduo, a fim de que prevaleça a ênfase em suas potencialidades, ao invés do destaque da deficiência que possui, seja de que natureza for. Relacionar situações específicas do cotidiano da inclusão em um novo momento implica redescobrir essa nova escola que se

⁷O conceito de Necessidades Educacionais Especiais, conforme a Declaração de Salamanca (1994), não se reporta somente às pessoas com deficiência, mas a todos os indivíduos que necessitam de uma atenção educativa especial dirigindo o conceito para o âmbito educacional e focando o olhar para as necessidades individuais das pessoas e seu potencial de aprendizado. Terminologia em desuso, característica da época (UNESCO, 1994).

(re)organiza pautada em uma necessidade emergente, para além de seu passado, em busca de uma nova prática.

Consolidando o panorama geral, o município de Fortaleza-CE apresenta dados que denotam uma significativa mudança na dinâmica crescente das matrículas de pessoas com deficiência. No ano de 2013, os dados revelaram 922 alunos do 1º ao 5º ano e 212 alunos do 6º ao 9º ano. A Secretaria Executiva Regional II (SER II) apresentou 102 alunos com deficiência intelectual distribuídos em 21 escolas; dentre elas, apenas nove disponibilizavam o AEE (FORTALEZA, 2013).

Sobre a organização escolar para a inclusão da pessoa com deficiência, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza-CE sugerem avanços quando propõem que:

As escolas inclusivas devem considerar que cada pessoa aprende de modo peculiar, de tal modo que ela precisa ser reconhecida no seu modo individual, para que se possa estabelecer estratégias e recursos apropriados de acordo com suas necessidades, no intuito de garantir sua plena participação em um ambiente plural como a sala de aula. Nessa perspectiva inclusiva de forma irrestrita, o Município de Fortaleza estabelece parcerias com centros especializados na formação de professores, bem como recomenda a realização de uma avaliação inicial para encaminhamento dos estudantes às salas de aula comum e para o atendimento educacional especializado (FORTALEZA, 2011, p. 97).

No que se refere a esse aspecto, Mittler (2003) considera que a inclusão possui uma amplitude maior do que apenas matricular a pessoa com deficiência na escola. Deve-se construir um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e se tornar membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza consideram a avaliação da aprendizagem uma etapa basilar que envolve a comunidade escolar em momentos de reflexão crítica sobre práticas e aprendizagens desenvolvidas. Nessa perspectiva, o processo de avaliação integra o caráter diagnóstico⁸, formativo e somativo⁹ (FORTALEZA, 2011).

Refletindo sobre o desafio da escola diante da inclusão, Oliveira (2008, p. 16) assegura que:

A entrada do aluno com deficiência intelectual na escola regular, numa perspectiva inclusiva, proporciona um momento diferenciado para a educação brasileira, na medida em que possibilita um processo de criação pedagógica, na busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de atingirem o potencial de

⁸ A avaliação como um ato de diagnóstico serve de subsídio para uma tomada de decisão na perspectiva da construção do desenvolvimento do educando (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

⁹ Michael Scriven (1928-) conceituou dois tipos de avaliação: formativa e somativa; a formativa tem enfoque nos procedimentos e concentra esforços ao longo de um processo e a somativa é feita ao final de um programa da avaliação (VIANNA, 2000).

cada um dos alunos, respeitando suas diferenças e ao mesmo tempo levando-os à inserção no mundo da cultura e na vivência histórica enquanto homem presente e atuante em seu tempo. A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem freqüentar desde cedo a escola, a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades.

Cada um possui seu registro individual de forma a caracterizar historicamente o papel da escola na sua história de vida pessoal. Quando se possui discernimento para avaliar o funcionamento da escola, é possível fazer escolhas, relevar certas imposições e compreender que ela faz parte de um modelo social com exigências que podem ser inacessíveis para alguns, sem que isto diminua o valor ou minimize as qualificações inerentes à condição humana. Essa tarefa pode ser impraticável para determinados alunos, com maior relevância entre aqueles que possuem limitações intelectuais e comprometimentos psicológicos, que foram inseridos no sistema regular de ensino (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino definem para o Ensino Fundamental – 3º ao 9º anos e Educação de Jovens e Adultos (EJA) III, IV e V:

[...] e) a avaliação de aprendizagem para o estudante com deficiência apresenta características específicas. Os procedimentos de avaliação devem produzir situações apropriadas para a evolução da aprendizagem e elevação da autoestima do estudante, colaborando, assim, para um histórico escolar satisfatório. A finalidade principal da avaliação deve consistir em analisar as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, ponderando acerca dos recursos educacionais necessários em benefício de sua aprendizagem. Neste sentido, são sugeridos os seguintes procedimentos e instrumentos de avaliação: i) observação e registros das atividades diárias do estudante, podendo ser de forma individual e/ou coletiva, sistemática ou ocasional. Devem envolver outros espaços de aprendizagem além da sala de aula; ii) portfólios contendo atividades no caderno, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos realizados em sala de aula, sem perder de vista a necessidade de contextualizá-los; iii) entrevistas sob a forma de relações dialógicas entre avaliador e avaliado, compartilhando informações para o mesmo objetivo; iv) registros no diário de classe, relatórios, fichas ou similares contendo indicadores onde os avaliadores registrem suas observações; v) utilizar a autoavaliação de maneira que o estudante considere-se valorizado, e que seu desenvolvimento individual seja reconhecido, contribuindo sobremaneira para sua autoestima;

f) os alunos com deficiência apresentam níveis de aprendizagens amplamente diversificados. Assim, a avaliação do desempenho escolar evidencia a necessidade de variadas opções para diagnosticar os avanços alcançados, considerando e estimulando suas capacidades, a fim de se efetivar a inclusão escolar;

g) o registro da avaliação dos alunos com deficiência deverá ocorrer por meio de notas e/ou relatórios; [...]

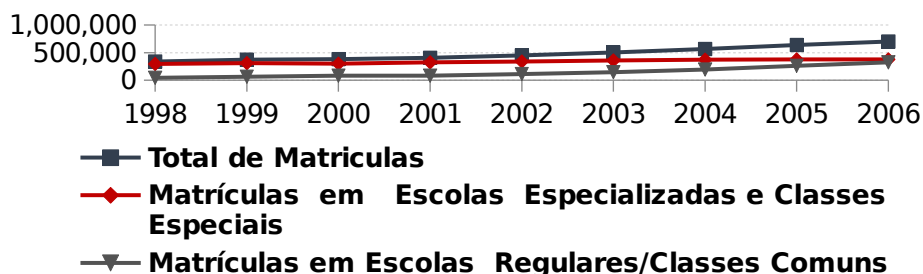
m) o sistema de ensino e a escola devem garantir condições para efetivar o processo de avaliação (FORTALEZA, 2011, p. 4-5).

O ingresso obrigatório implica um processo em que se apregoa a inclusão ao mesmo tempo em que a vivência mostra uma sociedade em crescente processo de exclusão social diante dos mais diversos aspectos. O propagado conceito de inclusão está relacionado ao pertencimento, à capacidade de estabelecer relações que propiciem uma interação positiva no âmbito escolar. Criar uma identidade com o modelo de escola vigente é tarefa árdua, na qual parcela expressiva não obtém êxito, conforme ressaltam os indicadores de avaliação do sistema de ensino, que identificaram índices de 10,5% (reprovação) e 3,8% de abandono, em 2012, no Ensino Fundamental Municipal de Fortaleza-CE, (FERNANDES; VIANA, 2009; HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Resultados e Discussão

Os dados do Censo Escolar/2006, na Educação Especial (BRASIL, 2008b), registraram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, evidenciando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do Ensino Regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998 para 325.316 alunos incluídos em 2006, como evidencia o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Evolução das matrículas em escolas especializadas/classes especiais e em escolas regulares/classes comuns (1998-2006)

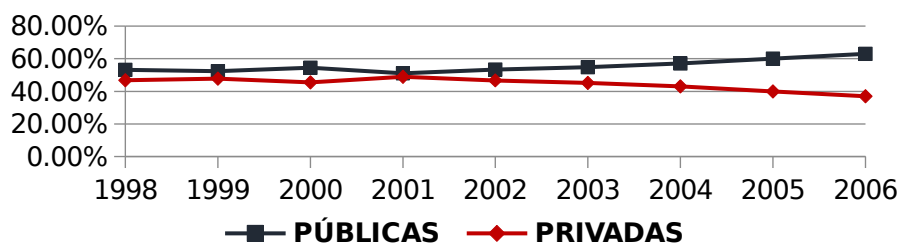


Fonte: MEC/INEP. Censo escolar (BRASIL, 2008b).

Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, 157.962 pessoas com deficiência (46,8%) foram matriculadas nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o progresso de políticas de Educação Inclusiva, destaca-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas

públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, panorama registrado no gráfico abaixo (BRASIL, 2008b):

Gráfico 2 - Evolução das matrículas em escolas especializadas/classes especiais e em escolas regulares/classes comuns (1998-2006)



Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar (BRASIL, 2008b).

Por meio do AEE e de um pensar apropriado para o novo público incluído, é possível produzir condições de acessibilidade física e estrutural a um ambiente designado para atender a todos os alunos com o mesmo padrão de qualidade. O Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011 (BRASIL, 2011), assinado pela Presidente Dilma Rousseff e que veio revogar o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008a), garante a matrícula e a permanência das pessoas com deficiência na escola regular e seu atendimento especializado em contraturno.

O Art. 1º do Decreto nº 7.611 tem foco na Educação Especial e no seu público alvo (pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento¹⁰ e altas habilidades/superdotação), assegurando a garantia do Estado em oferecer Ensino Fundamental gratuito e compulsório, baseado na igualdade de oportunidades. Mantém ainda o AEE, tal como na versão anterior, a ser oferecido tanto nas escolas regulares quanto nas escolas especiais. Cabe salientar que o referido decreto possibilitou a manutenção das escolas especiais sem, contudo, frear a ampliação de oferta de ensino nas escolas regulares.

O estudo da avaliação do ensino e aprendizagem, nesse contexto, implica romper com as estruturas vigentes e vivenciar o ato de avaliar como uma cadeia de diagnóstico e renegociação permanente, na trilha para o desenvolvimento do educando e o comprometimento social com a qualidade de vida do aluno (FERNANDES; VIANA, 2009; JANUZZI, 2004; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Considerações finais

¹⁰ Alunos com transtornos globais do desenvolvimento apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se, nessa categoria, alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2008b).

Diante das diretrizes arroladas e reconhecendo que a Educação Inclusiva despontou como realidade, vem à tona uma questão de grandeza emergente e prática. Como resgatar a avaliação na atual conjuntura?

No que diz respeito ao público alvo da Educação Especial, é pertinente questionar o modo que a avaliação de pessoas com deficiência intelectual é planejada e executada por todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem, nas escolas da rede municipal regular de Fortaleza-CE. Incluir a pessoa com deficiência na escola regular é hoje praticamente senso comum. Reflete um projeto de políticas públicas que parte da premissa que incluir é receber todos os alunos em uma escola livre de barreiras no que concerne à aceitação das diversidades, com o alicerce no discurso da garantia da igualdade de direitos.

No âmbito desse aspecto inclusivo, as exposições legais apontam a avaliação formativa como elemento essencial, centrada sobre a gestão de aprendizagem dos alunos. Direciona-se rumo aos procedimentos, compilando esforços contínuos na análise de objetivos iniciais, seus pressupostos, suas metas, sua metodologia, bem como propondo reorientações, ao longo do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2005; FERNANDES; VIANA, 2009; HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

Referências

ANÁDON, M.A **pesquisa dita qualitativa**: sua cultura e seus questionamentos. Comunicação apresentada no colóquio internacional Formação, pesquisa e desenvolvimento em Educação (mimeo). UNEB/UQAC, Senhor do Bonfim, 2005.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 24 Abril 2019.

_____. Ministério da Educação. DECRETO 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. DECRETO 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 set., 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da educação especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, janeiro/junho 2008b.

_____. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 3 dez., 2004.

_____. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

_____. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. In: LIMA, N. M. de. **Legislação federal básica na área da pessoa portadora de deficiência.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1E, p. 39-40. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Seção 1, p. 10. Brasília, 21 dez. 1999.

_____. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, n. 248, de 23 dez 1996 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei n.º. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Série Documental: Textos para Discussão. Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais.** 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

_____.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno das capacidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 305-318, maio/ago. 2009.

FORTALEZA, Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria de Planejamento.** Matrículas por regional segundo tipos de deficiências nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Relatório. Fortaleza, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza:** orientações sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem, 2011. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/20-noticias/banner-rotator/324-banner-05>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação dos deficientes no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, R. C. B. P.(org.). **Educação inclusiva**: política e formação docente. Brasília: Líder Livro, 2011.

MENDONÇA, Andréia Vieira de. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades**: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza-CE. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008, p. 129-154.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1999.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia. Brasília: Corde, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

VIANNA, H. **Avaliação educacional**: teoria-planejamento modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.