



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VIVIANNE CRISTINNE MARINHO FREITAS FERREIRA**

**AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS:** um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará.

**BELÉM - PARÁ  
2015**

**VIVIANNE CRISTINNE MARINHO FREITAS FERREIRA**

**AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS:** um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Currículo, Epistemologia e História.

Orientador: Profº Drº Carlos Jorge Paixão

**BELÉM - PARÁ**  
**2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

---

Ferreira, Vivianne Cristinne Marinho Freitas,  
1980-

Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo  
sobre a relação escola-família em uma instituição  
pública de ensino do município de Belém-Pará / Vivianne  
Cristinne Marinho Freitas Ferreira. - 2015.

Orientador: Carlos Jorge Paixão.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade  
Federal do Pará, Instituto de Ciências da  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Belém, 2015.

1. Educação especial. 2. Autismo. 3.  
Aprendizagem. 4. Avaliação educacional. I.  
Título.

CDD 23. ed. 371.9

---

**VIVIANNE CRISTINNE MARINHO FREITAS FERREIRA**

**AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS:** um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Currículo, Epistemologia e História.

Orientador: Profº Drº Carlos Jorge Paixão

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

**Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão** \_\_\_\_\_

Universidade Federal do Pará – UFPA

**Prof. Dr. Reinaldo Nobre Pontes** \_\_\_\_\_

Universidade Federal do Pará – UFPA

**Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha** \_\_\_\_\_

Universidade do Estado do Pará – UEPA

**Profª. Drª. Gilcilene Dias da Costa** \_\_\_\_\_

Universidade Federal do Pará – UFPA

**Prof. Dr. César Luís Seibt** \_\_\_\_\_

Universidade Federal do Pará – UFPA

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu filho amado, pelos sorrisos e abraços nas horas mais incertas, por ser o estímulo necessário para que eu me torne uma pessoa melhor, por simplesmente existir em minha vida.

Aos meus pais, Adenaldo de Nazaré Freitas e Diana Maria Marinho Freitas, que através de seus exemplos, despertaram em mim e nas minhas irmãs, o amor pelo conhecimento. Agradeço por sempre incentivarem nossos estudos, nos dando amor e força para alcançarmos o nossos objetivos de vida, com força e coragem, a fim de superar os desafios e adversidades.

As minhas amadas irmãs, Lílian e Lívia Freitas, pela dedicação e amizade verdadeira, por me fazerem sentir amada e estarem sempre presentes em minha vida.

Ao meu marido, Mauro César Almeida Ferreira, que sempre esteve ao meu lado nos momentos em que precisei, sendo o amigo de todas as horas.

À amiga Jucilene, pela amizade e por ser os meus olhos e a extensão do meu amor no cuidado com meu filho, nos vários momentos em que precisei me ausentar, dedicando o seu tempo e tendo o zelo de uma mãe.

Ao meu querido orientador e professor Dr. Carlos Jorge Paixão, que confiou em meu potencial e dedicou seu tempo e trabalho em me auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa. Por sempre mostrar os meus erros e, com palavras doces e amigas, me fazer acreditar na minha capacidade de aprendizagem.

Aos professores Reinaldo Nobre Pontes e Emmanuel Ribeiro Cunha, membros da banca examinadora de qualificação e de defesa, que dedicaram seu olhar, experiência e sabedoria em auxiliar a condução deste estudo e com preciosas orientações consolidar esta produção acadêmica.

Aos amigos conquistados no decorrer do Mestrado, pelo convívio e por serem os companheiros em diversos momentos do curso oferecendo contribuições e ponderações sobre a pesquisa, durante os seminários e rodas de conversa.

A todas as pessoas que contribuíram nessa caminhada, direta ou indiretamente, para que eu conseguisse chegar nesta etapa de minha formação e, em especial, aos sujeitos pesquisados (professores e pais dos alunos) e aos professores do curso de mestrado, que tanto me auxiliaram na minha formação acadêmico-profissional.

Há algo maior que move a todos que fazem o caminho: o inusitado, a dimensão do sonho, o desejo de superação, a vontade de chegar ao destino almejado. A cada passo, as dificuldades vão se tornando motivos de júbilo, [e é o] que faz o caminho ter um sentido, que faz a nossa vida valer a pena: a de avançar sempre, superando-nos e às nossas inseguranças pela coragem de enfrentar o que ainda não conhecemos.

Jussara Hoffmann (2001)

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar o processo de construção da avaliação de aprendizagem escolar do aluno autista, sob a perspectiva da relação escola-família. Para alcançar este objetivo, foram levantadas informações, através de entrevistas com os sujeitos, que foram quatro professores e três responsáveis dos alunos com autismo de uma escola pública municipal de Belém do Pará. Os dados obtidos por meio das entrevistas, em conjunto com o balanço da produção científica sobre avaliação no Brasil, constituíram o material a ser analisado e interpretado. Os resultados apontam que os professores procuram realizar uma avaliação formativa, e que buscam estratégias avaliativas que favoreçam a percepção da evolução da aprendizagem dos seus alunos, com o uso de instrumentos diversificados. No entanto, a avaliação da aprendizagem realizada na escola Azul sofre prejuízo primeiramente pelo fato dos professores de sala regular não receberem uma formação adequada, que deveria ser ofertada pela SEMEC – PA, para trabalhar com este público, o que contraria as prescrições dos documentos oficiais. As mães entrevistadas pouco ou nada conhecem do processo avaliativo ao qual o seu filho é submetido. As mães e professores dos alunos autistas relataram perceber os avanços no desenvolvimento de seus filhos no aspecto social, da linguagem, do comportamento e em alguns fatores pedagógicos. Quanto à relação família e escola, duas das três mães entrevistadas compreendem a participação na escola como um aspecto pedagógico e político, onde a sua presença auxilia no processo de aprendizagem do filho, seja através do compartilhamento de informações sobre a criança, seja através da luta para que os direitos de seu filho sejam garantidos. No entanto, as professoras relataram que a participação da família na escola se dá principalmente através da sala de recursos multifuncionais, que é de onde as mesmas obtêm informações a respeito de seus alunos. Os sujeitos entrevistados apontaram a necessidade de formações continuadas que abordem a temática do autismo para que os professores possam se apropriar deste conhecimento e, assim, auxiliar nas suas práticas escolares. Os professores também sugerem que seja feita uma maior parceria da escola com a família para que a aprendizagem do aluno seja favorecida, pois este conhecimento a respeito da realidade do aluno autista irá auxiliar este profissional, fazendo com que atue com mais respeito e responsabilidade.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Educação Especial; Autismo, Ciclos de Formação.

## **ABSTRACT**

This work have the objective was to analyze the evaluation process of autistic student learning, from the perspective of school-family relationship. To accomplish this, information was raised through interviews with four teachers and three guardians of students with autism in a public school of Belém do Pará. The data obtained through the interviews, along with the balance of scientific literature on evaluation in Brazil, constituted the material to be analyzed and interpreted. The results show that teachers carry out a formative evaluation, seeking evaluative strategies that enhance the perception of learning evolution of their students, using diverse instruments. However, the assessment of learning held at Blue school suffers loss primarily because of regular classroom teachers do not receive adequate training, it should be offered by SEMEC -PA, to work with this audience, which is contrary to the requirements of official documents. The mothers interviewed know little or nothing of the evaluation process to which your child is subjected. Mothers of autistic students and teachers reported perceive the progress in the development of their children in the social aspect of language, behavior and in some educational factors. As for the relationship between family and school, two of the three mothers interviewed include participation in school as an educational and political aspect, where their presence aids in child's learning process, either through information sharing about the child, either through struggle so that the rights of their child are guaranteed. However, the teachers reported that family involvement in school is mainly through the multifunction capabilities room, which is where they get their information about their students. The interviewees pointed out the need for continuing education addressing the autism theme for teachers to take ownership of this knowledge and thus help in their school practices. Teachers also suggest that we make a greater school partnership with the family to the student's learning is favored because this knowledge about the autistic student reality will help this professional, making act with more respect and responsibility.

**Keywords:** Learning evaluation; Special education; Autism, Training courses.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEE – Atendimento educacional especializado

CBA – Ciclo básico de alfabetização

CI – Ciclo I

CII – Ciclo II

CIII – Ciclo III

CIV – Ciclo IV

DA – Deficiência auditiva

DI – Deficiente intelectual

DMU – Deficiente múltiplo

DV – Deficiente visual

HP - Hora pedagógica

HP's – Horas pedagógicas

PC – Paralisia cerebral

PCN's – Parâmetro curriculares nacionais

PL – Projeto de Lei

PPP – Projeto político pedagógico

SRM – Sala de recursos multifuncionais

TGD – Transtorno global do desenvolvimento

## **LISTA DE SIGLAS**

APAE - Associações de Pais e Amigos do Excepcionais  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CID - Classificação Internacional de Doenças  
CF - Constituição Federal  
CINBESA – Companhia de Informática de Belém  
CMEB – Conselho Municipal de Educação de Belém  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CRIE – Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes  
DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais  
FEMB - Fundação Educacional do Município de Belém  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
PA – Pará  
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PMB - Prefeitura Municipal de Belém  
PNE – Plano Nacional de Educação  
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação  
TDAH – Transtorno de atenção e hiperatividade  
TEA – Transtorno do espectro do autismo  
UFPA - Universidade Federal do Par

## LISTA DE QUADROS

|                  |                                                                                                                     |            |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Quadro 01</b> | Resultados da pesquisa de teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....                       | <b>97</b>  |
| <b>Quadro 02</b> | Resultados da pesquisa de dissertações e teses no site Google Acadêmico.....                                        | <b>99</b>  |
| <b>Quadro 03</b> | Alunos com deficiência matriculados na escola Azul.....                                                             | <b>104</b> |
| <b>Quadro 04</b> | Perfil das mães dos sujeitos autistas.....                                                                          | <b>108</b> |
| <b>Quadro 05</b> | Identificação dos professores entrevistados.....                                                                    | <b>110</b> |
| <b>Quadro 06</b> | Proposições sujeitos entrevistados que possam contribuir para uma melhoria na aprendizagem dos alunos autistas..... | <b>147</b> |

## LISTA DE FIGURAS

|                  |                                                                                                                                                                                           |            |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Figura 01</b> | Imagem simbólica representando a avaliação da aprendizagem no sistema educacional.....                                                                                                    | <b>70</b>  |
| <b>Figura 02</b> | Parecer descritivo que consta no registro síntese do aluno A2, referentes às Interações Sócio-Educativas.....                                                                             | <b>134</b> |
| <b>Figura 03</b> | Parecer descritivo que consta no registro síntese do aluno A2, referentes às Construções nas áreas do conhecimento: códigos, linguagem, ciências da sociedade e ciências da natureza..... | <b>134</b> |
| <b>Figura 04</b> | Parecer descritivo que consta no registro síntese do aluno A3, referentes às Interações sócio-educativas.....                                                                             | <b>134</b> |
| <b>Figura 05</b> | Parecer descritivo que consta no registro síntese do aluno A3, referentes as Construções nas áreas do conhecimento: códigos, linguagem, ciências da sociedade e ciências da natureza..... | <b>134</b> |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                               |            |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|          | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                        | <b>13</b>  |
| <b>1</b> | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                                                                             | <b>21</b>  |
| 1.1      | AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....                                                                                | 21         |
| 1.1.1    | Ciclos de formação e a avaliação.....                                                                         | 40         |
| 1.2      | A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O AUTISMO.....                                                                       | 50         |
| 1.2.1    | A inclusão educacional.....                                                                                   | 50         |
| 1.2.2    | A inclusão do aluno com TEA.....                                                                              | 61         |
| 1.2.3    | Caminhos para uma avaliação inclusiva.....                                                                    | 70         |
| 1.3      | RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA.....                                                                                   | 82         |
| 1.3.1    | Relação escola-família do aluno autista.....                                                                  | 87         |
| <b>2</b> | <b>CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>                                                                              | <b>93</b>  |
| 2.1      | ETAPAS DO ESTUDO.....                                                                                         | 96         |
| <b>3</b> | <b>AVALIAÇÃO ESCOLAR E A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA DOS ALUNOS AUTISTAS NA ESCOLA AZUL.....</b> | <b>107</b> |
| 3.1      | SUJEITOS DA PESQUISA.....                                                                                     | 108        |
| 3.1.1    | Perfil das mães e de seus filhos com TEA.....                                                                 | 108        |
| 3.1.2    | Trajetória profissional das professoras entrevistadas.....                                                    | 110        |
| 3.2      | A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS AUTISTAS.....                                                          | 119        |
| 3.3.     | ESCOLA E FAMÍLIA: RELAÇÕES.....                                                                               | 142        |
| 3.4      | PROPOSIÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....                                                                     | 147        |
| <b>4</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                              | <b>154</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                       | <b>160</b> |
|          | <b>APÊNDICE.....</b>                                                                                          | <b>172</b> |
|          | <b>ANEXO - Autorização da Escola para Realização da Pesquisa .....</b>                                        | <b>179</b> |

## INTRODUÇÃO

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas.

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

(Gonzaguinha – Caminhos do coração)

A política educacional brasileira apoia-se no discurso da educação inclusiva, especialmente no que tange à educação básica. Contudo, os mecanismos de que dispõe para evitar e minimizar a “exclusão” escolar não superam os elementos que geram a desigualdade educacional relacionados a ensinar e aprender que, por sua vez, estão vinculados à dinâmica social vigente. Assim, há o desafio de se fazer garantir a educação como um direito de todos cuja situação não pode ser negada. Nesse âmbito, pensar a educação especial significa ofertar serviços e recursos que promovam a aprendizagem com qualidade do aluno com deficiência e uma avaliação escolar responsável.

A escolha pelo tema foi fruto das inquietações cotidianas durante minha trajetória pessoal e minha atuação como professora de educação especial da Secretaria de Educação do Município de Belém (SEMEC-PA), a qual busco desenvolver uma proposta de educação inclusiva.

O meu interesse por pesquisas sobre a pessoa com deficiência<sup>1</sup> vai muito além de minha trajetória profissional. Desde criança, a educação de pessoas com deficiência era um assunto comum nas rodas de conversa de minha família, pois tenho um tio e um primo com TEA<sup>2</sup> – transtorno do espectro autista.

---

<sup>1</sup> A resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE – atualizou a nomenclatura do regimento interno da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, substituindo o termo “pessoas portadoras de deficiência” para “Pessoas com deficiência” (Brasil, DOU de 05/11/2010, nº 2012, Seção 1, p. 4)

<sup>2</sup> O Termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) vem sendo utilizado, para se referir a uma série de condições neurodesenvolvimentais que, geralmente, inclui o autismo, a síndrome de Asperger, o

Após a minha graduação em bacharelado e Licenciatura em química na Universidade Federal do Pará, em 2007, fui aprovada e convocada para trabalhar na Secretaria de Educação do Estado do Pará, em uma escola Estadual da rede de ensino, como professora de química. E, para minha surpresa, em uma das minhas primeiras turmas me deparei com uma aluna cega. Perguntava-me como ensinar estrutura atômica, ligações químicas, reações químicas, cálculos químicos, termoquímica, eletroquímica, dentre tantos outros assuntos, que, na minha análise, necessitavam de visualizações do quadro, apostilas, etc. Sabia o básico do Braille, graças às minhas tias, professoras de educação especial, que me apresentaram este Sistema, durante as inúmeras observações que fazia no momento de suas preparações de materiais e aulas na casa de minha avó, já que infelizmente, como tantos outros professores, não havia sido preparada durante o curso de graduação.

Busquei, então, no mesmo ano uma especialização em Educação Especial, realizada na Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA) onde, paralelo a muitas disciplinas enriquecedoras, realizei um estudo sobre a importância da afetividade no processo de aprendizagem de alunos com deficiência.

Como professora especialista em Educação Especial fui aprovada e nomeada, através do concurso público da Secretaria de Educação do Município de Belém, em 2013, e passei a atuar em uma sala de recursos multifuncionais de uma escola. A SEMEC-PA adota em suas escolas a proposta curricular de Ciclos de Formação que visa uma proposta política educacional, a fim de combater o fracasso escolar e requalificar a escola pública tornando o tempo escolar mais adequado e mais ampliado, através da defesa da democratização do ensino e a requalificação da escola pública.

Na escola em que atuo, me foi solicitado sugestões para uma possível adaptação do instrumento de expressão dos resultados dos alunos com deficiência, o Registro Síntese, de forma que atendesse aos objetivos traçados pelos professores de sala regular, na aprendizagem destes alunos.

A SEMEC-PA, através do Centro de Referência em Inclusão Educacional

---

transtorno desintegrativo da infância e o global do desenvolvimento não especificado, também conhecido como autismo atípico. Reconhecendo a variedade desse conjunto de condições que fazem parte do espectro e as controvérsias em relação ao diagnóstico diferencial entre elas, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado em 2013, propõe a classificação de TEA em substituição a de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), adotada no DSM-IV-TR. A principal mudança foi a eliminação das categorias Autismo, síndrome de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Passou a ter apenas uma denominação, transtornos do Espectro Autista.

Gabriel Lima Mendes – CRIE, proporciona diversas formações para os professores de Educação Especial atuantes no município. Em nenhuma formação do ano de 2013-2014 foi oportunizada reflexões e discussões referentes ao Registro Síntese. Porém, em uma destas formações, tive a experiência de participar de uma oficina sobre adaptações de um exame que seria aplicado a nível municipal para todos os alunos da rede. Isto muito me inquietou, pois muitas das questões estavam aquém do nível de conhecimento, compreensão dos alunos com deficiência, visto que inquiria apenas os conhecimentos conteudísticos das disciplinas, em um aspecto pontual, desconsiderando as especificidades do aluno com deficiência, o que acabaria resultando em uma avaliação negativa dos mesmos.

Infelizmente, nas escolas brasileiras, por haver uma “cultura da aprovação e reprovação” (ARROYO, 2000) a avaliação de aprendizagem acaba priorizando somente à avaliação de aprendizagem do cognoscível, em detrimento de outras aprendizagens que a escola, como espaço onde os sujeitos frequentam para adquirir conhecimentos, deveria ensinar/avaliar. Foi sugerido, na formação, a leitura do livro de Hugo Otto Beyer, “Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais”, a fim de nos aprofundarmos, e assim iniciei o estudo sobre esta temática.

Passei, então a observar e compartilhar diversos questionamentos de alunos com deficiência, seus familiares e professores quanto às formas avaliativas aplicadas pela escola àqueles sujeitos.

A proposta da educação inclusiva nas escolas possivelmente ainda está marcada pelas possibilidades de encontros e desencontros, resistências, diálogos, retrocessos, avanços a fim de se considerar a diversidade humana. Presenciei inúmeras discussões e desabafos, tanto nas reuniões de pais, em sala de recursos multifuncionais e em conversas informais em corredores do espaço escolar. Os responsáveis e os professores dos alunos com deficiência perguntavam e refletiam: “Como que ele passou de ano, se não aprendeu os conteúdos?”, “Eu queria que meu filho não avançasse no ciclo... ele não vai conseguir acompanhar os colegas”, “É preciso ele vir para a escola no período de testes avaliativos?”, “Professora, ele avançou um pouco?”, “Como vou avaliar este aluno?”.

Dos alunos partiam os discursos que mais cortavam o coração: “Eu não quero fazer prova, pois a professora passa prova escrita e eu não sei ler.”, “Os colegas dizem que eu não sei nada, então não vou fazer a prova”, “Professora, eu

não sou burro, mas eu só tiro nota baixa...”, “Não quero mais vir para a escola”, “Eu não consigo fazer nada, eu não sei nada”.

Tais problemas me conduziram ao Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, onde pude continuar minha trajetória na área da pesquisa na Educação Especial, na linha de pesquisa “Educação: Currículo, Epistemologia e História”, com o projeto inicial de pesquisa sob o tema Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição pública do estado do Pará, sob a orientação do Profº Dr. Jorge Carlos Paixão. Iniciou-se, então, o processo de reformulação do projeto de pesquisa, sendo diversas vezes reconstruído e reestruturado, aperfeiçoando a cada orientação. Foi a partir da confluência dos diálogos com o professor, pesquisas realizadas e com o meu histórico familiar que foi construído **a avaliação da aprendizagem de alunos autistas** como tema deste estudo.

O professor de sala de aula assume um papel de grande destaque para a aprendizagem da criança. A maneira como o professor se comporta no espaço escolar, através de seus sentimentos, intenções, desejos e valores, afeta seus alunos. Nesse sentido, ganham especial relevância os discursos e ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão construir ou não no sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças, tenham elas TEA ou não.

Dentre estas práticas, destacamos a avaliação da aprendizagem voltada para o aluno com deficiência que é um elemento pedagógico de grande importância, que pode auxiliar ou dificultar a inclusão e a permanência do aluno na instituição de ensino. Para este aluno, a avaliação apresenta características complexas devido às suas especificidade, sendo que a não existência de uma avaliação adequada, acaba colaborando para validar preconceitos em torno destes sujeitos. Superar a presença expressiva de uma avaliação da aprendizagem essencialmente tradicional e com fins classificatórios é importante para cumprir os pressupostos que embasam a educação inclusiva, a qual visa ao atendimento das necessidades e especificidades dos alunos com deficiência na escola comum, sem fins excludentes.

A prática da avaliação necessita ser refletida e praticada em ambientes

escolares que desejam se afastar da lógica da homogeneização, logo passa a ser o alvo de discussões entre muitos professores. A diversidade foi por muito tempo impedida, historicamente de se fazer presente na escola, principalmente pelos instrumentos de avaliação baseados em diretrizes que comparam os sujeitos e os colocam em uma hierarquia de acordo com a referenciada pela norma escolar, que diferenciava o potencial dos alunos, através dos resultados alcançados. Assim, a construção que se deu em torno da avaliação da aprendizagem foi assentada na ideia de que através desta prática, as verdades sobre o sujeito seriam obtidas, sem que a historicidade humana fosse levada em pauta.

Parece claro que a avaliação se configura como um elemento de bastante fragilidade quando consideramos a escolarização do aluno com deficiência. Hoffmann afirma que a intenção do avaliador deve ser a de “conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo” (HOFFMANN, 2005, p. 14).

Como as escolas regulares têm apresentado dificuldades em enfrentar, no seu interior, o desafio de desenvolver propostas pedagógicas que envolvam todos os alunos de maneira geral, entre eles os deficientes, ocasiona um novo tipo de exclusão que acontece por dentro do sistema. O ideal de educação para todos é, portanto, incompatível com a realidade existente, sendo necessário o surgimento de perspectivas contra-hegemônicas às ideias de globalização, que realize uma revisão profunda da lógica única, visando à construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo, a cada indivíduo. Para isso, é necessário se entender a educação para além do âmbito escolar, envolvendo também um grupo de essencial importância na formação dos sujeitos: a família.

Desde os anos 80, no Brasil, os pesquisadores começaram a colocar a família como instância central em pesquisa sobre a educação, interessando-se por respostas referentes às suas lógicas e dinâmicas internas, seu universo sociocultural e sua interação com o mundo escolar (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2013).

Mendes e Silva (2008) aponta que na Educação Especial, apesar de haver um consenso na literatura sobre a importância da parceria entre escola e família, as evidências têm apontado problemas na efetivação desta parceria.

Porém, o melhor desenvolvimento do aluno com deficiência, em especial a do aluno com TEA se dá através da união da família e da escola, uma vez que uma

irá complementar e apoiar a ação da outra. Isto se justifica pelo fato da escola ter um pequeno tempo com estes alunos, comparado ao tempo em que os pais convivem com seus filhos. Além do que, estes possuem o conhecimento aprofundado sobre o processo de desenvolvimento dos filhos desde o início da vida deles, sendo capazes de resgatar a sua trajetória, em algumas circunstâncias com mais propriedade que os profissionais da escola. A compreensão e valorização dessa relação escolar auxiliam principalmente na definição de objetivos e de estratégias de atuação para cada aluno, resultando em uma aprendizagem exitosa.

É importante que escola e famílias estejam unidas nesta parceria, utilizando estratégias educativas comuns, objetivando a mesma finalidade, sendo que uma deve ter conhecimento das atividades desenvolvidas pela outra, pois estão atuando no desenvolvimento escolar de uma mesma criança, portanto são elementos de um sistema relacional, devendo estar em permanente comunicação. E um dos principais motivos em que proporciona a conexão entre a família e a instituição escolar é através da avaliação da aprendizagem escolar (PERRENOUD, 1999). Os pais são, com regularidade, solicitados a tomarem conhecimento do nível de aprendizado do filho, assinarem boletins escolares, verificarem provas e notas, etc. Funciona, portanto, como um “termômetro” e um sistema de comunicação entre escola e família.

Assim, deduzimos que se pensar a avaliação for refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem centrado no sujeito e na sua forma de aprender, isso implicará (re) visitar e redesenhar o currículo, a gestão escolar, a relação professor-aluno, a relação escola-família, as atividades pedagógicas desenvolvidas e, obviamente, a ação avaliativa, e, para isso, Hoffmann (2009, p. 43) afirma que deve-se “procurar aprender com cada um dos alunos novos jeitos de ensinar e agir”.

Tudo isto justifica a realização de estudos em que se possa investigar sobre a avaliação da aprendizagem de alunos autistas, pois encontramos necessidade de construção de novos conceitos e trilhas para encaminhar essa nova realidade inclusiva, pois é inquestionável que a avaliação pode melhorar a qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, a qualidade dos sistemas educativos. Torna-se, então, imprescindível que aconteça uma discussão profunda acerca das ideias e práticas de avaliação que permeiam a Educação Especial para podermos, a partir daí, buscar novas estratégias para os processos de intervenção à pessoa com deficiência. Além disto, para a academia, poderá se constituir em mais uma ocasião

favorável ao diálogo e às reflexões, que corroboram para o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos com a causa educacional, em especial os que estudam as práticas de avaliação na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência.

Reconhecendo todo o debate teórico a cerca da avaliação da aprendizagem e afirmação das políticas de educação inclusiva de alunos autistas, no contexto da educação básica, as questões que nortearam o presente estudo são: Como ocorre a construção da avaliação da aprendizagem de alunos autistas da Rede Regular de Ensino Fundamental no município de Belém? Existe colaboração da família de alunos autistas para com a escola e que podem contribuir para uma avaliação da aprendizagem mais inclusiva?

Desta forma, este estudo teve por objetivo **analisar como é construída a avaliação de aprendizagem escolar do aluno autista, sob a perspectiva da relação escola-família.**

Pretendemos através de uma pesquisa qualitativa descritiva:

- Identificar os procedimentos utilizados na escola para avaliar a aprendizagem do aluno autista;
- Averiguar se existe o envolvimento da família no processo de ensino aprendizagem do aluno autista;
- Conhecer as sugestões de professores e de pais de alunos autistas que contribuam para a melhoria de mudanças educacionais e de práticas avaliativas mais inclusivas.

O levantamento foi feito a partir das entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos professores e pais de alunos autistas de uma Escola da Prefeitura Municipal de Belém que, como todas as outras da rede municipal, adota os Ciclos de Formação para a organização da ação educativa escolar.

Para desenvolver o trabalho, recorreremos a um arcabouço teórico delineado sob os documentos do Ministério de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Belém que orientam a avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como aos documentos que amparam os direitos dos sujeitos autistas, além das literaturas que tratam das categorias *Avaliação da aprendizagem* e *Autismo*.

O trabalho está estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção tem o objetivo de situar as questões teóricas chaves deste estudo para uma melhor fundamentação da temática. Aborda a

avaliação da aprendizagem e suas complexidades, o autismo e a relação existente entre a escola e a família de alunos autistas.

A segunda seção discorre sobre o caminho deste estudo, fundamentando a metodologia, através da descrição dos procedimentos e técnicas de pesquisa, dos sujeitos da pesquisa, da coleta de dados.

A terceira seção é composta pela análise dos dados coletados relacionando-os com o referencial teórico estudado.

Assim, estudos sobre a avaliação da aprendizagem de alunos autistas configuram um meio propício para refletir e modificar a realidade escolar, no cenário atual de uma Educação Inclusiva, a fim de que aconteçam melhoras na prática docente e na aprendizagem destes alunos. Entretanto, ainda se observa uma escassez da literatura especializada que aborde a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência. Desta maneira, a pesquisa pode proporcionar a coleta e a organização de informações sistematizadas para que sirvam de fundamentações para as intervenções pedagógicas a estes alunos, corroborando para que se tenham práticas inclusivas nas escolas.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem o objetivo de apresentar os subsídios teóricos do estudo. Primeiramente serão expostos, sinteticamente, os resultados de pesquisas referentes à temática “avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência” em dissertações e teses encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no site Google Acadêmico. Posteriormente, no item 1.1 será apresentado um breve histórico da avaliação da aprendizagem, do sistema de ciclos de formação e a sua relação com a avaliação, bem como o posicionamento de alguns pesquisadores sobre estes temas. No item 1.2, apresentamos um breve percurso da inclusão educacional, os critérios de diagnóstico do TEA e as reflexões sobre a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem destes sujeitos. E, no item 1.3, o posicionamento de alguns pesquisadores sobre a relação escola-família, relação fundamental para a escolarização das crianças e, mais especificamente a relação existente entre escola-família de crianças autistas, devidos às particularidades que caracterizam esta família.

### 1.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os rumos históricos da avaliação da aprendizagem demonstram as relações que brotam em cada contexto sócio-histórico específico, o que demonstra como o sujeito idealizou e vivenciou o processo de avaliação. Torna clara a importância desvelada a este procedimento e a forma como avaliar influenciou a vida e contextualizou a história da humanidade.

Lea Depresbiteris (1991) coloca que a avaliação vem sendo usada há muito tempo. O grande imperador chinês Shun, examinava seus oficiais, para fins de promoção ou demissão, em 2.205 a.C. Nos Estados Unidos, no século XIX, Horace Mann criou um sistema de testagem, o qual através de exames uniformizados, as escolas aplicavam para melhorar os padrões educacionais. Para isto os exames deveriam ser escritos, com várias questões específicas e o uso de padrões mais

objetivos.

Historicamente falando, desde o século XVI, motivado por um desejo de controle, a avaliação, através da prática do exame, foi trazida para a educação. Primeiramente, para os jesuítas, que objetivavam combater práticas heréticas, principalmente em relação ao protestantismo, logo davam bastante atenção aos exames e provas nas orientações de práticas escolares. Eles pretendiam estruturar normas, regras e métodos que pudessem reger os colégios na época. Através do *Ratio Studiorum*, os jesuítas procuravam instruir todo jesuíta docente sobre sua natureza, obrigações e a extensão de seu cargo.

Este documento determinava algumas regras para as provas orais e escritas. Franca (1952 *APUD* LUCKESI, 2000) descreve, como normas existentes, que, caso algum aluno se ausente no dia da prova, ele não será levado em consideração; o tempo da prova, que deveria ser respeitado com silêncio, sendo proibido conversas com quaisquer pessoas e a prova deveria ser entregue no tempo previsto; a preparação para o exame, onde os alunos deveriam levar seus materiais para a escrita, sendo vetado o empréstimo de materiais; a adaptação da prova para o nível de cada classe; o cuidado com os que sentam junto, para que não surgissem composições semelhantes ou idênticas; o cuidado com a produção daquele aluno que necessitasse sair durante o exame, devendo deixá-lo com quem estiver encarregado da aula; o cuidado com os melhoramentos nas respostas do exame que deverão ser feitas antes da entrega para o examinador; no momento da entrega da prova, o aluno deveria levar seu material para que e retirasse da sala imediatamente e, aqueles que permanecerem em sala, não deveriam trocar de lugar; e, durante a prova oral, os alunos deveriam levar os livros do ano e enquanto um era interrogado, os outros deveriam prestar atenção, sem fazer sinais ou correções para os que estivessem sendo inquiridos.

A avaliação passou a ser institucionalizada nas escolas, no século XVII, por Comenius, em 1657, e por La Salle em 1720. Comenius colocava a avaliação, em sua *Didática Magna*, como um problema metodológico, no qual teria que se encontrar uma forma de ensinar todos da mesma maneira, a avaliação, o exame seria um lugar de aprendizagem que auxiliava a prática docente. Comenius, protestante, destacava a importância do medo como forma de prender a atenção dos alunos, usando os exames finais como estratégia de ensino e no outro extremo existia a sociedade burguesa, que aprimorava o controle por meio dos exames

quando os usava para manter a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. Comenius não fazia uso dos exames para promover o trabalho intelectual dos alunos, utilizando o medo como estratégia para prender a atenção dos mesmos (LUCKESI, 2000).

La Salle sugere o exame como supervisão constante no Guia das Escolas Cristãs, que tinha como público alvo, os pobres que eram disciplinados por uma educação religiosa e moral. A educação de crianças pobres e, geralmente orfãs foi motivada pela necessidade de controlá-las no futuro e, assim, prevenir possíveis revoltas da população. As práticas avaliativas eram utilizadas para mensurar os conhecimentos, classificando os alunos (ESTEBAN, 2003; GADOTTI, 2002).

No Ocidente, os exames chegaram com a Revolução Industrial, pela necessidade de se encontrar mão-de-obra especializada. A aplicação nas escolas se deu em seguida, pois acreditavam que princípios modernos de gerenciamento científico, utilizados para aumentar a produtividade, poderiam ser aplicados em ambientes educacionais (CHARDENET, 2000). Na realidade escolar, as práticas do exame tinham bastante semelhança com a pesquisa científica positivista, pois ambas tentavam conhecer os fenômenos educacionais e a resposta para os seus problemas (FIDALGO, 2006).

Para Maia (2002), em geral, a avaliação pode ser classificada como formativa, somativa ou diagnóstica. A avaliação formativa é um processo realizado durante o programa na instituição e que objetiva o aperfeiçoamento deste programa e a qualidade da aprendizagem. A avaliação somativa é um processo em que avalia os resultados, ou seja o final do programa da instituição, analisando sua efetividade e o produto do processo de aprendizagem. A avaliação diagnóstica prevê uma observação e um estudo para se inteirar sobre as necessidades educacionais especiais de um aluno ou de um grupo de alunos e proporcionar o melhor atendimento educacional possível.

Segundo Demo (2010a), a avaliação possui duas funções que são o de diagnóstico e o de prognóstico. O diagnóstico ocorre quando se conquista a possibilidade de radiografar a realidade de forma mais exata, consegue acompanhar o aluno de perto, com respeito as suas potencialidades e limites, envolvidos pelo melhor conhecimento avaliativo. O prognóstico é a ação, sempre que o diagnóstico sugerir, perpassando pela obrigação ética e profissional de assegurar a aprendizagem do aluno. Para se conquistar a aprendizagem, é necessário que se

faça um bom diagnóstico e buscar os problemas e as possíveis soluções.

Para muitos outros estudiosos existem dois grandes paradigmas de avaliação, ao se considerar as concepções, funções, objetivos e metodologias. O primeiro, a avaliação tradicional ou classificatória, tem como característica o controle, a competição, a meritocracia, a classificação. O outro paradigma, da avaliação reguladora ou formativa, tem como características o aspecto formativo, processual e democrático (SUASSUNA, 2007; DIAS SOBRINHO, 2002; PERRENOUD, 1999).

O paradigma tradicional teve seu início nas primeiras décadas do século XX e apesar das mudanças sofridas manteve as principais características como a ideia de classificação, a identificação como medida, a firmeza dos objetivos, a apreciação, o reconhecimento de comportamentos observáveis, a existência de referenciais para julgamentos definidos anteriormente e, principalmente, a produção de hierarquias e, conseqüentemente, de exclusões.

Até a década de 30, considerada a primeira fase, predominou um modelo com uma concepção racionalista-empirista, com ênfase em escalas quantitativas e em sistemas de notação, verificação, seleção, quantificação dos produtos e controle, pautado nas ciências exatas e da natureza. A principal característica deste modelo era a visão da avaliação como gestão, onde a administração racional e eficiente da educação resultaria e um padrão ótimo de excelência. A medição era a principal meta da avaliação, que era marcada por testes e exames padronizados a fim de se classificar, inspirados pela psicologia/ psicometria, campo que se baseavam em técnicas quantitativas de medida da inteligência e do desempenho humano (SUASSUNA, 2007).

Dos anos 30 até o começo dos anos 60, já na segunda fase, graças à busca pela recuperação econômica e pela expansão da indústria norte-americana, surgiu uma necessidade de se melhorar e adequar os programas educacionais para que se pudesse desenvolver o país. Assim, uma atenção maior foi dada aos objetivos educacionais, que seria a maneira mais exata para controle dos resultados, medindo-se o rendimento dos alunos, que deveriam manifestar mudanças comportamentais. Também eram aplicados controle, seleção e testes, que deveriam realmente avaliar o que tivesse que ser avaliado e apresentar resultados seguros, com vista a uma gestão eficaz do ensino. O avaliador deveria definir o que os alunos deveriam ser capazes de realizar no final de um período, de acordo com os objetivos

do currículo, ou seja, em que medida foram atingidos os objetivos deste currículo (SUASSUNA, 2007).

A terceira fase ocorreu entre as décadas de 60 e 70 foi marcada pela profissionalização do campo da avaliação, assumindo um papel sociopolítico, já que neste período houve muitas lutas e mudanças sociais oriundas, na maioria, dos movimentos em defesa dos direitos dos negros e outras minorias, principalmente nos Estados Unidos e uma participação da sociedade civil na definição e efetivação das políticas públicas. Desta forma, a avaliação buscava localizar os problemas sociais para que estes fossem solucionados através de políticas adequadas e da racionalização da distribuição de recursos. Apesar de ainda apresentar características do positivismo, já que utilizava indicadores objetivos para aumentar a produtividade e a otimização da relação custo-benefício, este modelo apresentou um caráter público e político, favorecido pela multidisciplinaridade e pelas pesquisas qualitativas que vinha ganhando espaço nos campos do conhecimento (SUASSUNA, 2007).

O quarto período ocorreu entre as décadas de 70 e 90, que foi marcado pela crise do petróleo e da economia em escala mundial que conduziu a cortes de recursos que seriam aplicados nas áreas sociais, a fim de se combater o desperdício e às políticas e instituições públicas ineficazes. A racionalidade neoliberal trouxe a comparação da educação com o mercado, influenciando na avaliação, que tinha o Estado como avaliador que controlava e fiscalizava as políticas públicas. A avaliação, então passou a ter como fim o controle e a racionalidade orçamentária, diferentemente do passado, que visava verificar a eficácia dos programas sociais. Os processos pluralistas, democráticos de avaliação foram substituídos por metodologias e critérios centralizados e impostos sem questionamentos. A competição passou a ser visada para garantir a qualidade e assim, assegurar aos clientes o melhor serviço. A avaliação passou então a afiançar a formação de perfis requisitados pelo sistema capitalista, que se resumiam em baixo custo de produção e alta rentabilidade, deixando de lado o objetivo da fase anterior que visava identificar e solucionar problemas. Não se queria ampliar o acesso à educação e sim que houvesse um currículo que possibilitava que os alunos conquistassem a aquisição de competências e habilidades requeridas pelo mercado produtivo, supervalorizando o domínio cognitivo e instrucional da educação, concentrando-se em resultados que pudessem ser quantificados e observados (SUASSUNA, 2007).

Dias Sobrinho (2002), afirma que esse período recupera os traços positivistas das primeiras fases e, desta forma, o disciplinamento e o enquadramento se sobrepõem ao diagnóstico e à superação de problemas. Os órgãos internacionais, para fortalecer a lógica economicista, instituíam a definição das competências de acordo com os seus interesses e cobravam dos países que estabeleciam este sistema de avaliação, utilizando a avaliação como estratégia para fornecer informações às agências e órgãos controladores e fiscalizadores do Estado. Também eram utilizados testes padronizados e os indicadores passaram a serem indicadores para o mercado.

Foram lançados diversos questionamentos sobre o modelo tradicional de avaliação como o fato de que são limitados os testes padronizados e os resultados quantitativos por eles obtidos, já que estes simplificavam demais o conhecimento e requeriam apenas a memorização de definições formais, que eram conquistados na transmissão do conhecimento. O modelo, segundo Perrenoud (1999), não valorizava a permanente transformação da aprendizagem, a possibilidade da avaliação possibilitar juízos de valor e a sua transformação.

Suassuna (2007) aponta que se questionava o fato de, como por exemplo, ser possível que números fossem atribuídos a um sujeito para que sejam correspondentes a uma aprendizagem; de um conjunto de acontecimentos internos serem manifesto por comportamento observáveis; da possibilidade dos complexos processos de pensamento se expressar corretamente através de palavras e comportamentos; entre outros.

O autor coloca que também se questionava o modelo tradicional de avaliação por desconsiderar a complexidade do fenômeno educativo. O modelo positivista não considera a historicidade, a avaliação acontece de forma abstrata, com indicadores já decretados que não consideram o particular. Tais resultados quantitativos não levam em conta o movimento e a temporalidade dos processos educativos complexos. Os processos de avaliação devem incluir o currículo e a didática na pauta para que aconteçam mudanças significativas, bem como a avaliação seja objeto de pesquisa e que seja alargado o seu campo teórico para que abarque a complexidade do fenômeno educativo, contemplando as múltiplas capacidades de aprendizagem, a relevância social dos saberes e das instituições, o desenvolvimento de valores e atitudes, etc.

Indagava-se a visão estática do conhecimento, do aluno e da aprendizagem,

pois no modelo tradicional, a avaliação estava focada no aluno e em seu desempenho cognitivo, e o saber avaliado era compreendido como algo já constituído, neutro. O modelo tinha como características um ensino baseado na imitação e na repetição, apesar do rigor e precisão com que os instrumentos eram elaborados. Os alunos não eram oportunizados a apreciação de formas variadas com que eles se encontrariam com o conhecimento, suas formas de aprendizagem, estilos cognitivos, estratégias para resolver problemas, dificultando o aperfeiçoamento e a melhoria da aprendizagem. Porém, este modelo apresentava clareza nos critérios que seriam adotados, onde os alunos sabiam previamente quais seriam, além da predeterminação das aprendizagens e dos resultados (DIAS SOBRINHO, 2002).

Passou-se a questionar o fato das avaliações tradicionais produzirem hierarquias e legitimarem uma certa ordem social, graças a hipertrofia do avaliador, que, pelo seu alto grau de poder, submetia alunos e escolas a regras absolutas. Através da legitimação e ou negação de práticas, valores, conteúdos, saberes, indivíduos, acaba por criar núcleos de poder e privilégios, fazendo do currículo algo estático e padronizado e o teste ou exame um instrumento de poder e de disciplina, que vai lançar resultados homogeneizados, minimizando as particularidades das instituições e dos sujeitos avaliados (DIAS SOBRINHO, 2002; SUASSUNA, 2007).

Assim, a avaliação estabelecia o que o sujeito a ser avaliado deveria saber e como adquiria este saber, controlando o conhecimento e também das hierarquias sociais, ao legitimar uma cultura em detrimento de outras. A exclusão e a domesticação de alunos para que se enquadrassem no modelo de sociedade vigente aconteciam devido ao modo de avaliar e o uso que seria feito desta avaliação.

Passou-se a inquirir também a visão negativa do erro que o modelo tradicional tinha, que era centrado na visão estática do conhecimento, ao invés dele ser aproveitado para o aprender, o encaminhando para uma aprendizagem. Questionou-se o etnocentrismo, que não considera as múltiplas possibilidades de aprendizagem dos alunos, impondo conteúdos sem apreciarem que relevância cultural e social teriam, formas de avaliação que apreciam as diferenças cognitivas, de valor e de aprendizagem dos mais variados grupos (DIAS SOBRINHO, 2002).

Outro questionamento aconteceu devido à ausência de transformações que a avaliação positivista teve, o que agregou historicamente para o fracasso escolar no

Brasil, excluindo a maioria dos alunos, naturalizando a exclusão social. Esta avaliação, através de didáticas conservadoras, se pautou em classificar e punir, apontar falhas e selecionar, pouco informando sobre o conteúdo e a natureza do conhecimento dos alunos e sim, apenas sobre a sua posição social ou a distancia que possuem de um padrão (DIAS SOBRINHO, 2002).

Para Luckesi (2011, p. 198-199), a avaliação, sob a égide classificatória, tem como natural que “[...] quem obtém a classificação mínima esperada é incluído, quem não a obtém é excluído. A seletividade suprime a necessidade e a possibilidade de futuros investimentos nos excluídos”.

A avaliação meramente classificatória acaba tendo como principal efeito hierarquizar os alunos dentro dos grupos, fortalecendo e legitimando as distinções sociais existentes e que se afastam dos princípios de equidade.

Tais discussões suscitaram a necessidade de outro paradigma que tenta reconceptualizar a avaliação, que objetive a superação do fracasso, e que contribua para o fomento de pesquisas e interpretações que amplie a leitura dos fenômenos educacionais. Perrenoud considera que a avaliação formativa: “é toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 103).

De acordo com este modelo de avaliação, enfatiza-se a perspectiva processual e não a pontual, utilizando-se de instrumentos variados para o ato de avaliar. Torna a relação professor-aluno mais próxima visto que não tem como objetivo classificar ou selecionar e sim baseia-se nos processos de aprendizagem em sua dimensão cognitiva, afetiva e relacional (FERNANDES, 2010).

E, para avaliar formativamente, Fernandes (2010) afirma é preciso definir previamente e de maneira clara os propósitos e a natureza do processo de ensino e avaliação, deixando clara a necessidade de se traçar os objetivos a serem perseguidos e assentados nas ações de ensino, bem como frequentemente serem certificados através da oferta de diferentes atividades avaliativas.

Esta avaliação expõe informações, percebe os erros, sugere hipóteses, indica desafios, ações, necessidades e possibilidades, conversando com a prática pedagógica, para que sejam aperfeiçoadas as condições de ensino-aprendizagem, democratizando a educação e o conhecimento, desenvolvendo estratégias que conduzam à aprendizagem real e ao sucesso escolar. Desta forma, pouco interessa

classificar os sujeitos e instituições. Mais importante que isso é dialogar se os conteúdos ministrados têm um corpo significativo de conhecimentos e qual o sentido e de forma eles podem contribuir para a formação dos alunos, pois ela deve conduzir a tomadas de decisão, ações e a transformação social.

Na redação da LDB, a avaliação da aprendizagem, na Educação Básica, é orientada pelos artigos 24 e 31, que se complementam. De um lado, o artigo 24, orienta o Ensino Fundamental e Médio, definindo que a avaliação será organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas.

**V** - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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

E o artigo 31 que trata da Educação Infantil, estabelece que, nessa etapa, a avaliação seja realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental. Essa determinação pode ser acolhida para o ciclo da infância de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2001, que orienta para não retenção nesse ciclo no “**Art. 31º.** Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para os anos iniciais do ensino fundamental, a avaliação

(...) é compreendida como um processo de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica; acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno; possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (BRASIL, 1997, p. 55).

Assim, a avaliação da aprendizagem deve abarcar o ensino ofertado, o fazer

pedagógico do professor, o desempenho do aluno, a estrutura da escola, a metodologia utilizada, bem como as ferramentas utilizadas como auxiliares neste processo, sendo entendida como um elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem.

A avaliação, a partir dos PCN's, indica que o professor deve oferecer subsídios para que ele possa dispor de elementos que lhe possibilitem refletir constantemente a sua prática, conceber novos instrumentos de trabalho e rever, ajustar ou reconhecer aspectos que são considerados por ele importantes e que não puderam ser considerados. Indica para o aluno será utilizado como instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades de ajustamento para que ele possa aprender. Desta forma, a avaliação requer que seja realizada durante todo o processo de ensino aprendizagem e não apenas em um período estático como é comumente realizada, para que se possa fechar um determinado período. Para a escola, a avaliação se propõe como possibilidade de definir as prioridades um instrumento que permita localizar os aspectos da ação educacional que necessitem de um olhar mais especial.

Indica também, este documento, a necessidade de se realizar a avaliação no início de um período, seja ele o ano, o semestre ou sempre que o professor propuser novos conteúdos, para que o mesmo possa realizar um planejamento de acordo com as características dos alunos, estruturar a sua programação, conteúdos, nível de aprofundamento. Com isso, possibilitará que ele possa propor novas atividades, gerar novos conhecimentos e, ao aluno, permitirá a tomada de consciência de seus saberes e o que pode mais agregar aos seus conhecimentos. No final do período de trabalho, que pode ser o fim de um bimestre, ou ano para que se possa perceber os avanços do seu conhecimento e a qualidade conquistada desta aprendizagem, procurando averiguar a relação entre a construção do conhecimento pelos alunos e os objetivos que o professor estabeleceu.

Para realizar a avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam o professor para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos através de tabelas, listas de controle, diário de classe entre outros; análise das produções dos alunos; atividades específicas que possibilitem aos alunos explicitar objetivamente os seus conhecimentos, como os questionários, desde que sejam semelhantes às utilizadas pelo professor durante as aulas. E sugere que os alunos realizem a auto-avaliação, pois o aluno passa a desenvolver estratégias de análise e interpretação

de suas produções e dos variados procedimentos da avaliação.

O documento enfatiza a importância que tem os critérios de avaliação,

(...) pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização (BRASIL, 1997, p. 58).

No documento *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação* publicado pelo Ministério da Educação (MEC), a avaliação é posta como “uma das atividades do processo pedagógico necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada isoladamente” (BRASIL, 2007, p. 11).

Este documento coloca o professor como um sujeito de direito, cujas escolhas refletem o dever ético de reorientar o currículo para práticas que concretizem a garantia do direito à educação para todos. Vincula a avaliação ao que o currículo torna prioritário ou secundário, os valores avaliativos à organização do currículo, as práticas de avaliação às competências e conhecimentos assumidos como necessários à formação. Desta forma, “reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa” (BRASIL, 2007, p. 13).

Neste documento a avaliação formativa “acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo” (BRASIL, 2007, p. 20) e aquela que “ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa” (BRASIL, 2007, p. 20). O documento coloca a importância de ambas, em razão dos seus objetivos peculiares, pois enquanto a primeira informa sobre as ações de avaliação e permitem ajustamentos na experiência curricular (PERRENOUD, 1999, p.143), a segunda, é parte integrante da primeira concomitantemente com outros tipos de avaliação como a auto avaliação, visto que auxilia na compreensão das conquistas de aprendizagens por parte dos alunos, apesar de estar relacionada com significados classificatórios e excludentes.

Cabe enfatizar que no cotidiano educativo, pode se fazer presente uma série de classificações que referendam a ação avaliativa, e, conforme Esteban:

(...) esse processo está vinculado à relação inclusão-exclusão, escolar e social, e que os modelos hegemônicos de avaliação estão alinhados a concepções excludentes de ser humano, de relações sociais, de práticas pedagógicas e de dinâmica escolar (ESTEBAN, 2008, p.11).

Como o ensinar e o aprender devem estimular o pensamento crítico, favorecer a autonomia intelectual e a criatividade e assentar-se em processos pedagógicos democráticos e solidários, a avaliação deve ter como objeto o aluno, o professor, a escola, o currículo, os sistemas de ensino, a gestão, etc, devendo ser compreendida como processo, experiência histórica e coletiva.

A avaliação, no contexto do novo paradigma, não é apenas uma questão técnica ou metodológica, mas um empreendimento ético e político; *ético*, pois permite decidir sobre quais seus fins, a serviço de quem se coloca e que usos serão feitos de seus resultados e informações; *político*, pois deve ampliar os enfoques e os procedimentos que levem ao debate amplo, à negociação e à instauração de relações intersubjetivas que fazem das instituições educacionais espaços de aprendizagem, formação e produção de conhecimentos, valores e subjetividades (SUASSUNA; 2007, p. 38).

A avaliação, neste contexto, se dá em uma sociedade historicamente determinada, frente a condições concretas que relacionam certas opções epistemológicas, éticas e políticas, que estão relacionadas a uma certa visão de mundo, de acordo com os objetivos almejados.

Porém, a avaliação, ao longo da história, colaborou para criar as hierarquias sociais que se consolidam a sociedade atual. A escola demonstra uma direção diferente ao chamar de avaliação, o que muitas das vezes, acaba se revelando como a prática do exame. Pedagogicamente, as ações são encaminhadas aos exames e testes que, por estarem desatreladas da aprendizagem, acabam por desenvolver psicologicamente, personalidades submissas e, sociologicamente, encaminham para a reprovação, o que é útil para a seletividade social. Assim, os exames corroboram para perpetuar o modelo de sociedade em que vivemos, uma sociedade, autoritária, excludente e seletiva.

Desta forma, mudar do modelo das práticas dos exames escolares para o modelo da avaliação da aprendizagem significa democratizar o saber e, em decorrência, a sociedade (BENEVIDES, 2011; LUCKESI, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

Assim, encontramos, ainda hoje, nas práticas pedagógicas, algumas formas de institucionalização da avaliação no contexto escolar, como por exemplo, resquícios da avaliação tecnicista coexistindo com a classificatória, no conjunto das

práticas de uma escola ou professor que atuam de modo mais formativo. Professores afirmando que a avaliação deve ser um instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas, de problematização constante da metodologia e das intervenções, e, ao mesmo tempo, convivendo com práticas escolares que demonstram a ideia de uma avaliação como possibilidade de disciplinar, utilizando o medo e o castigo das ameaças para exercer o controle.

Os procedimentos avaliativos têm poder e efetivamente moldam as condutas dos alunos, onde muitas das vezes, a desobediência destes é punida por meio de baixos conceitos, que resultam em reprovações e no sentimento de que são incapazes de se adaptarem à escola. Entram em ação as recuperações, atividades, trabalhos e exercícios extras, como oportunidades, oferecidas pelo professor para que este aluno melhore seu conceito, mas não necessariamente seu nível de aprendizagem.

Freire e Guimarães afirmam que:

(...) a disciplina é absolutamente fundamental (...) mas desde que ela seja a expressão de uma relação harmoniosa entre dois polos contraditórios, que são a autoridade e a liberdade. Quando essa contradição vira antagônica, a disciplina deixa de existir: ou porque em lugar dela está havendo licenciosidade, que seria então a ruptura desse equilíbrio em favor da liberdade, que deixa de ser liberdade e vira licença, ou em favor da autoridade que deixa de ser autoridade e vira autoritarismo (FREIRE; GUIMARÃES, *apud* SOUZA, 1991, p.98).

A organização e o funcionamento da escola demonstram as relações de poder e subordinação existentes na sociedade. E, dentre as atividades reproduzidas na escola, onde se expressam relações autoritárias e hierárquicas, tem-se a avaliação, onde apenas o aluno, dentre todos os integrantes do processo escolar, é o sujeito que sofre este julgamento por parte do professor, que repassa aos alunos determinados conteúdos que deverão ser dominados. O aluno, por sua vez, não possui um papel muito ativo, neste processo e, muitas das vezes, nem sequer tem clareza do significado dos resultados alcançados.

A avaliação do rendimento escolar é uma atividade socialmente determinada. A definição do porquê, o quê e como avaliar pressupõe uma concepção do homem que se quer formar e das funções que atribuem-se à escola em uma determinada sociedade. Melhor dizendo, são os determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter e o porquê, o quê e como a avaliação deve realizar-se para controlar esse processo (SOUZA, 1991, p. 113-114).

Paro (2008, p.32) afirma que existem duas perspectivas de relação de poder: “o poder como capacidade de agir sobre as coisas e o poder como capacidade de determinar o comportamento de outros.” Todo processo educativo acaba envolvendo de um lado alguém que quer modificar o comportamento alheio e alguém que possui comportamentos que serão modificados. Para isso existem duas formas de poder: o poder-ser e o poder-fazer. No poder-ser, o educador impõe os componentes culturais contra a vontade ou interesse dos educandos. No poder-fazer é utilizado a persuasão, prática compatível com a educação e com atualização histórico-cultural.

O poder existe e faz-se efetivado tanto pelo educador quanto pelo educando. O educando manifesta este poder na medida em, ao agir sobre as coisas, intenciona para apreender a realidade, tornando-se sujeito da aprendizagem e incorpora elementos culturais, fortalecendo o seu poder-fazer. Manifesta também a capacidade de determinar o comportamento de outrem quando ele responde à intervenção do educador, utilizando comportamentos que direcionam à mudanças de ações do educador de modo que tornem-se adequadas à aprendizagem do aluno. O educador manifesta o poder de agir na própria função de professor que possui características de didata e educador; e manifesta-se também no fato de que o processo de ensino também é de aprendizagem para si mesmo, pois fortalece seus atributos intelectuais. Muda o comportamento de outros quando, o educador, conduz os indivíduos a serem dotados de historicidade (PARO, 2008).

Sobre o estado potencial do poder que a escola e professores possuem, o autor coloca que a escola, contribui para que os alunos apresentem sentimento de repulsa do saber, pois, apesar do objetivo da escola ser provocar a mudança de comportamentos dos alunos de forma que eles aprendam os conteúdos, ela acaba não alcançando esta meta, pois a maneira que apresenta para a apreensão destes conhecimentos é desinteressante e não dialoga com os interesses e desejos. Tal fato indica não um resultado do poder, e sim o malogro do poder da escola que não alcançou suas pretensões, contribuindo para que os alunos se afastem cada vez mais do desenvolvimento do interesse, apego e da familiaridade com as múltiplas manifestações da cultura, como a dança, a música, a literatura, o teatro, o esporte, a filosofia, a ética, dentre tantas outras manifestações culturais que constituem o acervo histórico deixado pelas gerações.

(...) para ficar apenas num exemplo desse paradoxo, basta constatar a imensa porcentagem das pessoas que, mesmo tendo passado pela escola fundamental, pelo ensino médio e até pelo ensino superior, e tendo “aprendido” a ler e a escrever, não leem nem escrevem. Estamos, assim, na triste situação de juntar ao drama de uns poucos milhões que não sabem ler e escrever, o descalabro de uns muitos milhões que “aprenderam” a ler e escrever mas nunca leem nem escrevem (PARO, 2008, p. 13).

As práticas avaliativas nas escolas públicas geralmente realizam o papel de controle, limitando as oportunidades educacionais e sociais das classes menos favorecidas, discriminando pedagogicamente os que já são discriminados socialmente, culturalmente e economicamente, pelas condições da vida. Nas escolas particulares, a ação controladora se dá, muitas das vezes, no sentido de limitar a autonomia dos alunos, reforçando uma prática educativa voltada para a produção, para a conquista de resultados padrões, legitimando a discriminação das diversas oportunidades de crescimento que o aluno possa ter (SOUZA, 1991).

A avaliação da aprendizagem se utiliza, geralmente, de dois critérios que são o absoluto, que também é chamada de avaliação referente ao critério, e o relativo, também conhecida como avaliação baseada em normas. O primeiro analisa o desempenho dos alunos em relação aos objetivos e o segundo a posição do aluno em relação ao grupo (LEA DEPRESBIRETERIS, 1991).

Os critérios podem permitir julgamentos mais objetivos e justos para os alunos; tornar claro, tanto para o professor como para o aluno, quais os objetivos pretendidos; tornar mais homogêneos os procedimentos avaliativos; proporcionar uma análise dos desempenhos alcançados e; oportunizar uma orientação mais efetiva quanto aos problemas e sucessos.

O critério de avaliação não pode ser um instrumento do autoritarismo do professor, devendo ser elaborados com antecipação e não durante a avaliação, pois desta forma dependerá da subjetividade, do humor da personalidade do professor. Este, segundo Macdonald (*apud* LEA DEPRESBIRETERIS, 1991) deve se despir de preconceitos, durante a avaliação, que podem ser preconceitos de comportamento, que acaba privilegiando o aluno bem-comportado em detrimento do mal-comportado; o preconceito da estética, onde uma tarefa com maior ordem e limpeza ou um aluno que tenha melhor caligrafia garante um conceito melhor; ou o preconceito devido ao cansaço do professor, que corrige as primeiras atividades de maneira mais generosa, pois nas últimas o fôlego não mais permite uma maior disposição. A autora ainda cita que a avaliação de alguns alunos pode ser

prejudicada quanto ao “dom”, onde o aluno mais dotado, mais inteligente será bem mais ensinado e avaliado.

Percebe-se que o olhar sobre a escola vem mudando seu foco, tentando, sobretudo, entender o fenômeno das desigualdades educacionais e do fracasso escolar, o que preocupa e incomoda, tendo em vista que o papel da escola é o de democratizar o acesso ao conhecimento, e não negá-lo a uma camada da população.

Essas desigualdades são explicadas pela escola a partir do discurso liberal, segundo o qual a todos é oferecido as mesmas oportunidades educacionais, mas cabe a cada um aproveitá-las de acordo com seus interesses e talentos naturais. A ausência de habilidades, capacidades, competências e interesses que assegurem aos alunos um percurso escolar mais prolongado é, nesta perspectiva, apontada como o principal fator para tantos alunos terem dificuldades em sua escolarização ou serem precocemente excluídos do sistema escolar. Assim, os alunos são avaliados, comparados, classificados, aprovados ou reprovados pelo sistema escolar, que se apresenta como o mais justo possível, na medida em que utiliza os mesmos processos educativos e critérios de avaliação para todos. Somente os mais aptos seriam, portanto, selecionados pela escola e, aprovados, receberiam o diploma que atestaria seu mérito pessoal. Desde a sua origem, a escola fundamenta-se assim numa cultura meritocrática, seletiva e classificatória. A reprovação seria, pois, inerente ao próprio processo de reprodução dessa escola e de sua concepção de educação.

O fundo classificatório de todo processo avaliativo não aponta necessariamente para a relação capitalista de classe, mas sim para relação de clivagem social genérica e que no capitalismo comparece mais nitidamente no confronto de classe (DEMO, 2010b, p. 15).

Existe uma grande diferença entre avaliar inoportunamente, asperamente e avaliar para garantir o direito de aprender. Se for feita uma avaliação de maneira inadequada, pode-se ainda mais se alargar o fosso social, submetendo o aluno a humilhações e destruindo suas expectativas. Coloca-se, desta forma, a avaliação como um instrumento ingênuo ou malevolamente classificatório em uma sociedade que classifica tudo e todos. A avaliação pode ser considerada tanto um instrumento essencial de aprendizagem como uma tática de massacre, dependendo da forma como é feita.

Segundo Pennacchi (1999), a igualdade de oportunidade não substitui o critério da igualdade de resultado, pois se deve levar em consideração as consequências das ações, mantendo a importância da distribuição de condições objetivas de oportunidades.

O uso indiscriminado de notas pode inferir o risco, apesar de ser uma estratégia fácil de ser utilizada. Acaba sendo um instrumento que possibilita “esconder segundas intenções, deturpar os objetivos declarados, andar pelo implícito a custa do explícito, compensar frustrações do professor, sobretudo normalizar seu autoritarismo, e assim por diante” (DEMO, 2010a, p. 23).

Assim, se não for utilizado com o devido cuidado, averigua apenas o domínio mecânico de conteúdos e não a aprendizagem exatamente, semelhante o que ocorre nos exames dos vestibulares. É o reflexo da má formação de professores, não valorizando os erros que podem ser indicativos da aprendizagem às vezes mais do que os acertos; é utilizada como arma reafirmando a diferença social, o autoritarismo, obrigando a presença do aluno e moldando seu comportamento, deixando cada vez mais aparente as desigualdades sociais; indica no máximo pontos dispersos, sem um desempenho médio; torna-se instrumento de humilhação, afetando a auto-estima do aluno, pois exhibe a incapacidade do mesmo e não as oportunidades que poderá vir a ter para a continuidade de sua aprendizagem, já que este não tem o direito de recomeçar, excluindo-o ainda mais.

Além disso, a nota é utilizada como intervenção autoritária quando aplicada de forma isolada, sem a explicitação de suas razões e não orientado o aluno para a aprendizagem. Quando aplicada em momento inapropriado, a nota não reflete a capacidade do professor diagnosticar com exatidão o aluno, e sim como uma ação imposta de fora, necessita uma parada da escola, impossibilitando que se trace estratégias de intervenção para que este retome o caminho da aprendizagem (DEMO, 2010a).

Estas práticas têm sido fervorosamente criticadas por inúmeros autores (DEMO, 2010a; ESTEBAN, 2003; LUCKESI, 2000; PERRENOUD, 1999, 2004; HOFFMANN, 2001, 2005 e 2009) que entendem a avaliação como parte do projeto pedagógico da escola, como um de seus elementos peculiares e não somente como procedimento técnico referente aos desempenhos dos aprendizes.

Através deste procedimento deixa-se de analisar as habilidades que os alunos desenvolveram, os conhecimentos que conseguiram construir e as

necessidades que eles têm para aprender, efetivamente. O escalonamento da avaliação possui o objetivo de acompanhar a evolução do aluno, que não é linear, é variável, apresentando altos e baixos. Necessita ter sentido para atingir os objetivos pedagógicos. A nota precisa proporcionar o diagnóstico sobre a situação do aluno quanto a sua aprendizagem curricular e pessoal e o compromisso do professor para colocar em ação as intervenções adequadas que garantam o direito do aluno de aprender.

Para que a avaliação esteja desatrelada do efeito punitivo não se deve “adulterar a avaliação por deficiência metodológica ou ingenuidade social”, e sim realizá-la da melhor forma possível e sempre associada com o compromisso da aprendizagem. (DEMO, 2010b, p. 53)

Para a aprendizagem de caráter reconstrutivo político, pode-se insinuar que o aluno necessita estar elaborando de forma continua seus conhecimentos e avançar para novos conhecimentos através da elaboração; não determinar hora e/ou lugar exato para que aconteça a avaliação, pois pode ser realizada em qualquer espaço, dentro ou fora da escola; o processo todo deve ser avaliado, conforme o aluno for reconstruindo o conhecimento; partir do princípio que as notas são sempre provisórias, admitindo sua dinâmica dialética, onde o conhecimento pode ser reconstruído; levar em consideração a evolução do aluno e não a média das notas, ficando-se com o último desempenho, pois foi o que o aluno conseguiu alcançar; identificar o motivo de uma possível queda e não camuflá-la através de médias (DEMO, 2010).

Segundo Perrenoud (1999), a intersubjetividade existente ao avaliar requisita novos olhares para o mundo real,

[...] para o outro, para diferentes contextos e níveis de desenvolvimento cognitivo, acertos e erros, hesitações e conflitos, representações mentais e ideológicas, dados aparentemente insignificantes (SUASSUNA, 2007, p. 38).

Visa que os alunos realmente absorvam os comportamentos, conhecimentos, apropriando-se deles, em uma escola que valoriza as mais variadas formas de pensar.

Desta forma, a avaliação da aprendizagem passa a trilhar por vários olhares da prática pedagógica e se define para Luckesi (2005, p. 172) “[...] como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e

inclusivo”. Assim, a avaliação que historicamente contribui para relações de poder e exclusão deveria evidenciar oportunidade às práticas formativas, de maneira que servisse de alicerce aos docentes para reformular sua práxis.

A fim de seguir nesta linha,

[...] a avaliação não pode continuar sendo prática pedagógica tirana que ameaça com um poder discricionário, mas passa a ser um ato investigativo da qualidade do desempenho dos alunos, a fim de corrigir os rumos da ação [...] (LUCKESI, 2011, p. 263-265).

Para isso, o professor precisa conhecer o aluno nas dimensões do aprendizado cognitivo, social, afetivo e motor, para que obtenha informações e a tomada de decisão tenha uma lógica para uma aprendizagem na perspectiva humana.

Na compreensão de Sant’Anna “[...] avaliar é conscientizar a ação educativa por um processo que procura identificar, aferir, investigar e analisar o comportamento e rendimentos do aluno, do educador e do sistema de ensino” (SANT’ANNA, 2011, p. 31). Para Hoffmann, a avaliação

[...] é uma atividade ética e, como tal, nos envolve como seres humanos, portanto tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida (HOFFMANN, 2010, p. 160).

Luckesi (2006) coloca que o professor pratica atos avaliativos, portanto seus atos são éticos e necessitam de ser orientados por uma ética; são atos que tem um objetivo, logo fundamentam-se em valores, que dão sua direção. O autor coloca como pano de fundo para a ética na avaliação a compassividade, que compreende como o ato de sentir com o outro e, ao mesmo tempo, com ele agir.

Neste contexto, compassividade na avaliação da aprendizagem pode ser compreendida como *solidariedade*. O professor precisa ser solidário com o aluno no seu processo de desenvolvimento; precisa estar com ele, oferecendo-lhe o apoio para que trilhe na sua busca e em seu crescimento, na direção da autonomia, da independência, da vida adulta.

A avaliação subsidia o diagnóstico do caminho e oferece ao educador recursos para reorientá-lo. Em função disso, há necessidade da solidariedade do educador como avaliador, que oferece continência ao educando para que possa fazer o seu caminho de aprender e, por isso mesmo, desenvolver-se (LUCKESI, 2006, p. 2).

A ideia de avaliação educacional articula a noção de julgamento justo à

tomada de decisão sobre os resultados obtidos pelo processo de ensinar e aprender. E o princípio ético que pode e deve direcionar a ação avaliativa do professor é a solidariedade com o educando, a compaixão.

[...] o que quer dizer desejar com o educando o seu desejo e garantir-lhe suporte cognitivo, afetivo e espiritual para que possa fazer o seu caminho de aprender e, conseqüentemente, de desenvolver-se na direção da autonomia pessoal, como sujeito que sente, pensa, quer e age em favor de si mesmo e da coletividade na qual vive e com a qual sobrevive e se realiza (LUCKESI, 2006, p. 2).

A avaliação da aprendizagem deve servir como elemento retroalimentador da prática pedagógica, principalmente quando o cenário educacional é atravessado pelo movimento de inclusão. No entanto, a avaliação escolar é o ponto mais polêmico quando o assunto são as mudanças ocorridas nas escolas, tendo em vista que ela passa a ser entendida não mais como uma ferramenta seletiva e controladora por parte do professor. A proposta requer que a avaliação sirva como registro do desenvolvimento processual do discente, ofereça uma visão das aquisições e necessidades em curso e esteja sustentada, sobretudo, em instrumentos de natureza qualitativa, como fichas descritivas, relatos individuais e coletivos, entre outros.

### **1.1.1 Ciclos de formação e a avaliação**

O fracasso escolar tem se mostrado como um problema de ampla gravidade no sistema de ensino brasileiro, expressando-se historicamente, entre outros aspectos, nos altos índices de repetência verificados, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse quadro tem suscitado, ao longo dos anos, discussões nos meios acadêmico e governamental, das quais resultam propostas que procuram combater o problema, fonte de exclusão de um grande número de alunos, tanto da escola, quanto das mais diversas esferas sociais.

Por certo tempo o fracasso escolar estava associado à deficiência intelectual e à pobreza. Por mais que os fatores de desnutrição, que doenças ou outras condições relacionadas aos fatores sociais interfiram no desenvolvimento cognitivo, há de se refletir em como o fracasso pode ter como mola propulsora, a própria

escola. Reflexões referentes à aprendizagem devem partir de conexões que possam existir entre o conhecimento formal da escola e o informal.

Autores como Paro (2008), Esteban (2003), também trazem reflexões acerca de algumas situações que podem favorecer a existência de alunos fracassados na escola. Essas situações estão relacionadas à má aparelhagem da escola, métodos inadequados de ensino, má formação dos professores, elevado número de alunos por classe na escola pública brasileira, sobrecarga da escola em suas funções, construções escolares inacabadas e mal conservadas, equipamentos em precária condição de uso, baixos salários dos docentes, formação e atualização continuada inexistente ou inadequada, funcionamento escolar em regime de vários turnos, pouco interesse governamental em promover parcerias com universidades públicas para respaldar o trabalho educativo dos docentes do ensino fundamental, negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos e utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação.

Neste contexto, a educação formal acaba sendo instrumento de manutenção das relações capitalistas, onde se objetiva o conhecimento restrito, particular, reduzido e pobre sobre a realidade. O imediato, a subserviência e a adaptação passam a ser o foco desta forma educacional.

Cunha (2012, p. 2) coloca que a escola seriada possui “ênfases nos rituais de transmissão de avaliação, de reprovação, de repetência, etc.” O autor também expõe que a organização curricular nesta escola contribui para a lógica assumida pela escola que favorece o pensar separadamente, não possibilitando a visão integrada. Porém afirma que não podemos atribuir o fracasso educacional ao sistema seriado, já que outros fatores corroboraram para este desfecho, que leva em conta a organização social capitalista onde a escola cumpre o seu papel de subordinar a classe trabalhadora.

Concordamos com os autores e é preciso reconhecer que a forma de organização escolar seriada não se constituiu como o único fator que contribuiu para que o ensino público apresentasse dificuldades em manter seus alunos na escola. Cabe levantar questionamentos sobre outros fatores que, muitas vezes negligenciados pelos críticos do ensino seriado, podem ter contribuído para a evasão e a repetência dos alunos tais como as relações entre o meio familiar do aluno e o desempenho escolar; a dissonância entre padrões de socialização

familiares e escolares; o tipo de currículo escolar; a forma de gestão da escola, a formação e atuação dos professores.

Existem fatores intra-escolares e extra-escolares que podem afetar e comprometer o desempenho de alunos. Dentre os fatores intra-escolares cita-se a forma com que os professores conduzem o processo educativo, os procedimentos escolares no que se refere a organização institucional, o material didático utilizado pelos professores e alunos, a rotatividade de professores durante o ano letivo, o número de alunos por classe, a falta de estrutura física na escola. Dentre os fatores extra-escolares encontram-se a idade do aluno em relação à série cursada, transferências escolares, a renda familiar, a instrução e a ocupação dos pais (ARAÚJO; OMOTE, 2002).

Fato concreto é que o ensino brasileiro apresentava sérios problemas relativos à repetência e à evasão e, diante disso, grande parte das críticas passou a se dirigir ao ensino seriado. Dessa forma, frente à questão do fracasso escolar, ao longo do século XX este modelo de ensino começou a ser questionado, sendo considerado um dos grandes obstáculos na trajetória de aprendizagem dos alunos. O ensino sob essas condições, muitas vezes, deixava de contemplar princípios pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, biológicos e sociais inerentes ao ato de aprender. Logo, altas taxas de reprovação e evasão, foram a consequência do regime seriado e do sistema de promoção baseado no desempenho dos alunos (MAINARDES, 2007).

De acordo com Mainardes (2007), os inconvenientes das reprovações no curso primário levaram autoridades educacionais paulistas a preconizarem, desde as décadas de 1910 e 1920, a promoção em massa de todos os alunos.

No entanto, o tema da promoção na escola primária só ganhou maior destaque nacional na “Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória”, promovida pela Unesco, em colaboração com a Organização do Estados Americanos (OEA), e realizada em Lima, em 1956. Subsidiou as discussões um estudo sobre o fenômeno das reprovações na escola primária, no qual foram divulgadas medidas introduzidas, com sucesso, por diferentes países, para deter a acelerada expansão das reprovações nesse nível de ensino que encaminhavam para a promoção automática (PERRENOUD, 2004). Ao ser adotada, “exigiu algumas medidas a serem antecipadas; como a formação dos professores e a melhoria da infraestrutura das escolas e desta forma a promoção

automática seria algo resultante de excelência da escola” (MAINARDES, 2009, p. 31-32).

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos I e II da Rede Municipal de Educação em Belém:

[...] a origem de implantação dos ciclos de formação no Brasil remonta a partir da década de 1980 do século XX e perdura até aos dias atuais, tendo sua origem ligada à ideia da flexibilização do tempo escola dos países europeus. O uso do termo “*ciclo*” aparece com a Reforma Francisco Campos na década de 1930 do século XX e com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino da Reforma Capanema na década de 1940 do mesmo século. Em ambas as situações, as organizações do ensino serviam para se referir a agrupamentos dos anos de estudo (BELÉM, 2012, p. 8).

O termo “escola em ciclos” como designação de políticas que visam combater o fracasso escolar surgiu, no Brasil, com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no estado de São Paulo, em 1984, estendendo-se, em seguida para diversos outros estados brasileiros e designava o agrupamento de determinado número de anos de estudo, sem a possibilidade de reprovação entre eles.

Pode-se definir como um ciclo de estudos como uma série de etapas anuais formando um conjunto que apresenta uma certa unidade de concepção e de estruturação: os programas de cada ano do ciclo são do mesmo gênero, com grades de horários e recortes disciplinares análogos; demandam professores de mesmo estatuto; alunos e professores de um mesmo ciclo são frequentemente reagrupados no mesmo prédio escolar. [...] As denominações e a duração dos ciclos de estudos variam de um país a outro, o que não facilita as comparações internacionais (PERRENOUD, 2004, p. 12).

Então, a partir da década de 1980, diversas redes implantaram o CBA, no qual foi eliminada a reprovação do 1º para o 2º ano de escolaridade. Após os anos 90, diversas modalidades de ciclos mais longos e com propostas mais complexas foram implementadas como os Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Inicial de Alfabetização, Bloco Inicial de Alfabetização, etc. Esta ruptura provocou mudanças significativas a partir do momento que amplificou o processo de alfabetização, quando suprimiu a reprovação no final da primeira série, pois o grande número de reprovados, nesta série, não permitia a matrícula de outros alunos. Outra consequência foi a alteração na concepção de avaliação, que por sua vez, deveria centrar-se no processo de aprendizagem e não no produto (MAINARDES, 2009).

No Brasil, a Lei 9.394/96, que trata das diretrizes e bases da educação

Nacional, em seu artigo 23º, legitima os ciclos de formação e os prevê como forma de organização escolar, quando orienta que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL,1996).

Segundo Gadotti (2003), o Ciclo Básico poderia ter sido implementado com uma ampla discussão na rede, tendo por base um processo mais democrático. Todavia, deve ser reconhecido o mérito de se ter enfrentado, pela primeira vez no Brasil, o fantasma da repetência e da evasão escolar.

Estava claro, para todos nós, que o Ciclo Básico seria implantado com o objetivo de enfrentar o elitismo e a seletividade da escola pública de São Paulo, estampados nas altas taxas de reprovação e evasão (GADOTTI, 2003, p. 221).

Além do estado de São Paulo, os estados de Pernambuco, Rio Grande do Sul, Pará, dentre outros, estão mexendo no sistema seriado pelos mais variados motivos, mas com um objetivo que é o de tornar a escola mais eficiente, principalmente durante a coleta de dados oficiais. No início, como uma grande necessidade de responder aos altos índices de reprovação e evasão escolar, foram criticados ao ser associado os ciclos à progressão continuada, ao construtivismo como maneira de flexibilização do saber e autoconstrução do conhecimento.

No município de Belém, em 1992, a Secretaria Municipal de Educação de Belém, através de diversas ações, iniciou a reorganização curricular, que culminou com a elaboração de uma proposta preliminar intitulada: “Uma Alternativa Curricular para as Escolas Municipais”. Este documento teve como norte a definição de uma proposta política educacional, a fim de combater o fracasso escolar e requalificar a escola pública; a definição de uma proposta pedagógica, em razão das expectativas e das experiências dos professores; uma visão crítica da escola de forma que espaços alternativos pudessem ser criados para recuperar a competência na realização de sua função. A reorganização curricular tinha como objetivo a implantação dos Ciclos Básicos que tornariam o tempo escolar, mais adequado e mais ampliado, através da defesa da democratização do ensino e a requalificação da escola pública (BELÉM, 1992).

Assim, em 1992, o Ciclo Básico I, passou a ser composto por alunos da pré-

escola, 1ª e 2ª séries e o Ciclo Básico II, que incluía as 3ª e 4ª séries, com duração, ambos, de 2 (dois) anos. Em 1993, as escolas de Ensino Fundamental do Município passaram a ofertar o Ciclo Básico III, para alunos de 5ª e 6ª séries e Ciclo Básico IV, para alunos de 7ª e 8ª série (BELÉM, 1992).

Os ciclos de aprendizagem, defendidos por Perrenoud (2004), resultam em uma maior autonomia profissional, por parte dos professores e levam a perda de sentido da noção de reprovação sem deixar entender que os mesmos foram feitos para favorecer uma escolaridade mais rápida. Favorece, a todos os alunos, o mesmo número de anos para que se possam atingir os objetivos do final de cada ciclo, onde ocorre uma diferenciação no percurso de formação do aluno, visando o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico. Portanto, cabe ao professor, a orientação das progressões, o que gera maior autonomia e responsabilidades individuais e coletivas em vista a uma maior profissionalização, fugindo de uma pedagogia rígida, onde era feito um planejamento de conteúdos a serem ministrados no dia, no mês, que pouco favorecia uma abordagem construtivista da aprendizagem. Desta forma, são sugeridos programas anuais, oportunizando o professor a organizar a progressão perante os objetivos no decorrer do ano.

As diferenças existentes entre uma escola organizada em Ciclos de Formação e uma escola seriada, consistem, segundo Krug (2002) nas seguintes rupturas: as turmas no sistema ciclado são formadas tendo como referencia a idade e não apenas no conhecimento anterior adquirido, como ocorre na escola seriada; a promoção na escola ciclada acontece de acordo com a idade e não por nível de conhecimento como na escola seriada; o trabalho com os conteúdos escolares na escola de ciclos é norteado pelas áreas de conhecimento e organizado levando em consideração a visão de mundo da comunidade escolar, as fases de desenvolvimento das crianças, as relações coletivas na construção do conhecimento e a perspectiva de uma escola organizada para o sucesso do aluno.

A primeira razão para se introduzir ciclos de aprendizagem plurianuais é a de que terão etapas compatíveis com objetivos de alto nível, que referem-se a “aprender a aprender” e “saber documentar-se e se informar”, ou seja valorização dos “saberes como recurso para compreender, julgar, antecipar, decidir e agir conscientemente” (PERRENOUD, 2004, p. 15). A maioria das aprendizagens mais significativas aparecem diversas vezes ao longo da formação, em níveis crescentes de complexidade e de abstração, dispensando o professor de dar um parecer ao

final de cada ano letivo, pois os conhecimentos e competências não serão adquiridos às pressas e sim ao longo de um certo período que pode ser 2, 3 ou 4 anos.

A segunda razão refere-se a individualização dos percursos de formação. São necessários dois, três ou quatro anos, para que a individualização dos percursos de formação sejam possíveis de se aplicar, permitindo que todos os alunos alcancem os objetivos no final de cada ciclo. Ao final deste período, os professores apresentam um balanço preciso dos conhecimentos adquiridos e das lacunas que precisam ser preenchidas aos pais e aos professores que irão receber este aluno no ciclo seguinte. Ao longo do ciclo, os professores devem prestar informações a respeito da evolução das aprendizagens para cada aluno e seus pais, para melhor orientar o percurso. A individualização dos percursos de formação valida as diferenças, visto que não se compara mais os alunos que possuem níveis, caminhos e habilitações diferentes; trajetórias diferentes para se alcançar os objetivos traçados. Isto será possível de se concretizar se “modularmos essencialmente o modo e a intensidade do atendimento pedagógico e didático dos alunos”, utilizando os dispositivos da pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 2004, p. 18).

A terceira razão é a multiplicidade e a flexibilidade dos dispositivos de diferenciação. Cada aluno é colocado em uma situação de aprendizagem ótima, mobilizadora e adaptada ao seu nível de aprendizagem. A diferenciação do atendimento às crianças deve ser relevante visto que as mesmas apresentam níveis de aprendizagem, trajetórias diferentes. Perrenoud (2004) lembra que a “indiferença às diferenças” levantada por Bordieu, pode resultar no fracasso escolar, degradando a auto-imagem do aluno. Para isto, é exigido dos “professores novas competências de organização do trabalho, de gestão dos espaços-tempos e dos grupos, com ferramentas adequadas de orientação e de avaliação” (PERRENOUD, 2004, p. 20).

O autor pontua como quarta razão, para a introdução dos ciclos plurianuais o fato deste proporcionar uma maior continuidade e coerência ao longo de vários anos, pois através do trabalho de uma mesma equipe de professores, mantém-se a continuidade de estilos pedagógicos dentro do ciclo, evitando ao aluno que passe por fases de adaptação a novas metodologias e particularidades de cada novo professor, se houvesse ao fim de cada ano o término de cada etapa.

A quinta razão refere-se aos objetivos de aprendizagem serem traçados para vários anos, orientando o trabalho de professores, deixando claro a diferenciação

entre objetivos, conteúdos e dispositivos, permitindo que alunos e pais percebam o que é mais importante na aprendizagem (PERRENOUD, 2004, p. 20).

Porém, Gadotti (2003) observa que

Em primeiro lugar, o que “mata” a proposta dos ciclos é a arrogância da sua decretação, o autoritarismo com que ela é, às vezes, implantada. Trata-se por isso, de inserir a discussão na escola, formando professores, pais, alunos e toda a comunidade escolar para essa reforma estrutural e cultural. A progressão continuada mexe profundamente com a cultura escolar elitista e sua implantação não será bem-sucedida sem uma mudança nessa cultura (GADOTTI, 2003, p. 222).

É de extrema importância que a escola reflita o seu papel e procure se organizar, a partir de políticas públicas mais adequadas, justas e democráticas. Arroyo enfatiza que os ciclos de formação não podem ser vistos como

[...] um amontoado de séries, para acabar com a retenção, acelerar o fluxo ou acabar com a defasagem idade/série em nome do respeito à diversidade de ritmos de aprendizagem, com processo mais leves de avaliação continua, ao longo do ciclo (ARROYO, 1999, p. 157).

Perrenoud (2004) aponta que, para a concretização com sucesso dos ciclos, encontra obstáculos na questão dos objetivos de final de ciclo, no ponto de referência durante o ciclo, no tempo efetivo de permanência em um ciclo, na avaliação, na autonomia dos estabelecimentos, no trabalho de equipe, o agrupamento dos alunos, as competências profissionais. Pode ocorrer um agravamento das desigualdades ao se optar por um modelo de ciclos plurianuais, devido os prazos maiores que se têm com os ciclos, caso não haja mudanças pedagógicas, didáticas, na avaliação, concepção dos objetivos e cooperação entre professores.

Os atores, as relações de força, mas também a clareza e a pertinência de suas ideias, o caráter sistêmico de sua abordagem, a inteligência de suas estratégias de mudança, sua tolerância à desordem provisória e à diferença farão a diferença e colaborarão no avanço para as pedagogias ativas e construtivistas (PERRENOUD, 2004, p. 28).

Gadotti (2003) coloca que deve ser ampliada a autonomia da escola para que esta insira em seu projeto-pedagógico o regime de ciclos, devendo ser opção da escola e não do sistema. É necessária ainda uma reforma curricular que contextualize os tempos e espaços escolares e, principalmente, as formas de avaliação. A implantação dos ciclos não pode estar dissociada de um estudo do processo avaliativo e das concepções de currículo e de conhecimento, com uma

grande discussão com as escolas. Outrossim, serão formados vários analfabetos diplomados, escolarizados.

Na nova forma de estruturação da escolaridade, alterações são percebidas em todos os níveis do processo de ensino e incidem, diretamente, sobre as práticas pedagógicas realizadas no contexto educacional. Dentre estas, destaca-se a avaliação, por ser considerada um instrumento que permeia o trabalho escolar como um todo (PERRENOUD, 1999). Estudos indicam que a alteração nas concepções e práticas de avaliação, no sistema de ciclos, tem sido alvo de questionamentos das famílias, que manifestam sua discordância em relação, por exemplo, à supressão das notas, da reprovação e à mudança dos instrumentos avaliativos (GLÓRIA, 2002). A avaliação da aprendizagem dos alunos constitui, assim, um dos pontos mais polêmicos da escolarização em ciclos, polêmica essa que se estende à relação família-escola.

A avaliação, para a proposta que orienta as escolas de ciclos de formação, é um ato político que favorece a mudança, o avanço, a evolução, a aprendizagem, convergindo com a proposta avaliativa nos PCN's. No entanto, Emmanuel Cunha (2012) coloca que os professores apresentam dificuldades para desenvolver práticas avaliativas condizentes com esta proposta como o fato de que ainda compreendem a avaliação sob o caráter seletivo/classificatório e tomam a prova como único instrumento de verificação dos conhecimentos aprendidos pelos alunos. Para combater tais dificuldades, o autor sugere que sejam revistas, pelos professores, as suas concepções de educação, de escola, de aprendizagem, de ensino, pois de nada adiantará a inserção de novas propostas emancipadoras se eles mantêm as concepções já citadas.

Arroyo coloca que

Estamos tão acostumados com a organização seriada que ela passou a fazer parte do nosso imaginário escolar. [...] Para o sistema seriado fomos formado e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa própria imagem (ARROYO, 1999, p. 144).

Os professores devem propor novos instrumentos avaliativos que estimulem os alunos a pensar, argumentar, debater, realizar leituras, exercitar a dúvida, o pensamento divergente, a pluralidade, de modo em que ocorra de fato a aprendizagem, e não incentivar os alunos a memorizar conteúdos e conceitos para

tirarem uma nota elevada em uma prova. Para isto, os professores devem receber condições propícias para que seu trabalho seja desenvolvido com êxito conforme as propostas dos ciclos de formação e os PCN's, tais como a promoção de formações continuadas que direcionem para esta prática e, conseqüentemente, uma formação inicial valorize o trabalho pedagógico nesta proposta.

Desta forma, a proposta de avaliação em ciclos de formação toma uma posição que considera o desenvolvimento de todos os sujeitos no processo educacional e sugere uma ruptura com as visões tradicionais que perpassam pela educação tradicional e suas práticas pedagógicas.

Mainardes (2007) lembra também que a avaliação na proposta de ciclos seja um instrumento que proporcione o mecanismo da progressão continuada e não seja visto como ferramenta de aprovação ou reprovação do aluno. Esta, por sua vez, está baseada em uma concepção de aprendizagem segundo a qual todos os alunos possam aprender de forma progressiva, em ritmos diferentes. Nesse sentido, a progressão continuada, apoiada em uma avaliação constante e realizada por meio de vários instrumentos, propõe que o desenvolvimento do aluno seja progressivo e sem interrupção. De acordo com Mainardes, esse tipo de progressão prevê três quesitos:

Não prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem; obrigatoriedade dos estudos de recuperação para alunos de baixo rendimento e possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo. Se retirarmos esses três itens da progressão continuada, teremos a promoção automática (MAINARDES, 2007, p. 36).

O regime de ciclos pode contribuir positivamente no gosto pela aprendizagem que os alunos terão caso a avaliação seja dinâmica, formativa, contínua, estimulante e investigadora. Caso contrário, sabendo que “irão passar” ainda que não estudem, os levará a acomodação.

A avaliação na escola por Ciclos de Formação, segundo Krug (2002) deve considerar trabalhos cotidianos, auto-avaliação dos alunos de forma individual e em turma, relatórios dos professores, avaliação da família, resultando no que o autor chama de “dossiê” do aluno.

Assim, a avaliação deve ser compreendida como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, onde as informações resultantes desta ação propiciem o redirecionamento da ação pedagógica e dos próximos passos do educador, para que se conquiste o avanço no processo de aprendizagem,

reorientando a escola não no sentido de aprovar todos os alunos, mas para viabilizar a aprendizagem de todos.

## 1.2 A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O AUTISMO

Tendo como foco deste estudo a avaliação da aprendizagem de alunos autistas, na próxima seção, abordaremos uma visão histórica da inclusão educacional, os critérios de diagnóstico da TEA e as reflexões sobre a inclusão educacional destes sujeitos e os caminhos para uma avaliação da aprendizagem mais inclusiva.

### 1.2.1 A inclusão educacional

A maneira como se enxerga o sujeito com deficiência é alterada conforme os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados pelas diferentes culturas nos mais variados momentos históricos. Assim, o preconceito ligado à deficiência, apesar de se mostrar sob outras configurações, ainda se faz presente nos dias atuais, sendo relevante pontuarmos o percurso histórico dessa população. De acordo com Pessoti (*apud* PACHECO; ALVES, 2007), o entendimento das diversas ideias na evolução histórica do conceito de deficiência é importante, pois é a raiz, cuja seiva alimenta os preconceitos e os conceitos atuais. Assim, conhecer o processo histórico sobre a deficiência pode nos facilitar o entendimento do porquê, ainda que com toda política de inclusão social que vem sendo desenvolvida no Brasil e no mundo, ocorre uma desvalorização social da pessoa com deficiência, mesmo que de forma implícita.

Segundo Pacheco e Alves (2007), a questão da pessoa com deficiência evoluiu historicamente da marginalização para o assistencialismo e deste para a educação, reabilitação, integração social e, mais recentemente, para a inclusão social.

Porém, este percurso não ocorreu e nem ocorre linearmente, já que essas

diferentes posturas ainda convivem entre si e orientam práticas e políticas públicas. Para melhor compreensão deste percurso, este será exposto de forma separada.

Silva (*apud* PACHECO; ALVES, 2007) ao tratar da marginalização da pessoa com deficiência cita os Chiricoa, povo nômade que habitava a mata colombiana. A cada mudança, condicionada pelas exigências de sobrevivência do grupo, as pessoas com deficiência ou muito velhas e doentes eram abandonadas nos antigos sítios de morada da tribo e levavam apenas o que fosse estritamente necessário. Desta forma, para o autor, o que ocorria não era uma discriminação intencional, como é visto nas civilizações mais sofisticadas. Existia uma crença de que as deficiências e doenças eram provocadas por demônios, espíritos maus ou uma maneira de punição que a pessoa sofria pelos pecados cometidos. Segundo Pacheco e Alves (2007), ainda hoje acontece o processo de culpabilização no processo de associação da deficiência com os valores morais e com a punição quando estes sujeitos se perguntam o que fizeram para merecer tal destino ou quando ela se percebendo impura, se exclui do convívio social por vergonha da marca de seus pecados.

Na Grécia Antiga como o corpo belo e forte era altamente valorizado, em especial para as lutas nas guerras, as crianças mal-formadas ou doentes eram abandonadas para que adviesse a morte. Em contraponto a esta atitude, os guerreiros mutilados em batalha ou doentes eram protegidos pelo Estado, demonstrando uma atitude social reparadora. Tal fato fortalece a ideia da não linearidade do percurso histórico da pessoa com deficiência, pois, no mesmo contexto citado, observa-se diversas posturas (PACHECO; ALVES, 2007).

Com o advento do Cristianismo, o homem passou a ser visto como um ser racional, possuidor de uma alma, criação e manifestação Divina, logo os deficientes, mesmo não sendo considerados produtivos, também mereciam cuidados, não sendo mais aceito as ações que promoviam a exterminação. A família e a igreja ficaram com a responsabilidade de cuidar do deficiente, ainda que não houvesse a integração destes sujeitos na sociedade.

Pacheco e Alves (2007) coloca que com o avanço da medicina a questão da deficiência passou a se desatrelar da moral e da teologia. Assim, Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Froebel entre outros, com suas contribuições na pesquisa sobre a deficiência influenciou na superação da visão da deficiência como uma doença e sim como uma condição do sujeito.

Ao olhar o contexto histórico da educação especial no Brasil nos séculos XIX, XX e XXI, notamos que, em geral, as crianças com deficiência ficaram à margem do processo de escolarização. Com o advento da industrialização, ficou a cargo da escola o legado de alfabetizar, por questões políticas, ideológicas e para instrumentalizar a mão de obra, formando cidadãos produtivos visando o aumento de mão-de-obra para a produção. Foi, neste período, que houve uma atitude de maior responsabilidade pública pelas necessidades do deficiente, pois estes começam a ser vistos como potencialmente capazes de executar tarefas nas indústrias. A família, hospitais e sanatórios tinham a incumbência de cuidar dos sujeitos com deficiência (BEYER, 2005; BAPTISTA, 2006).

Fica claro que o objetivo da escola não era a educação formal. “Escola e educação formal sempre foram um privilégio para poucos, um privilégio dos poderosos” (BEYER, 2005, p. 12).

Durante o período colonial, no Brasil, as pessoas com deficiência eram confinadas pela família ou caso representassem indicativos de desordem pública, eram recolhidas nas Santas Casas ou em prisões. Era a fase de exclusão, onde a escola simplesmente ignorava, não provendo nenhuma assistência.

Somente em 1835, as primeiras escolas de ensino normal no Brasil entraram em atividade. As primeiras ações para atender as pessoas com deficiência aconteceram no século XIX, após a independência do país quando esboçava sua identidade cultural. A sociedade no início do Império, aristocrática, elitista, rural, escravocrata, com mínima participação política não se apresentava disponível para a aceitação das diferenças. Começou então, a fase de segregação institucional, onde os deficientes passaram a ser afastados de suas famílias e da sociedade, sendo atendidos em instituições. Em 1852, foi fundado o Hospital Dom Pedro II, que era vinculado à Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, e primeiro hospital que atendia privativamente os “alienados”. Em 1854, começou a funcionar o Imperial Instituto do Menino Cegos sendo considerado o Brasil, pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas cegas e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (LANNA JUNIOR, 2010).

Estas duas instituições funcionavam como internatos baseados nos ideários iluministas e objetivavam inserir seus alunos na sociedade brasileira através do ensino de alguns ofícios manuais, da religião, das letras, das ciências. Apenas a surdez e a cegueira eram consideradas deficiências que, através de ações

educativas, podiam ter suas dificuldades superadas, em especial na educação e no trabalho. Em 1968, Tomias Rabello Leite, chefe da seção da Secretaria de Estado, após a inspeção nas atividades e condições do Instituto, concluiu que este havia se tornado apenas um asilo de surdos, o que motivou a assumir o cargo de diretor do mesmo e realizar um trabalho que tornou-se referência na educação de surdos no Brasil. O currículo consistia em matérias do ensino secundário, técnicas agrícolas, já que grande parte dos alunos eram oriundos de famílias pobres do meio rural e, na década de 70, oficinas profissionalizantes de encadernação e sapataria (LANNA JUNIOR, 2010).

Até a metade do século XIX, a deficiência intelectual era tratada em hospícios, por ser considerada uma forma de loucura, sendo denominada “idiotia” que:

[...] passou a ser tratada na perspectiva educacional com tratamento diferenciado em relação aos hospícios do século XIX. Ao longo do tempo, a pessoa com deficiência intelectual já foi denominada de oligofrênica, cretina, imbecil, idiota, débil mental, mongolóide, retardada, excepcional e deficiente mental. A expressão “deficiência intelectual” significa que há um déficit no funcionamento do intelecto, mas não da mente. A expressão “deficiência intelectual” foi introduzida oficialmente em 1995, pela ONU, e consagrada, em 2004, no texto da “Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 26).

Lanna Junior (2010) afirma que com a chegada da República, o Hospital Dom Pedro II se desvinculou à Santa Casa e recebeu o nome de Hospício Nacional de Alienados e, em 1904, inaugurou o Pavilhão-Escola Bourneville, o primeiro espaço destinado à crianças com deficiência. O Imperial Instituto de meninos Cegos teve seu nome alterado para Instituto dos Menino Cegos, em 1890 e, posteriormente, em 1891, para Instituto Benjamin Constant. O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos recebeu o nome de Instituto dos Surdos-Mudos e, em 1957, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Na primeira metade do século XX, as ações do Estado voltadas às pessoas com deficiência não tiveram avanços significativos, sendo apenas expandido os Institutos de cegos e surdos para outras cidades. A sociedade civil, frente a este descaso, procurou se organizar criando, em 1932, as Sociedades Pestalozzi, em 1954, as Associações de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE) e em 1950, devido a um surto de poliomielite, os centros de reabilitação física. Estas organizações, apesar de não terem nenhum cunho político claramente definido, propiciaram espaços de convívio com seus pares e discussão de questões comuns, contribuindo,

assim no início da formação de uma identidade das pessoas com deficiência, através da formulação do ser cego, surdo, deficiente intelectual e deficiente físico não apenas na denominação, mas em sua identificação como grupo social (MAZZOTA, 1996, *apud* LANNA JUNIOR, 2010).

Na fase de integração, foram criadas as Classes Especiais, turmas com profissionais, com atendimento educacional especializado, que atendiam os sujeitos com deficiência dentro da escola comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, promulgada, antes da ditadura no Brasil, garantia o direito das pessoas com deficiência à educação, prevendo a integração desses alunos, preferencialmente, na rede regular de ensino. Após o enfraquecimento do regime militar, a partir de meados da década de 1970, a participação política popular foi desabrochando com o processo de abertura política. Refletiu-se, então, no fortalecimento dos sindicatos e na reorganização de movimentos sociais que antes se encontravam cerceados pelo autoritarismo do regime ditatorial. (LANNA JÚNIOR, 2010).

Logo, no Brasil, o espaço e a visibilidade das pessoas com deficiência iniciou sua conquista nas últimas décadas. Os novos movimentos sociais, incluindo o movimento político das pessoas com deficiência, começaram a aparecer, formando organizações, se articulando para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos.

Esta conquista do espaço de participação e direitos, pelo movimento de pessoas com deficiência, através de inúmeras reivindicações, foi similar aos grupos considerados marginalizados ou discriminados, tais como negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores, dentre tantos outros com organizações próprias.

Em relação à pessoa com deficiência, a opressão se fazia presente tanto em relação à restrição de seus direitos civis quanto, especificamente, à que era imposta pela tutela da família e de instituições, existindo pouco ou nenhum espaço disponível de participação na tomada de decisões em assuntos que lhes diziam respeito. A partir do final da década de 70 surge o movimento das pessoas com deficiência no cenário internacional com o lema “Nada sobre Nós sem Nós”, onde eles próprios foram os atores de suas lutas e buscaram ser agentes da própria história (LANNA JUNIOR, 2010).

A política educacional de inclusão de pessoas com deficiência propagou-se com mais ênfase a partir da década de 90 buscando maior respeito e socialização

efetiva destes grupos (LACERDA, 2007).

A divulgação de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), influenciou na formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva. Tanto que em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96) incorporou-se a ideia de que o sistema educacional deve estar centrado nos alunos, independente de suas características e necessidades.

A Educação Especial está, na LDBEN (BRASIL, 1996), conceituada como: “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” e, nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001):

Processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 69).

Com a Lei Federal Nº 9.394/96 a Educação Especial passou a ser intitulada como uma modalidade de ensino, utilizando o termo “necessidades educacionais especiais”, que foi citado dois anos antes na Declaração de Salamanca em 1994. A legislação ampliou e melhorou o atendimento à pessoa com deficiência, porém não deixou claro, quem era o público alvo, quem eram estes alunos.

Segundo Lanna Junior (2010), o Seminário Internacional do Consócio da Deficiência e do Desenvolvimento realizado na Índia, em 1998, declara que um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando reconhece que todas as crianças podem aprender; reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde; permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças; faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva; é um processo dinâmico que está em evolução constante; não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 (BRASIL, 2001) a educação especial é definida como uma modalidade de ensino e existe uma delimitação de quem é o alunado atendido. A expressão

necessidade educacional especial passou a ser utilizada de maneira que se ampliou a população alvo, incluindo, além dos alunos com deficiência, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Desta forma, abriu-se pressupostos para que a ocorrência de indevidas caracterizações, pois estes termos são ambíguos e imprecisos.

O que se nota neste percurso histórico e político é que como a sociedade é discriminatória e excludente em sua essência, as políticas acabam por serem limitadas para o que se dispõem a fazer que seria incluir e assegurar os direitos destes sujeitos, combatendo a exclusão.

Por educação inclusiva, se entende o processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular próxima ao local de sua residência, com crianças de mesma faixa etária, ou frequentar a mesma escola que seus irmãos (SASSAKI, 2011). Trata-se de uma reestruturação cultural, das práticas antes não vivenciadas na escola. O aluno com deficiência é compreendido como aquele que tem condições de estar incluído na escola tradicional, participando e vivenciando com os demais alunos a realidade escolar.

Através da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) surgiu a proposta de contemplar, na educação regular, a educação especial, sendo feita a especificação do aluno com deficiência, retirando-se as dificuldades de aprendizagem, e assim, restringindo o público alvo da Educação Especial aos alunos com deficiência. Esta nova nomenclatura, “pessoa com deficiência” passou a ser utilizada após a resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE – que atualizou a nomenclatura do regimento interno da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2012, p. 4).

Assim, segundo este documento:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2009, p. 9).

Porém, como lembra Bueno e Meletti (2011, *apud* SILVA; SILVA, 2012, p. 02) a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “não tem o mesmo caráter dos anteriores, podendo ser ou não seguido por tratar-se de uma proposição de governo e não de estado.”

Os alunos com deficiência passaram então, a serem incluídos na rede regular de ensino, tentando-se com isso superar as formas de exclusão na qual estas pessoas foram expostas até os dias atuais. É importante ressaltar que esta inclusão é apenas um discurso politicamente correto, pois inclusão e exclusão fazem parte do mesmo círculo vicioso, onde o sistema depende da existência da exclusão, criado por ele mesmo, para que se possa se manter.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008, p. 1).

A migração ocorrida dos alunos das escolas ou classes especiais para o ensino regular provocou e ainda provoca profundas discussões nos espaços escolares (BAPTISTA, 2006), pois como afirma BEYER (2005), o processo de inclusão é muito complexo já que é necessário que haja a desconstrução de saberes, ressignificação de teorias e mesclagem de paradigmas. Porém deve-se refletir que

[...] as escolas especiais foram ou são “casas de abrigo” para alunos sem casa. Contudo, é necessário lembrar que as casa de abrigo não são espaços de moradia permanente, pelo contrário, constituem uma medida paliativa e temporária. As escolas especiais foram importantes historicamente, mas uma solução transitória não tem ou não deve ter caráter permanente. Hoje, porém, é tempo de advertir as escolas especiais e a educação especial do risco de se constituírem em um equívoco ou erro histórico (BEYER, 2005, p. 15).

Para Pacheco e Alves (2007), a criação de classes especiais foi uma conquista importante para aqueles que lutavam pela educação de pessoas com deficiência, pois propiciava a escolarização dessa população nas escolas comuns. Segundo este autor, as críticas realizadas às classes especiais ocorrem devido ao mal uso do recurso oriundo dos encaminhamentos inadequados de alunos e do despreparo dos profissionais, contribuindo para a segregação da pessoa com deficiência.

Tal fato evidencia a coexistência de posturas contraditórias em um determinado contexto histórico que são as posturas que visavam a educação do deficiente coexistindo com paradigmas segregatórios. Porém, ainda existiam, até bem pouco tempo, classes especiais dentro de escolas comuns o que para Sassaki

(2011) esta resolução foi criada não como medida humanitária, mas para garantir que as crianças com deficiência não atrapalhassem o ensino daquelas que não tinham deficiência.

A integração dos alunos com deficiência em salas regulares de ensino, antes atendidos em escolas especiais provocou lamentações de professores, que se sentiram pouco capazes de lidar com turmas tão heterogêneas, e de profissionais especializados que perderam seu lugar nas escolas especiais e passaram a lutar na busca de um novo espaço. A inclusão, segundo Mantoan (2003), também mexeu com os pais de alunos sem deficiência que se mostraram preocupados com a possível baixa da qualidade do ensino.

Ao pensar na deficiência há a necessidade de realizarmos uma reflexão sobre a diversidade, diante da diferença/deficiência.

Os conceitos antagônicos nas relações sociais diante de uma ideia de normalidade idealizada: plenitude x falta; sanidade x insanidade; perfeição x imperfeição; eficiência x ineficiência, são marcados pelas contradições que tocam os preconceitos vigentes sobre a deficiência....a “diferença”, carregada de significados sociais de vantagem ou de desvantagem, tende a ser compreendida segundo padrões de “normalidade” e “anormalidade” impostos por uma sociedade desigual cujos valores predominantes são os da classe ideologicamente dominante (MAIA, 2002, p. 58).

As definições de deficiência nos estudos científicos desde o início sempre se apresentaram muito ambíguas e pouco objetivas, levantando julgamentos e critérios sociais de rendimento e de normalidade. A diferença se torna clara a partir do momento em que se distancia dos parâmetros estabelecidos socialmente como “normais”, na perspectiva da maioria, da norma, da regra, tornando desviante tudo que se afasta destes padrões de normalidade. Tais definições são sustentadas ideologicamente por grupos dominantes que acabam por padronizar os comportamentos sociais, políticos e afins, de forma que as “diferenças” não sejam intrínsecas aos sujeitos e sim existam “fora” destes.

A “normalidade”, como conceito no campo médico, social, educacional ou qualquer outro, é muito relativo e depende do momento histórico e cultural, pois foi determinado e conservado nas relações sociais vigentes. A “anormalidade” nos parâmetros sociais “normais” de desenvolvimento humano nos remete às deficiências. Em estudos da área da psicologia que enfocam as diferenças individuais, estas apresentam um significado de “desvantagem e descrédito social”, a partir da relação de quem possui esta diferença, diante daquele que julga em um

determinado contexto. Assim, tal problemática reflete a maturidade humana e cultural de uma sociedade, que prefere excluir e afastar os indesejáveis cuja presença perturba e ameaça a ordem social, o que motiva o julgamento, distinguindo os deficientes dos não-deficientes (MAIA, 2002).

Vale ressaltar que, para Omote (1994 *apud* PACHECO; ALVES, 2007), a deficiência não está inerentemente presente no sujeito ou no seu comportamento, mas nas relações existentes com a sociedade, que a constrói como fenômeno social, na medida em que interpreta e trata como desvantagem quem as apresenta.

Desta forma, qualquer comportamento diferente do aguardado ou previsto é mais facilmente atribuído à pessoa do que às suas relações em um contexto histórico e social.

Apesar do ensino regular procurar incluir o aluno com deficiência, este ensino não promove a diminuição da rejeição e segregação dos alunos com deficiência, pois os alunos se deparam com escolas mal estruturadas, instalações físicas insuficientes, com professores que necessitam de qualificação, pois a formação deixa a desejar, número elevado de alunos por sala e a insatisfação da equipe por esta situação de despreparo (LACERDA, 2007). Logo, a inclusão escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos.

A política educacional brasileira apóia-se no discurso da educação inclusiva, especialmente no que tange à educação básica. Porém, os mecanismos de que dispõe para evitar e minimizar a “exclusão” escolar não superam os elementos que geram a desigualdade educacional relacionados a ensinar e aprender que, por sua vez, estão vinculados à dinâmica social vigente.

Porém, se levarmos em consideração uma prática pedagógica baseada na fatalidade e conformismo da deficiência, estaríamos negando a luta pela inclusão, legitimando a permanência do educando com necessidades educativas especiais em escolas regulares à parte. Então, os mecanismos sociais excludentes presentes na escola precisam ser identificados para se dar espaço a uma escola inclusiva, que propicie um aprendizado a todos, levando em consideração as habilidades, limitações e identidades de cada aluno. Como afirma Vieira:

Assim a escola nos constrói, também pelos parâmetros de normalidade, em que os desajustados são os anormais e assim a escola tem raciocinado e fixado as pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e todos os outros sujeitos identitários

que compõem o espectro escolar, como se a categorização fosse suficiente para identificar esse outro diferente em toda a sua essência de ser humano. Assim, a escola pensa o sujeito cego como todos os cegos, o autista como todos os autistas e cada um como todos, desconsiderando as individualidades dentro de cada sujeito. E isso nos limita em nossa possibilidade de ver o outro como ele é, de sabê-lo e de perceber o quanto este outro que é diferente de nós nos incomoda com sua diferença (VIEIRA, 2010, p. 114).

Sassaki (2011) nos traz contribuições quanto possíveis soluções para que barreiras sejam ultrapassadas e que possibilitem viabilizar a educação inclusiva nos sistemas educacionais. Cita que as barreiras podem ser quantitativas e/ou qualitativas.

As quantitativas referem-se à falta de abrangência das ações de implementação da inclusão em escolas públicas e particulares. A solução para esta barreira deve partir da consciência e vontade política de governantes e gestores para que tornem inclusivos os sistemas educacionais.

As qualitativas remontam às práticas pedagógicas e administrativas impróprias que são aplicadas nas escolas comuns com vistas a se tornarem inclusivas. Como soluções, devem-se aplicar nessas práticas a realização de princípios como o da *singularidade*, onde cada aluno é único, logo a escola precisa aplicar objetivos individualizados juntamente com o aluno e/ou a família dele; os da *inteligências múltiplas*, onde o professor, precisa incentivar e usar o cérebro inteiro de cada aluno; o *estilo de aprendizagem*, no qual o professor, ao formular suas aulas, necessita focar na forma como a aprendizagem de cada aluno tem mais êxito.; na *avaliação da aprendizagem*, que deve avaliar para incluir e não para excluir, onde a ipseidade deve ser levada em consideração de forma que a avaliação do aluno é comparada com suas próprias avaliações anteriores e não com as de outros alunos e sempre em continuidade, na qual todas as aulas servirão como parâmetros de aprendizagem; na coerência de modo que todos os integrantes da escola ajam com atitudes inclusivas, e para isto, professores e funcionários necessitam receber capacitações regulares sobre educação inclusiva (SASSAKI, 2011).

Em contraponto a uma educação padronizada e homogênea pelas estratégias de exclusão dos diferentes, surge a necessidade de inovar a prática pedagógica do professor, incorporando o princípio da diversidade de uma educação inclusiva em que toda a sua orientação e formação primem pela questão da diversidade, até mesmo porque “a atenção à diversidade não é, no ensino

obrigatório uma escolha, mas sim uma exigência, cujo não cumprimento questiona profundamente o próprio sentido do ensino” (GOÑI, 2000, p. 18).

O pressuposto básico da educação especial é o de que as dificuldades no desenvolvimento, independente da etiologia, possam ser superados através de procedimentos especializados que abarquem a educação formal, a geral e a capacitação para a vida, aumentando suas oportunidades educacionais e sociais.

No entanto, no debate com as proposições políticas atuais para a educação especial na educação básica, o discurso da diversidade e do “reconhecimento das diferenças” pode ser apreendido como busca de possibilidades para o desenvolvimento humano, mas também como diferenciação dos modos de fazer parte da escolarização básica. Esta segunda possibilidade, orientada por uma lógica gerencial na abertura da escola do ensino regular à heterogeneidade dos alunos, re-significa as diferenças individuais relacionadas à deficiência como motivo da proposição de limites às aprendizagens. Assim, as diferenças não são levadas com o sentido de pesquisar formas diversificadas de possibilitar que os alunos se apropriem da cultura produzida historicamente. Afirma-se, portanto, a insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais.

### **1.2.2 A inclusão do aluno com TEA**

O termo autismo é uma expressão de origem grega, que significa por si mesmo e foi cunhado pelo médico Eugene Bleuer, em 1916, para se referir a sintomas negativos da esquizofrenia. Em 1943, os austríacos Leo Kanner, psiquiatra, e Hans Asperger, pediatra, publicaram algumas pesquisas que embasaram a configuração do autismo.

Léo Kanner, psiquiatra austríaco que morava nos Estados Unidos, na década de 40, dedicou-se na década de 40, ao estudo e à pesquisa de crianças que manifestavam comportamentos estranhos e peculiares e estereotipados<sup>1</sup>, associado a uma imensa dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais. Em 1943, Kanner publicou uma investigação minuciosa no qual descrevia o caso de 11 crianças que apresentavam características fortes de distúrbio do desenvolvimento,

com quadro de autismo intenso, obsessividade, estereotípias e ecolalias<sup>1</sup> (ORRÚ, 2012).

Eugênio Cunha coloca que em 1948, Kanner relatou em seu manual de psiquiatria que pais ou avós de crianças que apresentavam estas características eram, geralmente, médicos, escritores, cientistas, jornalistas, estudiosos que apresentavam uma inteligência acima da média e que também apresentavam certa obsessão no ambiente familiar. Esta observação o levou a considerar que o comportamento dos pais e suas crises de personalidade eram o principal fator para o desenvolvimento da síndrome na criança. E que, desde a vida intrauterina, o feto, rejeitado por não ter um relacionamento com a mãe, devido a uma gravidez conturbada e, após o nascimento com os pais, perdia totalmente sua habilidade em comunicar-se (CUNHA, 2014).

Durante vários anos relacionou-se a função materna e paterna como causadoras do autismo. Hoje se reconhece que esta relação não é a causadora da síndrome. Porém, estudos apontam associação desta com alterações genéticas e de base neurológicas, apontando necessidade de análises do comportamento à cognição, da neurobiologia à genética, e as interações existentes entre o cérebro, ambiente e comportamento ao longo do tempo (SCHMIDT, 2013).

Por tratar-se de um fenômeno complexo, de causa ainda desconhecida e de abrangência biopsicossocial, o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo carece de avanços em pesquisas e estudos sobre a origem, desenvolvimento e prognóstico das pessoas afetadas. É sabido, porém que o desenvolvimentos dos autistas varia de pessoa para pessoa, mas que ele pode ser fortemente determinado pelas condições sociais vivenciadas pelas famílias (BRASIL, 2012).

Atualmente, utilizam-se os manuais em que os profissionais se baseiam para diagnosticar esse tipo de transtorno que são o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

Cunha (2014) cita que o CID-10 classifica o autismo como um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e coloca outros distúrbios com quadros autísticos, tais como a Síndrome de Asperger, o Autismo típico, o Transtorno de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância.

Reconhecendo a natureza dimensional desse conjunto de condições que fazem parte do espectro e as controvérsias em relação ao diagnóstico diferencial entre elas, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos

Mentais (DSM-V), publicado em 2013, propõe a classificação de TEA em substituição a de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), adotada no DSM-IV-TR, não existindo mais as subcategorias como Transtorno de Asperger, Transtorno Autista, entre outros; todos agora são tratados como Transtorno do Espectro do Autismo, o que inclui o autismo, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o global do desenvolvimento não especificado.

A principal mudança foi a possibilidade da abrangência de variados níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo, por isso o termo “espectro”, devido a grande variabilidade de características que podem apresentar estes sujeitos.

O TEA é caracterizado pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social, comunicação e comportamento, manifestando também a presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Manifesta-se nos primeiros anos de vida, oriundo de causas ainda desconhecidas, porém cogita-se que tenha grandes contribuições de fatores genéticos (BAIO, 2014; CUNHA, 2014).

De acordo com Eugênio Cunha, alguns sintomas quando percebidos precocemente auxiliam na detecção do transtorno na criança:

[...] retrair-se e isolar-se das outras pessoas; não manter contato visual; resistir ao contato físico; resistência ao aprendizado; não demonstrar medo diante de perigos reais; não atender quando chamada; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; não manifestar interesses por brincadeiras; compulsão (CUNHA, 2014, p. 28).

Baio (2014) coloca que o autismo pode ser identificado a partir dos 2 anos de idade, porém a maioria das crianças pesquisadas foram diagnosticadas com mais de 4 anos de idade. Os pais normalmente começam a se preocupar entre os 12 e os 18 meses, na medida em que a linguagem não se desenvolve. Os pais ficam logo preocupados com o fato de que a criança não oferece respostas às abordagens verbais, com o fato da criança responder de forma dramática aos sons de objetos inanimados; e com o fato desta ter poucas exigências e pouco interesse na interação social. Isso contrasta claramente com as crianças com desenvolvimento normal, para as quais a voz e a face humanas e a interação social estão entre as características mais interessantes e evidentes do mundo.

É comum os relatos em que os pais fazem de que a criança parecia desenvolver alguma linguagem e, de repente, a fala permaneceu no mesmo nível de desenvolvimento ou perdeu-se; que não fixa o olhar no outro; não se relaciona com os seus pares; que apresentam distúrbio sensorial; com padrões restritos de comportamentos de interesses; apego excessivo a rotinas; dentre outras características. Com a maior conscientização sobre o autismo e seus sinais precoces, um número crescente de pais tem se preocupado quando se aproxima o primeiro ano de vida da criança.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, no seu artigo 4º, “são alunos que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras” (BRASIL, 2008, p. 01).

A taxa média de prevalência do TEA, em estudos epidemiológicos no Brasil, aponta para 10 a 15 casos por 10.000 indivíduos (CUNHA, 2014; KHOURY et al., 2014). Porém, um estudo realizado pela CDC (Center of Diseases Control and Prevention), instituto semelhante ao Ministério da Saúde, no Brasil, verificou a incidência de casos de autismo em crianças com até 8 anos de idade em 11 estados Norte-Americanos. A pesquisa apontou o crescente número de casos de autismo, sendo que no ano de 2000 e 2002 era de 1 caso para cada 150 indivíduos. No ano de 2006 era de 1 para cada 120 indivíduos e, em 2010, foram identificados 1 caso para cada 68 indivíduos (BAIO, 2014). A prevalência ainda indica uma maioria masculina dentro do espectro autista, pois dentro da estimativa de prevalência do TEA ocorre uma incidência quatro vezes maior em meninos do que em meninas (CUNHA, 2014; ZANON, BACKES, BOSA, 2014).

No ano de 2012, foi instituída a Lei Federal n. 12.764 (BRASIL, 2012), que ficou conhecida como Lei de Proteção dos Direitos dos Autistas, que afirma que as crianças com autismo são consideradas com deficiência e que foi regulamentada através do Decreto Presidencial 8.368/2014, garantindo por lei a qualificação e o acesso aos serviços do SUS, à Educação e à Proteção Social para as pessoas com TEA, assim como a proteção contra toda forma de discriminação sustentada na deficiência.

A Lei caracteriza a síndrome como uma deficiência persistente, clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por dificuldade de

comunicação verbal e não-verbal, reciprocidade social, dificuldades para desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, apresentação de padrões repetitivos e restritivos de comportamento, com a manifestação de atividades motoras ou verbais com estereotípias<sup>3</sup>, ecolalias<sup>4</sup>, apego a rotinas e interesses restritos e fixos.

A nota técnica n. 24/ 2013 (BRASIL, 2013) orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei Federal citada, para que estas crianças tenham o mesmo atendimento que as outras crianças da educação especial no atendimento educacional especializado (AEE), que deve estar articulado com o ensino comum e demais serviços da escola.

O AEE foi instituído pelo inciso 3º, do art. 208, da Constituição Federal/1988 e definido no §1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização. (...) a função desse atendimento é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação. (...) O professor do AEE acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios que estes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 5).

Frente às características apresentadas anteriormente da criança autista, na escola, a atuação dos profissionais é essencial, pois é neste ambiente em que muitas das vezes são identificados os casos do transtorno. Deve-se então utilizar o afeto e os estímulos característicos do aluno para orientá-lo ao aprendizado, visto que é o aluno quem mostra o caminho. Faz-se necessário observar as situações que ocasionam as atitudes prejudiciais, o contexto comportamental, pois elas fomentam o transtorno, limitando o aprendizado.

O aluno aprende. O aluno com transtorno do espectro autista aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não imperativa; expressão imanente de nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (CUNHA, 2013, p. 17).

Para Vigotski (2007) ocorre uma existência de relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento do sujeito está relacionado à aprendizagem, que é essencial para promover o desenvolvimento: é como se a aprendizagem coordenasse o

desenvolvimento para a frente. Esta aí a importância que Vigotski dá à cultura, às experiências de vida do sujeito, à sua vivência nas relações dialógicas. Para o autor, o meio onde a criança vive e atua manifesta-se como um lugar carregado de significados, de ideologia, de história e de cultura, onde não cabe pensar a criança como um ser do futuro, alguém que ainda não é. Desta forma, o aprendizado no sentido humano do termo “[...] pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Segundo Eugênio Cunha (2014), a abordagem mais utilizada com alunos autistas é a behaviorista, devido a sua hegemonia, predominando a vertente que trabalha a mudança do comportamento através do condicionamento operante, utilizando o estímulo, reforço, extinção e expressões verbais.

Os estudos de Skinner, psicólogo americano (1904-1990), apontam que o comportamento observável era provocado por forças externas através do resultado de punição, reforçamento ou extinção. O indivíduo opera no ambiente e acaba modificando este e, por consequência, estas alterações retroagem sobre o sujeito, o que provoca modificações em seus padrões comportamentais, resultando em aprendizagens (ORRÚ, 2012).

As primeiras pesquisas comportamentais com crianças autistas foram realizadas em laboratório por Ferster, em 1961, e Ferster e DeMyer em 1961 e 1962. Os pesquisadores explicitaram a aplicabilidade dos princípios de aprendizagem a estas crianças, conforme adequações ambientais que provocavam alterações no comportamento delas (ORRÚ, 2012).

De acordo com a abordagem comportamental, os procedimentos para o trabalho com autistas compreendem avaliação comportamental, treino de repertório de apoio, verbais e perceptivo-motores, treino de interação social, redução de comportamentos estereotipados, ecolalia e aumento da atenção. Como procedimento, o treino do sujeito ocorre de acordo com a emissão de comportamentos exploratórios e adequados, sob instruções antecipadamente

colocadas. O tratamento do autismo envolve um procedimento e estruturado de ensino-aprendizagem e um conjunto de terapias na área da saúde (ORRÚ, 2012).

Algumas intervenções comportamentais têm se mostrado bem eficientes no tratamento do autismo. Tais técnicas são utilizadas de forma isolada ou articulada entre elas, pela família e pela escola. O método TEACCH (tratamento e educação para autistas e crianças com distúrbios correlatos na comunicação) visa desenvolver a independência do aluno, principalmente para desenvolver as suas atividades diárias. O método se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas organizadas em quadros ou agendas (CUNHA, 2013; SCHMIDT, 2013).

O ABA (análise aplicada ao comportamento) visa a mudança de comportamentos específicos do autista, ensinando habilidades que ele não possui e inibindo o comportamento inadequado através de reforço, recompensas e repetições. O PECS (sistema de comunicação mediante a troca de figuras) estimula o autista, que não possui linguagem verbal, a comunicar-se pela compreensão de que ele pode conquistar mais rapidamente o que deseja através da comunicação por cartões. O programa SonRise, que traz um conjunto de técnicas e estratégias que visam a interação espontânea e o relacionamento social (CUNHA, 2013; SCHMIDT, 2013).

A aprendizagem na escola, entendida como o processo de apropriação do conteúdo da experiência humana, necessita de 03 elementos centrais: o aluno, o professor e a situação de aprendizagem (SOBRAL, 2007).

Para o autor, por parte do aluno é necessário capacidade intelectual e vontade de aprender; em relação ao professor é primordial o conhecimento e capacidade de transmitir conteúdo. Quando o aluno se dispõe a aprender e o professor a ensinar, surgem situações que favorecerão a aprendizagem. Entre elas, a corrente de elos afetivos que proporciona motivação, boa vontade e a busca da apropriação do conhecimento que se pretende transmitir (SOBRAL, 2007). A afetividade, na ótica piagetiana, é fator determinante para que alunos possam aprender com mais eficiência. Para o autor não há conduta puramente intelectual ou afetiva (SCHMIDT, 2013)

A relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola. Ainda que o autista encontre dificuldades para compreender os sentimentos e a subjetividade das pessoas, ele não está desprovido de emoções. Isto descortina a possibilidade de projetos curriculares baseados nos seus liames afetivos (CUNHA, 2014, p. 53).

No âmbito interno da escola consideramos que algumas ações favoreceriam o sucesso da aprendizagem de todos os alunos, em especial do aluno autista, tais como: diminuição do número de alunos por classe; aprendizado cooperativo; elaboração de projeto pedagógico; plano individual de ensino; melhoria da formação profissional; valorização do magistério; apoios centrados na classe comum com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/sensibilização. O professor deve ter a sua disposição material didático apropriado para trabalhar com esse público, assim como ajuda multiprofissional como de psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos.

O investimento, por parte das instituições de ensino, no aperfeiçoamento dos professores contribuirá para a melhoria do ensino. Os alunos autistas necessitam de técnicas especiais que possam suprir as suas limitações. Dessa forma, cursos de aperfeiçoamento, workshop, curso de pós-graduação, palestras e outros podem contribuir para mudanças e melhoras na forma de pensar o ensino e de aplicação de metodologias mais eficazes.

Além disto, para que a escola favoreça a aprendizagem ela necessita adaptar o currículo das escolas, devendo-se ao fato da escola ser um espaço democrático e inclusivo.

Sobre o currículo, Cunha (2014) afirma que para que se construa um currículo escolar para o aluno autista se faz necessário que seja realizada uma avaliação do mesmo para saber quais habilidades necessitam serem conquistadas. O currículo deve desenvolver aptidões básicas, motoras e acadêmicas. O autor coloca que três estágios são importantes de serem observados durante a aprendizagem, com a ressalva de que são apenas parâmetros que dão suporte ao procedimento do professor, visto que existem muitas variações de sujeitos autistas.

Para o autor, no primeiro estágio o professor deve provocar no aluno a vontade de aprender. Para isso deve conhecer as habilidades que o aluno possui e as devem ser adquiridas. No segundo estágio, o aluno já interage com o professor minimamente, logo está mais disposto a seguir comandos. No terceiro estágio, o

aluno já sabe o que fazer, reconhece o ambiente escolar, os recursos pedagógicos e as atividades que deve desenvolver.

Cunha (2013) enfatiza a importância de se trabalhar como prioridade com a criança autista às atividades básicas e corriqueiras como o vestir-se, o lavar-se, o comer, o guardar, o dobrar, que, para as crianças típicas (não autistas) são comuns, mas para as atípicas (autistas) possuem grandes dificuldades. Baseado nos estudos de Piaget, sobre o desenvolvimento do juízo moral da criança, em que são enfatizados três estágios que são a anomia, a heteronomia e a autonomia. O autor coloca que estes conhecimentos que devem ser trabalhados com o aluno autista representam uma conquista considerável, pois o mesmo passa a ter um estado de independência e autonomia nos afazeres diários, que também refletirá no âmbito pedagógico quando o aluno realizar uma atividade por iniciativa própria ou mesmo auxiliada pelo professor, mas que evidenciará criatividade e capacidade de resolução de problemas. A este currículo, o autor chama de funcional.

Ferreira (2009) acredita que, para que a escola se reorganize com o intuito de garantir equidade no tratamento e oferta de oportunidades diferenciadas a fim de que todos possam conquistar padrões de aprendizagem com qualidade social, é necessário que se viabilize estratégias de ensino e avaliação partindo do pressuposto de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos. Para isso acontecer, a diferenciação do currículo, é tarefa do coletivo da escola e para além da sala de aula, fazendo com que a escola se abra a novas propostas e modelos de organização. A Declaração de Salamanca (1994), durante a reflexão sobre o tema da flexibilização curricular sugere a adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de levar em consideração as diferentes necessidades das crianças, que contribuirá tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão.

Devido a todas as características do aluno com TEA, que o diferenciam e que o caracterizam, o autismo traz inúmeros desafios a escola, através do encontro de um atendimento escolar que responda à multiplicidade de demandas que os sujeitos com este diagnóstico apresentam à educação, frente aos variados graus de comprometimentos entre os sujeitos e perante a necessidade de inseri-los na escola, na sociedade. A escola, baseada na sua realidade e nas particularidades de cada aluno autista, deve buscar estratégias para que o processo ensino-aprendizagem aconteça com qualidade. Para isso novos contextos escolares

necessitam serem criados, pois é no espaço escolar, um lugar de propício para o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para as com TEA que elas podem aprender com outras crianças, exercitar a sociabilidade por mais comprometida que seja e finalmente, exercer um direito indisponível, a educação.

### 1.2.3 Caminhos para uma avaliação inclusiva

**Figura 1:** Imagem simbólica representando a avaliação da aprendizagem no sistema educacional.



**O nosso Sistema educacional em uma imagem.**

Fonte: Imagem retirada do site [www.blogdotroll.com.br](http://www.blogdotroll.com.br)

A educação regular aplica seus métodos e técnicas de avaliação pressupondo certa homogeneidade entre a maioria dos alunos. Porém, na educação especial é necessário que sejam preparados, construídos e implementados uma gama de recursos especiais que objetivam proporcionar o desenvolvimento dos alunos que não são beneficiados pelos processos tradicionais de ensino, complementando a educação regular e atendendo aos objetivos gerais da educação. Na sociedade há diversidade e diferenças, fruto de que é formada por indivíduos desiguais. Sendo assim:

[...] não se pode usar o “direito igual” para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada. Para se promover a igualdade entre desiguais, estes devem ser tratados positivamente (com mais cuidado, atenção e recursos) de modo que sejam promovidos ao patamar de igualdade (AZEVEDO, 2013, p. 138).

A igualdade e a equidade substantivas são princípios fundamentais para a

retificação de sociedades que anseiam serem justas. São valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade, pois quando uns têm os seus direitos deixados a lado por causa do jogo de interesses, as diferenças sociais ficam mais evidentes, cresce o egoísmo possessivo e as mazelas da sociedade que a caracterizam (AZEVEDO, 2013).

O Artigo 5º da Constituição Federativa do Brasil, de 1988, afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” não transforma a afirmação formal em evidência de fato. O discurso democrático admite o tratamento igual para todos porque reconhece a desigualdade entre seres e classe na estrutura social.

Segundo Azevedo (2013), a tradição marxista desenvolveu, basicamente, duas concepções de igualdade: “de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo o trabalho realizado”; e “de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo suas necessidades”. Desta forma, com as “leis” consolidadas e implícitas da sociedade capitalista, as duas proposições são reconhecidas como promotoras da igualdade. Como exemplifica Marx :

O direito dos produtores é proporcional ao trabalho que prestou; a igualdade, aqui, consiste em que é medida pelo mesmo critério: pelo trabalho. Mas, alguns indivíduos são superiores, física e intelectualmente, a outros e, pois, no mesmo tempo, prestam trabalho, ou podem trabalhar mais tempo; e o trabalho, para servir de medida, tem que ser determinado quanto à duração ou intensidade; de outro modo, deixa de ser uma medida. Este direito igual é um direito desigual para trabalho desigual. Não reconhece nenhuma distinção de classe, por aqui cada indivíduo não é mais do que um operário como os demais; mas reconhece, tacitamente, como outros tantos privilégios naturais, as desiguais aptidões dos indivíduos, por conseguinte, a desigual capacidade de rendimento. No fundo é, portanto, como todo direito, o direito da desigualdade. O direito só pode consistir, por natureza, na aplicação de uma medida igual; mas os indivíduos desiguais (e não seriam indivíduos diferentes se não fossem desiguais) só podem ser medidos por uma mesma medida sempre e quando sejam considerados sob um ponto de vista igual, sempre quando sejam olhados apenas sob um aspecto determinado. (...) Para evitar todos estes inconvenientes, o direito não teria que ser igual, mas desigual (MARX, s/d, p. 214).

Assim, se permite o exercício do princípio de tratar desigualmente os desiguais para se alcançar a igualdade – o direito não teria que ser igual, mas desigual.

Este raciocínio é válido para as políticas educacionais. A igualdade permanecerá sempre que o Estado tratar a todos de forma igual, com direitos iguais.

Se o direito igual prevalecer, aqueles que por contingências sociais, culturais e econômicas, tiverem menos chances de estudos e de aquisição de conhecimento, se perpetuará o recebimento desigual de conteúdos e de capital cultural. Assim, caso a escola, que é a ação educacional do Estado, for indiferente às diferenças e tratar igualmente os desiguais, o *status quo* de desigualdade e iniquidade não será posto em questão (AZEVEDO, 2013).

Oferecer direitos iguais a todos quer dizer compreender cada um em sua diferença e conseguir métodos niveladores para que todos alcancem com a mesma quantidade e qualidade a instrução e a formação (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 95).

Segundo Barker (2000), Thomas Jefferson foi o primeiro a ter a ideia de "viver como igual", ou seja, a escrever sobre igualdade social. De certa forma, esta ideia significa o fim das desigualdades sociais, todos poderão comer o mesmo hambúrguer, beber a mesma bebida e ter os mesmos benefícios de assistência escolar, de saúde e moradia digna. No entanto, viver como igual não significa viver como sendo igual, pois o compromisso social abre espaço para um debate econômico e social contemporâneo que é o custo financeiro para cuidar dos menos favorecidos e tal comprometimento pode custar a estabilidade financeira e econômica do estado, ou seja, surge o conflito de caminhar para a construção de uma sociedade mais igual, justa e o compromisso com os gastos públicos.

Desta forma, para que sejam justas e igualitárias, as escolas públicas necessitam receber mais atenção, mais investimentos, professores qualificados e valorizados e uma melhor estrutura, que infelizmente, na atualidade está reservado apenas à minoria dominante que constrói, com a cumplicidade do Estado, diferenciais de distinção social que perpetuam as desigualdades substantivas. A continuação da política de "direitos iguais" entre os desiguais acaba contribuindo para a perpetuação da reprodução social das desigualdades, quando se utiliza de uma adaptação das escolas às condições sociais, culturais e econômicas dos alunos.

A escola deve ignorar no que cerne aos conteúdos que ensina, os métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças, para que se possam ser favorecidos os mais desfavorecidos. Ou seja, ao tratar todos os alunos, por mais desiguais que sejam como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar consente às desigualdades. Assim, a igualdade

formal que pauta a prática pedagógica mascara e justifica a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida e exigida (AZEVEDO, 2013).

Os alunos que fogem ao padrão estabelecido de aluno “normal” sugerem questionamentos quanto às práticas pedagógicas e os modelos utilizados de avaliação da aprendizagem. Esses sujeitos descortinam a incapacidade que grande parcela das práticas avaliativas tem de representar o desenvolvimento de maneira processual.

Referente à avaliação, não é justo colocar todos em situação igualitária com um instrumento de medida absoluta e igual, pois os sujeitos são desiguais. Não há justiça quando se avalia pela lógica da meritocracia, pois as condições concretas e materiais de onde se dão os esforços são díspares. Não é justo avaliar a todos pelas suas obras, pois o ponto de partida e as condições de realização são desiguais. Há injustiça quando se avalia para traçar as necessidades de todos, quando muitos são impossibilitados de definirem sua demanda perante a falta de valorização da experiência extra-escolar e da ligação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. E por fim, ocorre injustiça ao avaliar a todos para determinar a superioridade de uma minoria em detrimento de tantos outros que só alcançarão o desprestígio e a vergonha da situação.

Para entender as práticas de avaliação no campo da educação especial, Beyer (2001, 2005) faz uma antropologia da pessoa com deficiência. Ele aponta que as mudanças no campo avaliativo são decorrentes dos diferentes paradigmas presentes em determinadas épocas.

Baseando-se em Bleidick, Beyer (2001, 2005) indica quatro concepções paradigmáticas que ocorreram ao longo do tempo. Embora haja uma separação didática entre esses paradigmas, o autor chama-nos a atenção para entender que eles não aconteceram/acontecem de modo linear, mas que há a coexistência de vários paradigmas ao mesmo tempo.

A primeira forma de avaliar, segundo o autor, é respaldada no paradigma clínico-médico, no qual o olhar para a pessoa com deficiência é pautado a partir da doença e na busca pelo laudo que ateste se determinado aluno tem ou não uma deficiência. O diagnóstico da deficiência direciona as tomadas de atitude, os encaminhamentos, as perspectivas e, portanto, a avaliação da aprendizagem, limitando o sujeito. Esse tipo de avaliação ligada ao diagnóstico classificatório

contribuiu para um olhar engessado pela deficiência e que não possibilitou uma perspectiva de avanço para esse sujeito. O resultado mais comum deste tipo de análise foi que o encaminhamento de alunos identificados com deficiência para classes especiais ou em instituições especializadas.

Nesse contexto, percebe-se que a avaliação, dentro do paradigma clínico-médico, não contribui para o processo de inclusão, pois continua segregando, excluindo, separando e não acreditando no potencial daqueles que apresentam uma necessidade educacional especial, apesar de transferir o foco avaliativo para as contingências sociais das pessoas, de forma que estas possam ser objeto de adaptação, para a inserção e integração social efetiva da pessoa com deficiência..

A segunda concepção de avaliação, apontada por Beyer (2001, 2005), é baseada no paradigma sistêmico. Nesta concepção, os padrões preestabelecidos no sistema escolar orientam a avaliação do aluno. Se seu desempenho não é satisfatório, ou se ele não alcança os critérios estabelecidos pelo currículo para toda a classe, o sistema busca respostas. “Assim, aos alunos cujo insucesso na aprendizagem signifique a impossibilidade da progressão na escola regular, outras alternativas serão oferecidas” (BEYER, 2005, p. 91-92). Essas alternativas podem variar desde pequenas flexibilidades no currículo como até mesmo a segregação em classes e/ou escolas especiais, por julgarem que esse sujeito não consegue acompanhar o ritmo da turma. Percebe-se, nesse paradigma, uma avaliação individualizada, porém sempre comparada com um padrão, com um critério de referência preestabelecido, buscando comparar o rendimento acadêmico dos alunos incluídos na escola regular com rendimento dos demais alunos.

A avaliação baseada no paradigma sistêmico também pode ser contemplada no art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que propõe no inciso III:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

Embora se perceba um avanço na perspectiva de dar ao aluno as condições para que ele tenha acesso à educação, existe um parâmetro curricular que prescreve os conteúdos básicos que todos precisam aprender. Sendo assim, aqueles que não alcançarem essas metas precisarão de uma adaptação ou

flexibilização para chegar ao patamar preestabelecido, deixando transparecer a orientação de uma avaliação sistêmica que tem como critério um modelo a ser seguido.

O terceiro paradigma apontado por Beyer (2001, 2005) é o sociológico, sócio-interacionista. Nele, desloca-se o olhar sobre o indivíduo e volta-se para o grupo social no qual a pessoa está inserida, acentuando a reação social frente à realidade da deficiência, realçando, assim, os possíveis estereótipos, rótulos ou estigmas sociais e culturalmente elaborados.

A deficiência é interpretada por meio da reação social. A forma como o grupo reagir à situação da deficiência poderá implicar o agravamento (pelo preconceito ou incompreensão) ou o alívio (pela empatia ou compreensão) da situação individual (BEYER, 2005, p. 92).

A visão preconceituosa de um professor ou de uma escola pode limitar o desenvolvimento de uma criança com deficiência. Quando se compara o desenvolvimento da criança, tendo como parâmetro os demais alunos da classe, pode não se perceber uma diferença plausível, o que não significa que a criança não avançou na aprendizagem. Verificamos, neste caso, claramente, uma avaliação sociológica, na qual a deficiência sobressai ao próprio desenvolvimento da criança.

A quarta concepção, baseada no paradigma crítico-materialista, coloca que a deficiência é “[...] encarada como um resultado de inaptidão produtiva do indivíduo” (BEYER, 2005, p. 92). Segundo o autor, ela é provocada pela desigualdade de classes sociais e, numa sociedade produtiva, as pessoas com deficiência são consideradas impossibilitadas/ineficientes para conseguir sucesso na vida social. A pessoa com deficiência passa a ser considerada, então, uma mão-de-obra secundária. O sujeito, sob este paradigma precisa ser avaliado não apenas como uma força de trabalho adequado apenas para funções menores, mas “apto ao desempenho profissional em posições estratégicas ou relevantes no mercado de trabalho” (BEYER, 2001).

Esses quatro paradigmas citados por Beyer (2001, 2005) apontam formas diferenciadas de avaliar o aluno com deficiência que refletem na sua própria constituição de sujeito e também no seu potencial para aprender.

Esses paradigmas, clínico-médico, sistêmico, sociológico ou crítico-materialista, são formas culturais e sociais de perceber a pessoa com deficiência. Essas pessoas podem ser representadas com base na associação de vários

paradigmas ou em uma única visão paradigmática.

Podemos perceber que as práticas de avaliação pouco têm contribuído para a efetivação de uma educação de qualidade para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. O que elas têm apontado é uma avaliação pautada na falta, no déficit, na concepção de um alunado que não precisa fazer muita intervenção no seu processo de ensino-aprendizagem, pois seu potencial é limitado.

Numa perspectiva de educação inclusiva, a avaliação na educação especial, não pode ser pautar no diagnóstico, na classificação desses alunos em comparação com os demais. Essa prática limita o conhecimento das potencialidades, das possibilidades do sujeito. É preciso mudar o foco da avaliação.

É preciso ressignificar a avaliação. Ela precisa ser vista e usada como um elemento de íntima relação no fazer pedagógico, que dá pistas, indícios de caminhos possíveis. A avaliação “[...] precisa, portanto, estar incorporada ao próprio processo de ensino-aprendizagem para compreender as reações, situações dos alunos, aspectos de sua evolução e dificuldades que possam encontrar” (GONZÁLES, 2002, p.189).

A avaliação é muitas das vezes utilizada para classificar, comparar pessoas sobre situações, onde ocorrem mudanças de posição. Deve-se discutir sobre as razões pedagógicas da classificação e suas implicações. É válido classificar a posição em que o aluno se encontra, na aprendizagem, e posteriormente, traçar estratégias mais condizentes para que ele avance da posição desfavorável em que se encontra e trilhe para uma mais favorável, que da mesma forma deve ser classificada. Desta forma, não se deve assegurar uma igualdade, mas se pode instituir estratégias de equalização das oportunidades, “o que supõe ambiente onde as oportunidades não estão alegremente disponíveis, mas desigualmente ocupadas” (DEMO, 2010a, p. 18). Esta é a importância da classificação, para que aquele aluno que não aprende possa ter garantido o seu direito de aprender.

Luckesi (2006) coloca que o professor deve ser solidário com o educando no processo de avaliação e deve acolhê-lo em sua situação específica, ou seja, como é e como está nesse momento, para, a seguir, se necessário, confrontá-lo e reorientá-lo amorosamente, para que possa construir-se a si mesmo como sujeito que é (ser), o que significa construir-se como sujeito que aprende (aquisição de conhecimentos), como sujeito que age (o fazer) e como sujeito que vive com outros (tolerância,

convivência, respeito). Confrontar, aqui, não significa desqualificar ou antagonizar com o educando, mas tão somente, amorosamente, auxiliá-lo a encontrar a melhor solução para a situação que está vivendo, seja ela cognitiva, afetiva ou espiritual.

A avaliação do rendimento escolar tem se configurado, nas escolas, como uma prática autoritária que autentica um processo que seleciona e discriminam alunos, que passam a ter consequências sociais e pessoais danosas, ao não realizar o objetivo de aperfeiçoar o ensino, através da melhoria na tomada de decisões de planejamento de ensino. A crença no mérito pessoal como responsável pelo êxito do aluno tem feito da avaliação um instrumento de legitimação da seletividade da educação e fornecido um papel secundário ao ensino e às escolas perante o fracasso do aluno (SOUZA, 1991).

No caso das necessidades educacionais especiais, os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e, se possível, no familiar (BRASIL, 2006, p.4).

O MEC orienta a necessidade de ressignificar os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem e a finalidade que se propõe. Situa ainda, a necessidade de contextualizar os procedimentos avaliativos incluindo outras variáveis de análise, além daquelas referentes aos alunos, apenas, como as diferenças individuais, particularmente em se tratando de pessoas com deficiências e com limitações decorrentes de condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou de quadros psicológicos graves, além daquelas pessoas que apresentam altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2006).

O documento, assim como a Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ressalta que a avaliação é um processo compartilhado pelos agentes da escola e que tem como objetivo conhecer para intervir referente às barreiras para a aprendizagem e participação, e a fim de identificar as potencialidades e as necessidades educacionais dos alunos, bem como as condições para responder as essas necessidades, colaborando para o desenvolvimento global do aluno com deficiência, para o aprimoramento das instituições escolares. Coloca ainda que a avaliação é um processo contínuo e permanente de análise das variáveis que influenciam no processo de ensino e de aprendizagem, procurando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ainda ressaltam que os alunos com necessidades educacionais especiais devem passar por uma avaliação pedagógica para que se possa identificar barreiras que estejam impedindo ou identificando o processo educativo nas suas múltiplas dimensões, tais como:

[...] as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar (BRASIL, 2001, p. 34).

Assim percebemos que o campo da avaliação é um assunto polêmico, visto que não é possível separar a discussão do projeto político-pedagógico (PPP) em que se insere. É polêmico, pois a avaliação se baseia na concepção e na prática de uma lógica inclusiva, porém se orienta pela lógica da exclusão, naturalizando o caráter seletivo das relações.

A avaliação torna-se inclusiva, a partir do momento em que permite identificar as necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores. Mas não é suficiente apenas identificar, é necessário construir propostas e tomar as providências que permitam, concretamente satisfazê-las (BRASIL, 2006, p. 9).

Essa política fundamenta-se na concepção pedagógica de que o processo de aprendizagem, envolvendo construção do conhecimento, socialização e formação de dimensões da subjetividade, vai além do estritamente cognitivo, tão valorizado, durante anos, na educação brasileira. Nesse novo contexto educacional, novas atitudes são solicitadas à comunidade escolar: do aluno se cobra uma nova postura; do professor, novos procedimentos; da família, que participe mais ativamente na escolarização do filho. Todos esses fatores representam, por si só, situações que podem causar transtornos, medo, insegurança e mal estar nos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

A avaliação deve ser socialmente construída e possuir um papel decisivo na formação da autoimagem do sujeito, pois cada forma de avaliação, implícita ou explícita, afeta criticamente o seu comportamento e a formação de sua personalidade. As atitudes, tais como a repreensão verbal, um simples balançar de cabeça, um olhar reprovador ou assustado, um comentário aprovando ou

reprovando são assimiladas pelo sujeito na constituição da sua avaliação de si mesmo, internalizando as experiências sentimentais e, a partir daí, da avaliação que fará dos outros e do mundo. Refletirá na confiança que ele tem em si próprio e na capacidade de ter iniciativa diante de determinados acontecimentos da vida.

Se a percepção de um professor sobre o aluno com deficiência é decisiva para a promoção de uma boa relação escola-aluno, um diagnóstico da aprendizagem baseado em suposições e não em evidências sobre os fatores que estão interferindo nas dificuldades de aprendizagem podem gerar intervenções pedagógicas pouco eficazes e com resultados possivelmente desastrosos. Além disso, os julgamentos escolares costumam influenciar a expectativa das famílias o que, por sua vez, impacta consideravelmente as chances de uma criança, adolescente ou jovem com deficiência ter sucesso como aluno (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Dessa forma, pensar em avaliação e perceber suas consequências implica um pensamento crítico sobre esta prática que deve ser dinâmica e dialética, exigindo uma constante avaliação de sua prática, por parte do professor, sempre procurando se aperfeiçoar, pautado em postulados filosóficos que devem ser assumidos, permeando e assegurando a fixação de seus objetivos pedagógicos, o que concretiza valores éticos e educacionais. Esta reflexão conduzirá a um questionamento da postura que o professor tem com o seu aluno e o levará a exercer uma avaliação fundamentada em valores morais e nas concepções de educação e sujeito (TEIXEIRA; NUNES, 2014).

A inclusão escolar requer um olhar para as questões pedagógicas, bem como para a parte administrativa e educacional e a avaliação inclusiva deve estar conectada à atenção diversificada. Esta ação pode ser conquistada através da adaptação do currículo às diferentes características e necessidades educativas de cada aluno, por exemplo, diversificando e flexibilizando os conteúdos e atividades previstos, antecipando possíveis dificuldades dos alunos e preparando auxílios e apoios de diversos tipos (GOÑI, 2000). Não se pode deixar de ensinar ou de avaliar por medo da exclusão. Pelo contrário, o professor deve usar todas as ferramentas possíveis para promover a inclusão e assim, democratizar o ensino.

Para isso, o professor deve ter conhecimento da necessidade de cada um e respeitar esta condição, disponibilizando de maneira diversificada, o que este aluno necessita para superar suas dificuldades e se desenvolver com mais eficiência.

Nesta linha de raciocínio, a avaliação inclusiva precisa interagir com as condições de vida e com as necessidades de crescimento e desenvolvimento do aluno com deficiência, centrando o olhar nas especificidades de cada sujeito.

Teixeira e Nunes (2014, p.76) colocam que “a avaliação como prática inclusiva deve ser considerada dentro de uma perspectiva de heterogeneidade de que segue o princípio de uma avaliação processual e contínua” assim, fica difícil desconsiderar os limites e a precariedade que um modelo único, padrão, possui, pois é insuficiente perante a múltipla diversidade e pluralidade existente na sala de aula.

Está aí a importância de métodos de avaliação diferentes, pois ressaltam habilidades e competências diferentes. Ao professor, cabe diversificar os instrumentos avaliativos, subsidiando uma prática propícia para o aprendizado do aluno, visto que este caminha na direção apontada pelo professor, logo, é importante que este escolha métodos que propiciem uma avaliação formativa. Teixeira e Nunes (2014) colocam que enquanto um método pode favorecer mais a aprendizagem do aluno centrada no processo, outro método pode favorecer mais quando focada no produto final, porém, diversos métodos devem ser contemplados para melhor abrangência das diferenças e das especificidades existentes em sala de aula.

Segundo Teixeira e Nunes (2014), a avaliação do aluno com deficiência possui três funções, independentemente do método a ser utilizado, no que concerne à contemplação dos aspectos do ensino e da aprendizagem, sendo prognóstica, diagnóstica e classificatória. São funções pertinentes ao processo ensino-aprendizagem, pois poderá ser utilizada como ferramenta de apoio e dependerão da finalidade, do momento do processo e da forma em que serão utilizadas no ambiente escolar.

A avaliação prognóstica pode ser utilizada para saber como está a apreensão de alguns conteúdos base para o apanhado do outro, para que o professor possa intervir de modo mais pertinente. A avaliação diagnóstica será utilizada pelo professor durante todo o percurso do processo educativo, a fim de analisar se todos estão conseguindo acompanhar os conteúdos e a forma como estão sendo assimilados, de modo que permita que o professor reorganize sua prática e os procedimentos mais adequados para a aprendizagem dos alunos. A função classificatória é utilizada para verificar de que forma os alunos compreenderam os conteúdos apresentados, explicitando quais aspectos foram

assimilados melhor ou não. Porém deve se ter o cuidado para esse método não seja tão valorizado e estimado, a não ser no sentido de classificar as dificuldades e não o potencial dos alunos (TEIXEIRA; NUNES, 2014).

Uma avaliação inclusiva é caracterizada por evitar que a avaliação valorativa seja utilizada exclusivamente como uma função social e de controle externo do rendimento dos alunos, recuperando, ao contrário, a sua função pedagógica.

Teixeira e Nunes (2014) enfatizam alguns princípios que sustentam os instrumentos de uma avaliação inclusiva: todos os alunos devem ter envolvimento na definição dos procedimentos avaliativos que farão parte; a avaliação deve estar adaptada a necessidade de cada aluno para que possa ter legitimidade ao permitir a aprendizagem de todos; conscientizar os alunos sobre as possibilidades e limitações que enfrentará ao se deparar com as determinações sociais; valorizar os progressos e os resultados alcançados pelos alunos, fortalecendo uma boa autoestima do aluno; o professor deve ter princípios e a ética necessária para que a avaliação deve estar coerente com o que se ensina e com o que se espera que o aluno aprenda, ser significativa e ter sentido para o aluno; prevenir a exclusão, a segregação, as preferências e os rótulos; promover um programa educativo individual (PEI), de maneira que todos participem e se organizem perante sua própria aprendizagem.

O autor também sugere como principais técnicas para uma avaliação inclusiva a avaliação sistemática para avaliar objetivos específicos, a fim de que se reorganizem as ideias; a observação/registro; a avaliação participativa, seja oral, escrita, individual ou em grupo; a autoavaliação; a troca dialógica; o uso de portfólios, as rubricas para descrever os níveis de desempenho, competências, habilidade e resultados de cada aluno em atividades variadas. Ressalta também que o professor deve conhecer bem o seu aluno, a sua necessidade educativa especial, para localizar qual estratégia será mais eficiente que auxilie o aluno na aquisição do aprendizado.

Tratar de avaliação, exclusão e inclusão nas esferas educativas requer compreender, antes de qualquer coisa, suas ações conscientes ou camufladas e como ocorrem essas relações na interação com os indivíduos em sua complexidade, especificidade e subjetividades em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, tendo como norteador a visão holística do ser humano, a tendência progressista no que diz respeito à qualidade de vida humana, visando a formação do indivíduo no seu sentido global e como sujeito mantenedor e criador da sua própria história (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 115).

Assim, refletir sobre as pessoas com deficiência, bem como na relação estabelecida com a avaliação e o desenho com que ocorrem as estruturas que cercam o mundo, significa refletir nas estruturas de poder e regras que controlam e ratificam o funcionamento da ideologia dominante. A avaliação/exclusão se configura em uma história que se constrói e que produz diversas consequências que são facilmente percebidas no cotidiano, principalmente com discursos e ações eminentemente superiores e discriminatórios, já que objetiva modelar o outro para torná-lo igual, dócil e útil para a sociedade.

É claro que a avaliação não consegue corrigir todos os malefícios presentes na educação. Porém, se conseguir desenvolver a capacidade crítica e de luta por uma sociedade mais equânime e democrática, estará cumprindo o seu papel que possui de responsabilidade social na procura do exercício da cidadania e de atitudes de respeito e solidariedade. Lembrando que o sistema educacional não possui a tarefa de exclusivamente servir aos interesses capitalistas, mas sim promover conhecimento e desenvolvimento humano, de maneira que se diminuam as desigualdades de formação dos sujeitos.

### 1.3 RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

As sociedades que deram origem à constituição da família nuclear, composta de pais, mães e filhos, sofreram inúmeras transformações no decorrer do tempo. No período da Idade Média, até o século 17, não havia intimidade familiar, a vida era vivida em público. Enfatiza também que as crianças, aproximadamente aos sete anos de idade, eram inseridas na sociedade e sua educação, que objetivava a experiência prática, era garantida pela aprendizagem junto aos adultos e ministrada por uma outra família. Ao longo dos anos, a família transformou-se profundamente e começou a estabelecer um laço de intimidade, um laço afetivo com os filhos e a se importar com sua educação. Conforme o autor, a partir da segunda metade do século 17, período em que marca o início da Idade Moderna, a aprendizagem tradicional foi substituída pela escola (VARANI; SILVA, 2010).

Varani e Silva (2010) aponta que a composição familiar foi transformada drasticamente com o processo de industrialização, com a passagem da economia

agrária à economia industrial. Os homens passaram a dirigir-se para as fábricas e as mulheres lançaram-se para o mercado de trabalho. A saída das mulheres de suas casas para o mercado de trabalho foi uma das molas propulsoras nas zonas urbanas para a criação de instituições de educação infantil específicas, e, segundo a autora, com a criação desses estabelecimentos, as famílias deixam de ser o único núcleo protetor das crianças.

As diversas transformações ocorridas em nossa sociedade levaram a uma divisão de responsabilidades. Hoje, em nossa sociedade contemporânea, a família não é mais a única responsável pelo desenvolvimento da educação das crianças.

E, com o passar das últimas décadas, a criança passou a ser o centro de atenção da família e da escola, graças a uma longa história de emancipação, onde as propostas educacionais foram relevantes, como na Carta Internacional dos Direitos da Criança, de 1987, que enfatiza o acesso da criança ao estatuto de sujeito de direitos e à dignidade da pessoa. Estas conquistas rejeitam a ideia do aluno como página em branco, concebida no projeto inicial da escola de massa e que organizava a hierarquia das posições no sistema escolar. Tais mudanças recaem nas transformações das relações entre as gerações de pais e filhos e entre professores e alunos, no qual, o exercício da autoridade na família e na escola onde os adultos passavam as ordens e eram prontamente obedecidos pelas crianças e adolescentes tende a entrar em crise.

Para a consolidação dos direitos das crianças, normas e leis passaram a orientar as responsabilidades específicas dos adultos que as cercam e a relação escola-família. Assim temos, no Brasil, os direitos infanto-juvenis que estão amparados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996.

De acordo com o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

A família tem como um dos principais papéis a socialização da criança, ou seja, a inclusão desta no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos

símbolos e das regras de convivência em sociedade; a função primária da família é educar e criar as crianças (POLÔNIA; DESSEN, 2005). No art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente, “aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir as determinações judiciais” e em seu art. 55 afirma que “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Sendo assim, o direito a educação é de todos, inclusive das pessoas com deficiência, e esse direito está vinculado ao dever do estado e da família em contribuir para que isso se transforme em realidade para todos. A educação é um dever da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir os direitos da criança nas questões referentes ao ensino, dando-lhes suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem.

Conforme a LDB, a escola deve ser a responsável pelos processos de aprendizagem, porém a lei prevê a ação integrada das escolas com as famílias:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

(...) VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

(...) Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

(...) VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

(...) II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Como a escola é uma organização social constituída por uma comunidade, torna-se necessário para a sua atuação exitosa, a interação com outras instituições sociais, com a família. Competem também à família, o auxílio na organização escolar e a transmissão do equilíbrio emocional e afetivo para a formação humana das crianças.

É papel da escola promover o desenvolvimento do indivíduo, tornando-o capaz de enfrentar as mais variadas situações. A escola é uma das instâncias mais importantes da sociedade e sua função é ensinar, não apenas a simples aquisição de conteúdos, uma vez que o conteúdo, por si só, não desenvolve as habilidades mentais necessárias à formação de um raciocínio flexível e criativo. A escola, segundo Paro (2007), é uma agência que propicia a apropriação do saber

historicamente produzido.

A escola, segundo Polônia e Dessen (2005), é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ideias, crenças e valores, por isso, ela deve ir além da apreensão de conteúdos, buscando a formação de cidadãos inseridos na sociedade, críticos e agentes de transformação. Ela possui como objetivo central a democratização dos conhecimentos para todos, garantindo uma cultura de base para todas as crianças e jovens.

Historicamente é visível que a Escola, enquanto instituição, sofreu inúmeras modificações que condicionaram a sua ação, a sua relação com as famílias e alteraram os seus paradigmas de referência, uma vez [...] que a evolução da sociedade leva a que os desafios educativos [...] sejam muito mais acentuados (RIBEIRO, 2012, p. 19).

Essas modificações resultaram em uma nova redefinição de papéis que, segundo Nogueira (2005), o trabalho educativo foi dividido em duas partes. Na escola, os aspectos morais, corporais, emocionais, são levados em consideração tanto quanto o desenvolvimento intelectual. Na família, o direito de intervir na aprendizagem e nas questões de ordem pedagógica e disciplinar passaram a ser reivindicadas, motivados cada vez mais pela apropriação de discursos especializados sobre a educação das crianças bem como a elevação do nível de escolaridade que as famílias brasileiras alcançaram e pelo conhecimento dos direitos que crianças e pais têm e que os amparam na cobrança de um ensino de mais qualidade para todos.

Pesquisadores, como Polônia e Dessen (2005), Paro (2007), revelam que comumente a família tem estado por trás do discurso sobre o sucesso escolar e também, pelo fracasso escolar de seus filhos.

Escola e família estão incumbidas na formação de um mesmo sujeito, devendo estar em um espaço compartilhado de responsabilidades, porém ocorre uma disputa no que diz respeito ao responsável pelo fracasso dos alunos, através do jogo de atribuições de culpa, podendo ocasionar um afastamento mútuo. Quando o aluno aprende, tem um bom aproveitamento, tira boas notas e apresenta um bom comportamento, seus responsáveis e professores se sentem como agentes complementares, corresponsáveis pelo sucesso. Porém, quando os alunos ficam indisciplinados ou têm baixo rendimento escolar, começam as disputas em torno da divisão de responsabilidades pelo insucesso, quando deveria provocar a busca pelos problemas que interferiram na aprendizagem avaliando o peso das condições

escolares, familiar e individual do aluno (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Muitas vezes a família é vista como a mola propulsora da produtividade na escola, e o distanciamento da vida escolar de seus filhos como um desencadeador do desinteresse e da desvalorização da educação.

Porém, Diniz (2008, *APUD* VIANA, 2005) enfatiza que as pesquisas sobre a relação das famílias populares com a escola têm verificado que elas não são omissas nem indiferentes quanto à escolarização dos filhos, rebatendo a ideia difundida, principalmente entre os professores, de que seriam apáticas e desmobilizadas, rejeitando a teoria de que a família possui desinteresse pela escola, logo são omissos.

Varani e Silva (2010) concluíram, após pesquisa realizada em uma escola pública, que embora a família seja fundamental no processo de desenvolvimento integral das crianças, ela não pode assumir sozinha a culpa pelo sucesso ou pelo fracasso escolar dos alunos, pois o bom ou o mau desempenho escolar não depende exclusivamente da participação/presença ou não da família na escola. Outros inúmeros fatores (sociais, políticos, econômicos e culturais) influem no desempenho, bem como no sucesso ou no fracasso escolar dos alunos, inclusive o tipo de participação solicitado à família.

Para que aconteça o desenvolvimento, é insuficiente apenas o conhecimento dos direitos legais dos diferentes à educação, mas é necessário o reconhecimento por parte da família das capacidades alternativas de elaboração e construção de conhecimentos, cobrando que a escola cumpra seu papel educativo também para esse público. Assume, assim, um papel importante na constituição de atitudes positivas, de aceitação da diferença em seus aspectos potenciais, enfim pode ser um agente impulsionador do desenvolvimento dos filhos, também no âmbito escolar.

Nogueira (2005) percebeu em sua pesquisa que não há mais uma clara definição de fronteiras entre a escola e a família. Ambas estão cada vez mais mantendo contato que vai além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões com professores. Existem projetos pedagógicos, palestras, cursos e jornadas envolvendo os pais; há festas da família, caderno de avisos do aluno, contatos telefônicos, conversas à entrada e na saída das aulas, etc. Perrenoud (1999) nos coloca também que a mais importante das formas de contato existente entre estas instituições é a própria criança, através da

qual se dá a maior parte da comunicação.

Para que a relação entre escola e família possa produzir efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, faz-se necessário que a escola permita que os pais e a comunidade possam se envolver e participar de uma forma mais ativa nas atividades realizadas, sendo que, se a participação da família no caso de crianças aparentemente sem dificuldades é importante, imprescindível será no caso de crianças com deficiência. A escola deve cativar e criar condições favoráveis para que haja o envolvimento e o interesse das famílias para que estas participem mais ativamente do cotidiano escolar e, assim, possam orientar melhor seus filhos.

Ribeiro (2012) afirma que apesar de ser esta a realidade desejável, na prática, existem conflitos gerados entre o desejo de controle familiar e a necessária independência profissional dos professores. Para o êxito de qualquer atividade proposta, é fundamental que essas relações sejam construídas de uma forma clara e com base nas expectativas e deveres de ambos.

Dificuldades de aprendizagem não são responsabilidades direta das famílias, mas dos profissionais que atuam nas escolas, assim como as relações interpessoais no espaço escolar. Muitas das dificuldades dos alunos são de origem epistêmica e requerem alternativas didáticas, logo a responsabilidades são dos professores e da equipe pedagógica da escola. Cabe aos pais acompanhar o processo vivido pelos filhos e dialogar com a escola (HOFFMANN, 2001).

Escola e família são os dois contextos ambientais de aprendizagem mais significativos, e ambos terão uma influência decisiva na orientação do futuro da criança. A relação existente entre família e escola poderá ser estabelecida quando as duas instâncias se expressarem na mesma linguagem, tiverem os mesmos interesses e caminharem na mesma direção; quando existir credibilidade e confiança mútua e uma estrutura de relação aberta, flexível e direta que possibilite adequar tanto a família quanto a escola à realidade da criança.

### **1.3.1 Relação escola-família do aluno autista**

O nascimento de uma criança no seio de uma família provoca sempre mudanças significativas. E quando a criança que nasce apresenta alguma

deficiência, como o autismo, tais mudanças geram uma instabilidade emocional e estrutural, de identidade e do funcionamento da família, pois é necessário reajustar as expectativas e planos em função dessa nova realidade que passa a se apresentar. Sentimentos paradoxos como felicidade e revolta, amor e frustração são comuns entre os sujeitos constituintes do núcleo familiar. O processo de superação e de ação desta família e a forma como os pais lidam com a criança, irá influenciar no desenvolvimento de suas potencialidades.

Em relação aos sentimentos que muitos pais experimentam, González (2007) cita que estes passam por etapas que são caracterizados por estados emocionais típicos: o choque, a negação, a culpa, a raiva e a aceitação. Todas as famílias acabam por ter que passar pelo processo de assimilação e acomodação à nova situação, mesmo sendo este um processo doloroso, inesperado e muitas das vezes, desestabilizador. Estes sentimentos mudam e evoluem com o passar do tempo e à medida que as situações variam.

De acordo com Orrú (2012), dependendo da capacidade de adaptação encarada pelos pais, ao receberem a notícia de ter um filho com TEA, esta criança pode promover o fortalecimento da sua família ou ser um fator de desintegração, já que muitos não estão preparados para aceitar o desafio de ter uma criança deficiente na família.

Correia (1999) identifica nove fatores que acabam por influenciar na dinâmica familiar: tratamentos médicos de alto custo, muitas das vezes dolorosos, sendo necessário internações; agravamento da situação financeira; desânimo e preocupações excessivas; dificuldade de transporte; a necessidade de dispensa no trabalho para o acompanhamento do filho; dificuldade em conseguir acompanhante para a criança; rotinas tumultuadas; cansaço constante, falta de sono, pouco tempo livre; atrito devido a ciúmes dos irmãos; problemas conjugais. Muitos dos familiares dos alunos com a deficiência têm dificuldades de ordem econômica, principalmente por que muitas das mães deixam de trabalhar para dedicar-se ao cuidado integral de seus filhos.

Para que essa família possa se estabilizar, os pais precisam receber, desde o início, orientação e esclarecimento multiprofissional sobre as possibilidades de desenvolvimento de seu filho. Assim, os pais passarão a encarar o seu filho de uma outra forma, que vai além da deficiência, possibilitando uma maior aceitação da nova condição familiar. Também provocará um novo olhar para si mesmos, na condição

de pais potencialmente direcionadores, qualificadores e competentes para lidar com a situação, recuperando assim sua auto-estima. A postura de cada profissional deve ser a de estabelecer estratégias colaborativas com a família, sempre dialogando e orientando, compartilhando seus conhecimentos, visando com essa união estratégias para solucionar ou diminuir as dificuldades que elas enfrentam junto ao sujeito com TEA.

A formação integral e completa de que cada criança precisa exige a compreensão de cada criança individualmente, e isso requer um acompanhamento amplo em diferentes momentos e em diversas situações antes de intervir. Para proporcionar a cada criança uma formação integral, observação e intervenção pertinente, é necessária a participação dos pais e de uma equipe multiprofissional (GONZÁLEZ, 2007).

A nossa sociedade tem restrições em relação ao que é diferente, prejudicando a integridade sócio-emocional da pessoa com deficiência que não tem expectativa da sociedade, que encara o “anormal” com estranhamento, preconceito e estigmatizando-o. O estigma da deficiência que o núcleo familiar passa a ter, também deve ser trabalhado durante a orientação profissional, pois, assim como a pessoa com deficiência sofre a rejeição e marginalização social, a família passa a sofrer também por “contaminação”, o que acabará por dificultar a integração familiar do sujeito com deficiência, já que os integrantes da família passarão a cobrá-lo por este estigma, direta ou diretamente.

Não são raro os exemplos de que o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. Logo, é imprescindível o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. A compreensão das dificuldades de aprendizagem do aluno autista implica um olhar que se estende à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação (CUNHA, 2014).

É importante lembrar que:

Desde o diagnóstico, à procura de respostas e apoios, aos primeiros desenvolvimentos, à entrada na escola, à adolescência até à procura da autonomia, que a família acompanha o filho com NEE (necessidades educacionais especiais) procurando satisfazer todas as suas necessidades. Em todos estes passos, a família tem um papel ativo a desempenhar, deve-se interessar pelos assuntos do seu filho participando neles ativa e conscientemente (RIBEIRO, 2012, p. 27).

Aos poucos, a família terá que se adaptar a cada nova demanda que vai surgindo, procurando superar os problemas que aparecerão, a fim de que possam desempenhar com sucesso o seu papel, lutando pelo equilíbrio emocional, pelo desenvolvimento e bem-estar do seu filho da família como um todo.

A estrutura da família é uma consequência da estrutura social, e a relação escola-família também é consequência de outras relações da sociedade. Como as famílias, isoladas e sozinhas, não podem nem conseguem efetivar o crescimento e do desenvolvimento das suas crianças com TEA, tanto a escola como os profissionais que fazem parte, têm um papel fundamental neste processo, não só pela minimização, combate e esclarecimento das diferenças sociais discriminatórias, como também pela prestação de serviços que apoiam a família e esta criança, auxiliando na promoção do seu desenvolvimento, crescimento e autonomia.

Dorziat (2007) afirma que a estagnação referente ao desenvolvimento escolar de alunos com o transtorno autístico deve-se muito às baixas expectativas que se têm em relação ao mesmo quanto ao seu desempenho, às suas capacidades feitas inicialmente no ambiente familiar e que são corroboradas pela visão de desenvolvimento universal e padronizado existente na escola.

Muitos dos discursos historicamente construídos sobre o deficiente dominam a sociedade em geral e, em particular, na família e na escola propiciando uma série de barreiras que impedem a formação de outros discursos, limitando, assim, o desenvolvimento global da pessoa com deficiência. Apesar de proporcionar a multiplicidade de seres, o encontro com a diferença, o sistema inclusivo acaba por ser excludente, pelo fato da posição em desvantagem que se encontra o deficiente, já que ocorre a tendência da reprodução de significações já instauradas que oprimem e dominam outras perspectivas, inferiorizadas.

No entanto, esta situação pode ser enfrentada através da família, que é a célula máter onde se dá início todo processo de construção de identidade/alteridade, onde pode ocorrer o desvendamento, a problematização e a participação crítica que visem à transformação desta situação, criando um olhar positivo sobre o deficiente. A família, então, passará a enfrentar atitudes de comodismo e situações pré-estabelecidas e conduzirá à superação de limites, levando seus filhos a terem uma melhor auto-estima e a desenvolverem-se em diversos aspectos, inclusive no escolar.

A atuação do especialista em educação especial com a família através da intervenção com diretrizes específicas e combinadas de educação, já pode provocar mudanças significativas na dinâmica escolar e familiar, lembrando sempre que a terapia medicamentosa não deve ser abandonada. As ações a serem aplicadas na escola e na família devem estar consoantes, por exemplo, se na escola a criança autista manuseia o lápis de um jeito, deverá fazer o mesmo em sua casa. Ainda que ocorram posturas diferenciadas na escola e no seio familiar da criança com TEA, é necessário que os pais e profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo os mesmos princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação.

Eis o grande desafio das intervenções e da educação do aluno com autismo, já que a rotina, o padrão pode ser uma ferramenta eficaz para a aprendizagem do aluno, já que este segue o mesmo comportamento nos dois ambientes. Normalmente, o autista tem a tendência em se fixar em rotinas, logo isto pode ser utilizado como uma estratégia a seu favor, quando pais e professores a utilizam para um reforço comportamental na organização do dia, das atividades a serem desenvolvidas, nos horários de lanche, higiene, etc. Porém, as rotinas precisam ser quebradas quando facilitam atitudes prejudiciais, pois é importante que o aluno perceba que o mundo não é constante, que ele deve aprender aceitar e conviver com mudanças (CUNHA, 2014).

Logo, é preciso conhecer o aluno. A escola é um espaço em que deveriam acontecer interações verbais, diálogos entre responsáveis, professores e alunos, entre alunos, entre o conhecimento. Faz-se necessário considerar o aluno como suas experiências cotidianas, seus saberes, a fim de que aconteça um engajamento e um compromisso com o meio, para transformá-lo. Desta forma, professores também aprendem com os alunos e com os seus responsáveis. O diálogo entre estes sujeitos está permeado de saberes, de cultura, de história. O professor que não ouve pode assumir uma relação de autoridade com o aluno, assumindo o seu conhecimento como verdade absoluta, não considerando então a história de vida do aluno. Segundo Castro e Regattieri (2009), o professor ao enxergar com mais nitidez a realidade de alunos, modifica sua interpretação sobre seu comportamento em sala de aula, deixando de lado a expectativa de aluno ideal e abraçando o aluno real. É necessário conhecer este sujeito, seus enunciados, os discursos que traz no corpo do próprio discurso, os conflitos ou as possibilidades que podem ser gerados pelos

discursos de outros ali incorporados. Em uma escola onde ocorre a interação com a família, são envolvidas no espaço escolar, uma constante troca e construção de saberes em que os sujeitos avançam juntos.

Tais aspectos sinalizam que uma compreensão mais detalhada das condições de vida, da realidade, da cultura, das possibilidades e dificuldades dos alunos podem ocasionar mudanças produtivas no planejamento pedagógico e na relação professor-aluno. É necessário que os profissionais envolvidos com a educação sejam capazes de proporcionar uma ação educativa de natureza dialógica, transformando os espaços educativos em ambientes onde a diversidade seja de fato respeitada. Apenas o respeito pela diversidade pode fazer com que os professores compreendam seus alunos a partir dos aspectos próprios ao qual eles apresentam.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

Para o alcance dos objetivos supramencionados, elegemos um percurso metodológico ancorado na abordagem qualitativa de pesquisa, a fim de que concretizar os objetivos desta proposta investigativa. De acordo com nossos objetivos, optamos pela pesquisa descritiva que, segundo Triviños (1987), exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa coloca-se como maneira de abordar as especificidades das ciências humanas e sociais com suas implicações e complexidades. Para Chizzotti (2006, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...] O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativas estão basilados na *apropriabilidade de métodos e teorias*, utilizando de métodos adequadamente selecionados e aplicados para desenvolver teorias empiricamente fundamentadas; *as perspectivas dos participantes e sua diversidade*, utilizando a variedade de perspectivas dos participantes sobre o objeto de estudo; *a reflexividade do pesquisador*, que constituem dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação a serem documentadas; *a variedade de abordagens e métodos*, visto que a pesquisa qualitativa não tem um conceito teórico e metodológico unificado (FLICK, 2009).

A pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações através de instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação em um único sentido, mas, possibilita o jogo de sentidos e não se utilizado de análises estatísticas. Posteriormente se faz necessária a elaboração de um quadro de categorias abertas, pautada nos sentidos mais fortes e mais permanentes, para que seja possível a definição de um horizonte de interpretação, a busca dos sentidos, a recuperação dos contextos sociais e culturais no qual as palavras, os gestos, os símbolos, as mais variadas expressões e

manifestações humanas têm um específico significado (GAMBOA, 2003).

Este estudo está pautado pelo **método crítico dialético**, pois, segundo Gamboa (2010), a pesquisa crítico-dialética

[...] expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (GAMBOA, 2010, p. 107-108).

O enfoque crítico-dialético procura compreender o fenômeno em seu devir histórico e em sua inter-relação com outros fenômenos, procurando compreender os processos de sua mudança, suas contradições, suas transformações. Para isto, utilizaremos autores que buscam destacar as críticas, revelando ideologias subjacentes ou ocultas, que decifre os pressupostos implícitos em discursos, leis, textos, comunicações, ou expresse os conflitos, as contradições, os interesses antagônicos. A opção por este tipo de pesquisa se dá por “oferecer subsídios para o estudo do fenômeno educativo, permitindo elucidar suas relações com a sociedade e ajudar a compreender a dinâmica das contradições das formações sociais e da educação nelas inseridas” (GAMBOA, 2007, p. 149).

Na pesquisa crítico-dialética, o concreto vai sendo construído por meio de um processo que inicia na percepção empírico-objetiva, passando pelo abstrato das características subjetivas, até formar uma síntese tornada válida no próprio processo do conhecimento. Propõem destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos através da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, além da participação ativa na organização social e ação política (GAMBOA, 2010).

Esta abordagem privilegia a relação entre o sujeito e o objeto, a síntese entre o subjetivo e o objetivo. O homem, nesta pesquisa, é tido como ser social e histórico. É o criador da realidade social e transformador dos contextos econômicos, políticos e culturais, apesar de ser determinados por eles. “A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas” (GAMBOA, 2010, p. 115). De acordo com este enfoque,

[...] o conhecimento da realidade, do mundo, das dinâmicas sociais e a ação transformadora dos homens se orientam para a obtenção de maiores níveis de liberdade, adquiridos através de permanentes lutas e da superação das contradições sociais (GAMBOA, 2007, p. 177).

A pesquisa crítica-dialética favorece a busca pelo entendimento e explicação das práticas pedagógicas, das ações educativas, das relações da escola com o todo social, das contradições sociais que se revelam na luta por uma escola democrática para todos. É vista, também com o espaço da reprodução das contradições que possibilitam as mudanças e o surgimento de novas formações sociais (GAMBOA, 2007, 2010).

Além disto, para se fazer pesquisa é necessário considerar o estudo do homem, levando em conta que o ser humano é ativo, e interpreta o mundo em que vive, permitindo instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional.

Discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional permite uma análise dos problemas a partir de suas contradições, suas relações, e motivar um processo de transformação da realidade. Assim, o conhecimento não pode ser compreendido isoladamente em relação à prática política dos homens, há sempre uma intencionalidade que dá sentido a práxis humana, a ação histórica e social.

Para efetivar esta investigação acadêmica, foi realizada uma análise bibliográfica, uma revisão da literatura existente sobre a avaliação da aprendizagem, inclusão educacional e sobre o autismo. Entendemos que a análise bibliográfica se propõe analisar as literaturas que estão sendo utilizadas em trabalhos que abordam a temática a ser investigada, então, o corpus dessa análise abrangeu livros, artigos e periódicos. Além, disto, foi realizada também a análise documental que Marconi e Lakatos (2003) coloca como fontes primárias, que são fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não. Tais documentos foram utilizados com o propósito de se obter informações que permitam a ampliação de conhecimento em torno do objeto que está sendo estudado, possibilitando uma melhor compreensão, pois são fontes de informações e esclarecimentos.

Foram então analisados os seguintes documentos: As leis que regem a educação no Brasil e em Belém do Pará, o projeto político pedagógico da escola pesquisada e os registros sínteses dos alunos autistas que estudam nesta escola.

Para coletar as informações de professores e responsáveis pelos alunos autistas foi realizado uma **entrevista semi-estruturada**, como técnica de coleta de dados. Para Severino (2007, p.124), a entrevista é uma

[...] técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. [...] O pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2007, p.124).

Segundo Gil (1999), a entrevista permite uma maior obtenção de dados no que diz respeito aos variados aspectos da vida social; é uma técnica muito eficaz na obtenção de dados em profundidade sobre o comportamento humano; os dados obtidos podem ser classificados e quantificados.

## 2.1 ETAPAS DO ESTUDO

Este estudo teve como etapa inicial a revisão bibliográfica, a fim de dar suporte à pesquisa abordando os pressupostos teóricos da avaliação da aprendizagem de alunos sem e com deficiência. Para tanto, foram analisados livros, artigos, dissertações e teses que tragam este enfoque.

No movimento de delimitação do objeto de estudo, optamos por realizar um levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, onde foi investigado a existência de trabalhos sobre a avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência, realizados até o ano de 2013, a fim de verificar a relevância de propor uma pesquisa sob esta perspectiva. Para tanto, foram realizadas combinações entre as palavras-chaves escola, deficiência, autismo, avaliação, avaliação escolar, avaliação da aprendizagem, que são palavras base para o corpo de nosso objeto de estudo.

Nos resultados de pesquisa encontramos 306 trabalhos. Porém, dentre estes, apenas 06 trabalhos tratavam, de certa forma, da temática pretendida. Destas pesquisas, 02 abordavam a avaliação da aprendizagem em alunos com deficiência, 04 trabalhos abordavam o autismo na escola, sendo que um destes também abordava a questão da relação família-escola do aluno autista. Ressaltamos que não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse a avaliação da aprendizagem de alunos autistas, o que torna mais um indicativo da necessidade de se fazer um estudo sobre esta temática.

Apresentamos a seguir o Quadro 01 que revela as teses e dissertações

pesquisadas que serão tratadas de forma sumária, a fim de oferecer um balizamento na temática contribuindo, desta forma, ao estudo ora apresentado.

**QUADRO 01:** Resultados da pesquisa de teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

| Autor                               | Título                                                                                                                                                       | Universidade                                                   | Ano  |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------|
| Fernanda Oscar Dourado              | Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar.                                                       | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília | 2011 |
| Marta Cavalcante Benevides          | Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública.                                   | Universidade Federal do Ceará                                  | 2011 |
| Camila Graciella Santos Gomes       | Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtorno do espectro do autismo.                                        | Universidade Federal de São Carlos                             | 2011 |
| Helen Cristina Correia              | A percepção da criança com transtornos globais de desenvolvimento (autismo) sobre seu processo de inclusão em uma escola de educação infantil.               | Universidade Federal do Espírito Santo                         | 2012 |
| Marcia Mirian Ferreira Correa Netto | A comunicação alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de educação e saúde. | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                       | 2012 |
| Ana Gabriel Pimentel                | Autismo e escola: perspectiva de pais e professores.                                                                                                         | Universidade de São Paulo                                      | 2013 |

**Fonte:** Elaboração pessoal a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Dourado (2011) objetivou identificar e analisar como foi sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar, no ciclo I, nas escolas municipais do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, para os alunos com deficiência intelectual. Procurou também apresentar aos seus professores o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual acompanhando e analisando as implicações da aplicabilidade de tal instrumento, na escola, focando as expectativas curriculares de Língua Portuguesa.

Dourado (2011) verificou que através dos resultados com as entrevistas

iniciais, as concepções dos professores sobre a inclusão escolar, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem são muito restritas e individuais. No entanto, a aplicação do Referencial, de acordo com os professores, mostrou-se acertada, já que identificou não apenas dificuldades, mas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, apontando aos professores uma nova visão a respeito de seu aluno com deficiência e tecendo caminhos orientadores para a prática pedagógica.

Benevides (2011) realizou uma investigação das práticas de avaliação da aprendizagem destinada aos alunos com deficiência matriculados em uma instituição pública de ensino superior. A pesquisa revelou que as adaptações realizadas para avaliar o aluno com deficiência ainda são insuficientes devido a uma formação docente inadequada, a falta de adequação física e estrutural e a ausência de discussões acerca da temática.

Gomes (2011) procurou investigar variáveis relevantes para a aprendizagem relacional e para a emergência de comportamento simbólico de pessoas com autismo, no âmbito do ensino da leitura. O conjunto de dados conquistados possibilitou que pessoas com autismo possam ter a aprendizagem de habilidades básicas de leitura ou de leitura combinatória com compreensão e possibilidades de aprendizagem de comportamento simbólico desde que situações adequadas de ensino sejam estabelecidas.

Correa Neto (2012) pretendeu planejar, implementar e avaliar os efeitos de um programa de formação continuada de profissionais de Educação e Saúde, oferecendo instruções e orientações de uso dos recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada a fim de favorecer a comunicação e aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman. Os resultados apontaram à presença de algumas modificações nos comportamentos dos profissionais e nos comportamentos das crianças; proporcionou aos profissionais a oportunidade de reverem as suas atuações e as suas crenças, com relação à inclusão de crianças com autismo, Asperger e Angelman em ambientes não protegidos. A autora verificou as contribuições dos procedimentos e dos recursos da comunicação alternativa ampliada, para favorecer a comunicação, a autorregulação e a aprendizagem dessas crianças e os procedimentos do ensino e da consultoria colaborativa se mostraram favoráveis para o desenvolvimento dos profissionais.

Pimentel (2013) procurou descrever a escolarização de sujeitos com

diagnóstico inserido no espectro do autismo, da região oeste da Grande São Paulo. A pesquisa destaca que os cuidadores percebem a escola como uma experiência positiva para seus filhos, onde estes conseguem um bom desenvolvimento social além de benefícios na aprendizagem, independência, comunicação e comportamento. Os professores investigados também relataram que a escolarização influencia na comunicação e nas relações interpessoais, apesar de citarem que as dificuldades encontradas por estes sujeitos estão conectadas à aprendizagem, à comunicação e ao comportamento, sendo que a escola oferece um bom apoio para o trabalho, mas há pouco apoio por parte dos outros profissionais e há falta de tecnologia de ensino adequado.

A pesquisa no Google Acadêmico, utilizando os termos “avaliação da aprendizagem” + “educação especial”, conduziu às seguintes teses e dissertações apresentadas no quadro 02:

**QUADRO 02:** Resultados da pesquisa de dissertações e teses no site Google Acadêmico.

| <b>Autor</b>                      | <b>Título</b>                                                                                                                                       | <b>Universidade</b>                                | <b>Ano</b> |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------|
| Adriano Monteiro Castro           | A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública                             | Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo | 2007       |
| Tânia Maria Paula de Azevedo      | A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio  | Universidade Federal de Santa Maria                | 2010       |
| Tereza Liduína Grigório Fernandes | Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais                                                      | Universidade Federal do Ceará                      | 2010       |
| José Manuel da Costa Lavres       | Avaliação para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais do 1º Ciclo numa Escola Pública: Reflexões sobre a Inclusão        | Universidade de Lisboa                             | 2013       |
| Andréia Vieira de Mendonça        | Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza-CE | Universidade Federal de Fortaleza                  | 2014       |

**Fonte:** Elaboração pessoal a partir do site Google Acadêmico.

Castro (2007), em sua tese de dissertação, buscou analisar os procedimentos avaliativos adotados por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo com alunos com deficiência. Constatou que a avaliação formativa que deveria ser aplicada nestas salas de aula tem sua implementação dificultada devido às concepções de ensino e aprendizagem que são mais tradicionais.

Castro (2007) verificou que os professores pesquisados demonstram apresentar um consenso quanto às ideias de homogeneidade e prontidão atribuídas às turmas; por apresentarem ideias difusas sobre a avaliação, permeadas de traços da avaliação avaliativa e da tradicional; pelo o uso dos planos da formalidade e informalidade para avaliar os alunos, sendo influenciado pelo julgamento de valores dos comportamentos apresentados; o uso de símbolos conceituais para fins classificatórios; o discurso de que a organização da escola em ciclos não são condizentes com as práticas pedagógicas adotadas. Porém, os professores apresentam conflitos quanto às maneiras de abordar a diferenciação curricular; a não uniformidade dos critérios avaliativos adotados; a dificuldade na definição de quem são os alunos que apresentam “necessidades educacionais especiais”.

Azevedo (2010) em sua dissertação procurou identificar como se processa a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual que estudam em uma escola pública estadual no município de Santa Maria/RS. Constatou que existe um descompasso entre o que está previsto na proposta pedagógica da escola e a dinâmica existente na mesma. A pesquisadora verificou também que os professores, apesar das diversidades do contexto, são detentoras de “boas práticas”; ressalta a importância do trabalho conjunto do professor da sala de aula e o da Educação Especial, pois o aluno investigado necessita de acompanhamento para realizar as práticas avaliativas e; que para realizar a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, é importante que se considere estratégias com objetivos diferenciados e que estas sejam levadas em consideração diariamente para fazer o acompanhamento do desenvolvimento e avaliar a aprendizagem do aluno.

Fernandes (2010) em sua pesquisa investigou em documentos oficiais do MEC as diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência que estudam no ensino regular; procurou identificar a concepção de avaliação oficialmente preconizada para estes alunos e as estratégias de avaliação para uma proposta da Educação Inclusiva. A pesquisadora analisou as publicações

de 2005 a 2008, da *Coleção saberes e práticas da inclusão e inclusão: Revista da Educação Especial*, organizada pela Secretaria de Educação Especial com apoio do MEC. Os documentos analisados consideram a avaliação formativa como a mais adequada para avaliar a aprendizagem das pessoas com deficiência; foi ressaltado o cuidado que o professor deve ter na seleção dos conteúdos na avaliação; de que o professor deve planejar estratégias de avaliação que se adequem às condições e necessidades do aluno; a importância da adaptação dos instrumentos avaliativos que respeitem as particularidades dos alunos e a diversidade da escola. Fernandes (2010) ressalta o destaque que o documento dá enfatizando as ações para alunos surdos e com deficiência intelectual.

Lavres (2013) procurou investigar as práticas avaliativas em uma sala de aula do 1º ciclo do ensino básico de uma escola pública. A pesquisadora concluiu que a professora investigada desenvolve prática de avaliações formativas, o que atende as necessidades dos dois alunos com “necessidades educativas especiais” que frequentam a turma regular. O uso de várias formas de avaliar combinado com objetivos avaliativos de nível complexo de execução colaboraram para que estes alunos se tornassem cada vez mais responsáveis e protagonistas de sua aprendizagem. Esta professora, para avaliar, fez uso de exercícios escritos, avaliação oral, autoavaliação, relatos de aula, atividades em grupo, prova em grupo com consulta, estudo de temas para posterior apresentação na forma de seminário e peça teatral. Além disto, adotava metodologias de trabalho e de ensino/aprendizagem ajustadas a adequação da avaliação no sentido de melhoramento de suas práticas, apesar de se sentir desconfortável quando estes alunos apresentavam dificuldades em realizar as atividades solicitadas; valorizava as capacidades relacionais e sociais dos alunos.

Neste sentido, o olhar dos pesquisadores sobre a avaliação da aprendizagem é essencial para a assertiva de que esta prática é complexa e necessita de mais estudos no que concerne a uma escola que procura ser democrática e inclusiva. Porém, não foi encontrado nenhum trabalho que investigue a avaliação da aprendizagem dos alunos autistas e é nesse sentido que propus esta investigação, pois o debate em torno desta questão é primordial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Foi realizado também um levantamento no Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE), responsável pelas salas de recursos multifuncionais

(SRM's) das escolas municipais, das escolas que possuíam alunos autistas matriculados. Foi constatado que a Escola Municipal Azul é uma das escolas do município de Belém que mais possui alunos matriculados com deficiência, em especial com TEA, fato que justificou a escolha por esta instituição para fins de coleta de dados.

A escola pesquisada será nomeada, a partir de então com o nome fictício de Escola Azul. O nome Azul deve-se a cor símbolo do autismo que representa a maioria masculina dentro do espectro autista, pois dentro da estimativa de prevalência do TEA ocorre uma incidência quatro vezes maior em meninos do que em meninas (ZANON, BACKES, BOSA, 2014).

Posteriormente, foi encaminhado um convite oficial à escola municipal escolhida e, após o consentimento para a realização da pesquisa por parte dos responsáveis de alunos com autismo, professores atuantes com o mesmo e equipe técnica pedagógica. Em seguida, foram realizadas as coletas de dados, através de entrevistas aos sujeitos de pesquisa integrantes de uma escola municipal da cidade de Belém do Pará, após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apêndice A.

As entrevistas foram realizadas no recinto da escola, geralmente em uma das salas de aula, em momentos em que não estivessem ocupadas por alunos e professores e gravadas com o auxílio de um gravador de áudio, guiadas por um roteiro (Apêndices B e C), e posteriormente foram transcritas.

A escolha dos participantes a serem entrevistados se deu através da exclusão dos professores e responsáveis dos alunos com TEA que pouco frequentavam a sala de aula, ou por motivos de baixa frequência, ou por terem ainda pouca tolerância neste espaço, o que dificultava uma maior observação, por parte dos professores de sala regular e, conseqüentemente a avaliação da aprendizagem.

Foram entrevistados, então, 03 responsáveis destes alunos autistas selecionados, 03 professores da sala regular dos mesmos e 01 professora de sala de recursos multifuncionais, sendo todos do sexo feminino. Todos foram entrevistados, após dia e hora acertados anteriormente, em recintos da própria escola.

Dados da Secretaria Municipal de Educação do Município de Belém (SEMEC/PA) indicam que mais de mil alunos com deficiência estão matriculados na rede municipal, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. Os

alunos, além de frequentarem as salas de aula regulares, recebem o acompanhamento necessário, nas salas de recursos multifuncionais (SRM's), que estão distribuídas em 40 escolas, dentre as 69 existentes na rede municipal (BELÉM, 2014).

As SRM's são espaços onde os alunos são oportunizados a expandirem seus conhecimentos e assim, conquistar uma melhoria de suas potencialidades e habilidades dentro de cada limitação provocada pelas mais diversas deficiências, sejam elas, auditivas, visuais, físicas ou intelectuais. As famílias dos alunos atendidos e equipe escolar também recebem orientações dos profissionais atuantes neste espaço, de forma que possam tirar dúvidas no proceder com o aluno, na adaptação de materiais pedagógicos e de vida diária, etc. Nestes espaços há mobílias, recursos pedagógicos, recursos de tecnologia assistiva (sorobã, máquina Braille, teclado adaptado, jogos e software) a fim de que possam auxiliar estes alunos no seu desenvolvimento (BELÉM, 2014).

A escola Municipal Azul atende a educação Infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.) nos turnos da manhã, tarde e noite. Possui 11 salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, cozinha, refeitório, quadra de esportes, 9 banheiros, sendo que 1 é adaptado para alunos com deficiência, sala de recursos multifuncionais, sala de professores, secretaria, sala da coordenação pedagógica e diretoria.

Seu corpo pedagógico é composto por 46 professores atuantes na educação infantil e no ensino fundamental. Atualmente, estão matriculados 779 alunos nos mais variados ciclos de estudo, sendo que 22 são alunos com deficiência, atendidos na sala de recursos multifuncionais e destes, 07 possuem TEA, onde uma é do sexo feminino (Quadro 03). A escolha por esta escola deve-se ao fato de ser uma das que possui mais alunos com deficiência, em especial de alunos com TEA, da rede municipal de Belém.

**QUADRO 03:** Alunos com deficiência matriculados na escola Azul.

| <b>SUJEITOS</b> | <b>CICLO</b>  | <b>DATA DE NASCIMENTO</b> | <b>IDENTIFICAÇÃO EDUCACIONAL ESPECIAL</b> |
|-----------------|---------------|---------------------------|-------------------------------------------|
| <b>S1</b>       | CI -2º ano    | 01/03/2006                | Autismo com hiperatividade                |
| <b>S2</b>       | CI-1º ano     | 20/07/2007                | DMU (PC, Autismo)                         |
| <b>S3</b>       | CIV-1º ciclo  | 29/07/99                  | Autismo                                   |
| <b>S4</b>       | CI- 1º ano    | 05/06/2007                | Autismo                                   |
| <b>S5</b>       | CI – 2º ano   | 20/04/03                  | Autismo                                   |
| <b>S6</b>       | CIII – 2º ano | 20/12/99                  | Autismo                                   |
| <b>S7</b>       | CI- 2º ano    | 25/10/06                  | Autismo                                   |
| <b>S8</b>       | CIV- 2º ano   | 04/01/199                 | DF                                        |
| <b>S9</b>       | 3º totalidade | 20/05/1996                | DA                                        |
| <b>S10</b>      | 2ª totalidade | 04/02/62                  | DI                                        |
| <b>S11</b>      | CII -1º ano   | 29/04/98                  | DI                                        |
| <b>S12</b>      | Jardim I      | 12/07/2009                | TDAH                                      |
| <b>S13</b>      | CII – 1º ano  | 14/07/04                  | DV                                        |
| <b>S14</b>      | CIV-1º ano    | 24/03/00                  | DI                                        |
| <b>S15</b>      | 2ª totalidade | 18/12/83                  | DMU (PC; DI e DA)                         |
| <b>S16</b>      | Jardim II     | 29/10/09                  | TDH                                       |
| <b>S17</b>      | CI- 1º ano    | 06/06/2007                | DI                                        |
| <b>S18</b>      | CI – 2º ciclo | 21/05/01                  | DI                                        |
| <b>S19</b>      | CII-1ºciclo   | 28/01/03                  | DI                                        |
| <b>S20</b>      | CI -1º ano    | 13/09/07                  | DI                                        |
| <b>S21</b>      | Jardim II     | 05/02/09                  | DMU (DA e TDAH hiperatividade)            |
| <b>S22</b>      | 3ª totalidade | 09/12/94                  | DI                                        |

**Fonte:** Elaboração pessoal a partir dos dados obtidos com a equipe gestora da Escola Azul.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Azul (2008) prioriza informações referentes a regulamentação da Educação Infantil na instituição. Neste documento, a escola aponta que adota os princípios da Escola Cabana, que propõe uma educação que respeite as diferenças e prepare cidadãos capazes de intervir na sociedade em que vivem.

A proposta da Escola Cabana se define como um projeto inacabado por ser uma construção histórica e coletiva e visa consolidar em Belém, uma escola pública efetivamente democrática que garanta o direito da educação para todos. Este modelo procura superar o modelo da escola tradicional, elitista e antipopular e adota os Ciclos de Formação e a Avaliação Emancipatória, que busca respeitar as diferenças, os ritmos, os tempos de aprendizagem e valorizar o processo e não apenas o resultado, além de legitimar o Registro Síntese, instrumento de registro do processo de avaliação de cada aluno (BELÉM, 2002). Segundo o PPP da escola (2008), o seu processo escolar está organizado em Ciclos de Formação (CI, CII, CIII, CIV), como estratégia de superação de estrutura seletiva do regime seriado e de construção de uma educação inclusiva.

Para a organização e análise do material de investigação, foi utilizado o método de **Análise do Conteúdo**. Para Severino (2007, p. 121), é uma metodologia utilizada para “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações”. É aplicado no tratamento e análise do conteúdo de mensagens, os enunciados dos discursos, buscando os seus significados (SEVERINO, 2007).

Para tanto foi utilizado a análise de conteúdo segundo Bardin que é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Para a autora torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações em que se usa procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A condução da análise dos dados abrange várias etapas, a fim de que se possa conferir significação aos dados coletados (FLICK, 2009). Realizei a organização da análise, a codificação dos resultados, as categorizações, as inferências e finalmente, a informatização da análise das informações através dos três passos citados por Bardin (2009) que são a pré-análise, a exploração do

material e o tratamento dos resultados através das inferências e interpretações.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, é o corpus da pesquisa. A exploração do material, segunda etapa, consiste no momento de codificação, decomposição ou enumeração, obedecendo as regras previamente formuladas, para que os dados se transformem em elementos organizados. O tratamento de resultados, que é a terceira etapa, torna possível a aquisição de resultados expressivos e válidos, que possibilitam às inferências e interpretações em vista aos objetivos previamente elaborados (BARDIN, 2009).

Após o exame inicial do material, construímos a constituição do corpus da pesquisa, através da transcrição integral das entrevistas, realizando o que Bardin (2009) denomina de “Regra da exaustividade”. Esta leitura contínua e integral de todos os elementos do corpus permite uma visão geral, favorecendo para que todas as informações sejam analisadas. No processo de codificação do material escolhido, os dados brutos foram agrupados em unidades que “permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”, realizando-se, assim, um segundo agrupamento, cujo critério foi a palavra-chave (BARDIN, 2009, p.103-104).

Após, realizou-se a categorização, ou seja, passagem dos dados brutos para dados organizados, e que, conforme Bardin:

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um conjunto de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuados em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2009, p.117).

### 3. AVALIAÇÃO ESCOLAR E A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA DOS ALUNOS AUTISTAS NA ESCOLA AZUL

A presente seção revela os dados coletados a partir da entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa, pais e professores de alunos autistas, conforme referimos na Seção 1 e a análise dos resultados da pesquisa à luz de nosso referencial teórico-metodológico. Para essa análise, empregamos a técnica de Análise do Conteúdo (BARDIN, 2009).

Com a finalidade de discutir e refletir sobre a avaliação da aprendizagem de alunos autistas, esta seção foi dividida em quatro subseções. A primeira delas trata dos *sujeitos da pesquisa*, onde está detalhada a trajetória profissional dos professores entrevistados e o perfil dos responsáveis dos alunos. São aspectos relevantes a serem considerados visto que lacunas presentes na formação destes professores podem deixar a prática destes desconectada da realidade dos alunos, bem como o conhecimento do perfil destes responsáveis possibilita uma maior compreensão da realidade dos alunos autistas. A segunda subseção aborda a *avaliação da aprendizagem* e trata da função da avaliação, dos procedimentos adotados para a avaliação da aprendizagem, do registro síntese dos alunos autistas, dos avanços conquistados pelos alunos e da organização do ensino em série e ciclos. A terceira subseção aborda a *relação existente entre escola e família* do aluno autista, visto que a parceria da escola com a família sempre será fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo. E, finalmente, na quarta subseção, foram elencadas algumas *proposições dos sujeitos da pesquisa* que podem contribuir para o aprendizado do aluno autista.

Essas subseções foram analisadas de modo que se tornasse condizente com os objetivos deste estudo, ou seja, analisar o processo de construção da avaliação de aprendizagem escolar do aluno autista, sob a perspectiva da relação escola-família. Para isso são identificados os procedimentos utilizados na escola para avaliar a aprendizagem do aluno autista; averiguado se existe o envolvimento da família no processo de ensino aprendizagem do aluno autista; e as sugestões de professores e de pais de alunos autistas que podem contribuir para a melhoria de mudanças educacionais e de práticas avaliativas mais inclusivas.

### 3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Serão apresentados a seguir os sujeitos da pesquisa, que são constituídos pelos responsáveis dos alunos autistas e professores que trabalham com estes educandos.

#### 3.1.1 Perfil das mães e de seus filhos com TEA

O quadro 04, a seguir, apresenta o perfil das mães dos sujeitos autistas entrevistadas. Apesar dos alunos não se constituírem sujeitos da pesquisa, eles terão algumas características descritas para uma melhor compreensão do nível de seu desenvolvimento e a relação que será realizada entre as mães e os professores. As mães serão identificadas como M1, M2, M3 e não por nomes fictícios, a fim de facilitar a análise da relação que se vai fazer com os seus respectivos filhos A1, A2, A3 e as professoras correspondentes P1, P2, P3.

**QUADRO 04:** Perfil das mães dos sujeitos autistas

| MÃE | IDADE | FORMAÇÃO    | OCUPAÇÃO               | FILHO AUTISTA |
|-----|-------|-------------|------------------------|---------------|
| M1  | 34    | Nível Médio | Dona de casa           | A1            |
| M2  | 45    | Nível Médio | Dona de casa e doceira | A2            |
| M3  | 38    | Nível Médio | Dona de casa           | A3            |

**Fonte:** Elaboração pessoal a partir dos dados obtidos com as mães entrevistadas.

A mãe M1 reside em casa própria com seu marido e dois filhos. O filho mais velho, A1, tem 08 anos de idade e cursa o CI, 2º ano. Não sabe ler, nem escrever, não reconhece nenhuma letra, nem seu próprio nome, apesar de apresentar um interesse muito grande por letras e números. A linguagem oral é pouco desenvolvida, utilizada apenas para repetir palavras isoladas que são requisitadas pela mãe. É dependente para todas as atividades diárias, como comer, vestir-se, ir ao banheiro, etc.

A mãe M2 reside em casa própria com seu marido e dois filhos. O filho mais novo, A2, possui 12 anos e cursa o CIII, 2º ano e não sabe ler e nem escrever. Sua linguagem oral é bem desenvolvida, apesar de apresentar dificuldades na comunicação e interação social, pois muitas vezes não apresenta o uso adequado nos contextos sociais. Apresenta autonomia para desenvolver as atividades de vida diária.

A mãe M3 reside apenas com seu filho em uma casa própria. O filho A3 possui 09 anos e cursa o CI, 3º ano. Não é alfabetizado. Não reconhece letras e números. Não sabe escrever seu próprio nome. Utiliza gestos e algumas palavras, pouco inteligíveis, para se comunicar. Tem autonomia para desenvolver atividades como comer, vestir-se, ir ao banheiro.

Monteiro *et al.* (2008 APUD SANCHEZ; BAPTISTA, 2009), em um estudo sobre a vivência materna com seus filhos autistas, notaram uma dificuldade inicial da aceitação do fato de um filho possuir o autismo, justificada pela idealização de ter um filho saudável. Porém, dependendo da forma como a família interpreta a chegada do filho com algum tipo de deficiência, ocorrem sentimentos de incerteza e de ansiedade quanto ao futuro da criança, ou à demanda que esta criança exigirá dos pais quanto aos cuidados diário, à sua aprendizagem, etc. (SANCHEZ; BAPTISTA, 2009; RIBEIRO, 2012). Tal fato é corroborado pelas falas das mães:

Porque é difícil pra gente, né? Quando eu soube, sofri muito. Eu me admirava dizendo 'por que comigo'? Se eu tinha me cuidado tanto... Fiquei triste e preocupada. Será que ele vai aprender? (M1)

Eu tenho o pai dele pra me ajudar, mas é difícil. Eu fiquei triste quando descobri. A luta é muito grande. Ainda bem que tenho o pai dele pra me ajudar, mas queria muito que ele aprendesse. (M2)

Eu demorei muito pra aceitar. As pessoas falavam que ele tinha alguma coisa e eu não aceitava. Já descobri o autismo ele grande porque aqui na escola a professora de educação especial falou, insistiu. E aí levei no médico. Eu fico me perguntando como vai ser o futuro dele? E se eu morrer? Como ele vai ficar? (M3)

E relataram também a dificuldade que apresentam pelo fato de assumir o acompanhamento diário do filho.

Tive que largar tudo. Vivo para ele. Sou eu que levo para as terapias. Queria voltar a trabalhar, mas não dá. (M1)

Eu trabalho em casa, mas comecei agora, faz pouco tempo. Faço bolo pra fora porque tenho que ficar com ele. O pai ajuda com os deveres de casa, mas trabalha. Eu que tenho que olhar ele. (M2)

Correia (1999) coloca que muitos dos responsáveis de crianças com deficiência têm dificuldades de ordem econômica, principalmente porque muitas das mães deixam de trabalhar para dedicar-se ao cuidado integral de seus filhos.

Tal fato pode agravar a situação de estresse vivida por estas famílias intensificado pelo grande cuidado demandado pela criança. Para enfrentar este quadro, Powers (2000, *APUD* SANCHEZ; BAPTISTA, 2009), considera quatro fatores essenciais: atitudes positivas dos pais, comunicação, suporte e controle familiar.

### 3.1.2 Trajetória profissional das professoras entrevistadas

A fim de conhecer melhor os professores que foram entrevistados para este estudo, o Quadro 05 mostra os perfis dos mesmos que serão, a partir de então, nomeados como P1, P2, P3 e P4, de modo que sejam preservadas as suas identidades.

**QUADRO 05:** Identificação dos professores entrevistados.

| Sujeitos da pesquisa | Idade | Sexo | Formação                                                                                                                       | Tempo de serviço (anos) |
|----------------------|-------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| P1                   | 40    | F    | Pedagogia, especialista em Psicopedagogia.                                                                                     | 16                      |
| P2                   | 43    | F    | Pedagogia, especialista em Orientação educacional; Psicopedagogia; Educação Especial com ênfase em inclusão; e Gestão escolar. | 18                      |
| P3                   | 45    | F    | Pedagogia, especialista em Ciências e matemática no ensino fundamental; e Gestão escolar                                       | 23                      |
| P4                   | 47    | F    | Pedagogia, especialista em Psicopedagogia; e Educação especial com ênfase em educação inclusiva.                               | 25                      |

**Fonte:** Elaboração pessoal a partir dos dados obtidos com os professores entrevistados.

As professoras P1, P2 e P3 são professoras de sala regular dos alunos A1,

A2 e A3, respectivamente. A professora P4 trabalha em sala de recursos multifuncionais. As professoras P2 e P4 trabalham no turno da tarde enquanto as outras trabalham no turno da manhã.

Os sujeitos entrevistados são pedagogas, pertencentes ao sexo feminino e apresentam 16 ou mais anos de serviço, sendo que todas declararam ter vínculo efetivo. As professoras P1, P2 e P4 tem especialização na área da educação especial e ou psicopedagogia o que lhes proporcionam, possivelmente, uma gama de conhecimentos na área, possibilitando uma maior apropriação de conhecimentos e metodologias mais condizentes com práticas inclusivas, além de terem, teoricamente, maiores possibilidades de tomar decisões e pesquisar sua prática, dentro de sua área de atuação. A busca por um novo olhar para a educação do aluno com deficiência exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada, o que o motiva à formação continuada.

Ao nos constituirmos enquanto sujeitos históricos, que percebem que não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos em seres engajados na luta contra uma prática incoerente com um discurso pedagógico competente (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 5).

As discussões a respeito da inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares sempre levantou polêmica, considerando que muitos dos profissionais não foram preparados ao longo de sua formação inicial para trabalhar com estes sujeitos.

Ferreira (2009) afirma que todo o processo de adaptações para uma escola inclusiva e democrática é demorado e complexo, mas adverte que apenas matricular alunos com deficiência em salas regulares não fará com que se conquistem os objetivos dessa escola, assim como não cabe mais aguardar um ambiente perfeito para depois matriculá-los.

De acordo com Beyer (2005), estudos revelam que a maioria dos professores egressos dos cursos de formação realmente não tem o preparo suficiente para lidar com a heterogeneidade escolar, o que ocasiona uma grande apreensão com as políticas atuais de inclusão escolar.

Porém, é necessária uma formação apropriada aos professores para que possam ser capazes de optar dentre concepções, metodologias e fundamentações teóricas, as melhores opções a serem trabalhadas com seus alunos, sejam eles deficientes ou não. Além disto, quando o professor conhece as particularidades referentes à deficiência e as possibilidades de aprendizagem desses alunos, pode

desenvolver expectativas em relação a estes, o que irá favorecer o delineamento de um percurso metodológico mais favorável para uma aprendizagem significativa para estes sujeitos.

Quanto às ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC-PA) que contribuem na formação continuada do professor, estas são organizadas pela Diretoria de Educação, setor vinculado à SEMEC –PA, em grupos, de acordo com o ciclo ou espaço a qual pertence o professor.

São três equipes, no caso nosso de professores. Antes, era a coordenadoria de educação, agora é a diretoria de educação, a DIED. Tem a equipe de formação de professores do ciclo 1, que é a equipe de formação da educação infantil; a de formação do ciclo 2 e a dos espaços, leitura, informática e tem a equipe de formação do ciclo 3 e 4. Tudo coordenado pela DIED (P2).

No que diz respeito à periodicidade destes aperfeiçoamentos ofertados pela rede, as professoras de sala regular relataram que as formações acontecem, de 15 em 15 dias.

A gente tem o EXPERTISE e o Pacto. Funcionam juntos. Como a prefeitura de Belém já tem uma proposta de formação e veio também o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Governo Federal...eles fizeram só uma união, né... as duas coisas....e aí acontece...a gente tem 2 vezes no mês encontros de formação lá no centro de formação na Rui Barbosa (P3).

O Projeto EXPERTISE em alfabetização é desenvolvido pela SEMEC e tem como objetivo formar professores capazes de alfabetizar todos os alunos do Ciclo I em um ano. O público-alvo deste projeto são os coordenadores pedagógicos, professores e alunos do CI 1º ano. Para isto, os formadores realizam mensalmente uma avaliação para averiguar o nível de alfabetização em que as crianças se encontram, através de um acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. É proposto então, pelos formadores, medidas de intervenção no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A professora P4, como trabalha na sala de recursos multifuncionais, tem sua formação à parte, acontecendo pelo menos uma vez no mês, às sextas-feiras, que são reservadas à hora pedagógica (HP), momento em que o professor tem para realizar planejamentos e participar de formações.

As formações para os professores que atuam nas SRM'S são ofertadas pelo CRIE, que é o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes. Acontecem geralmente uma vez por mês ou a cada dois meses na

nossa HP e são levantadas questões referentes aos alunos com deficiência, às práticas e metodologias que podemos trabalhar nas salas de recursos para promover um melhor desenvolvimento de nosso aluno. Inclusive para o aluno autista (P4).

Porém, não acontecem formações específicas promovidas pela SEMEC para o aperfeiçoamento do trabalho com o aluno com deficiência, principalmente o aluno autista, para as professoras P1, P2 e P3, que são as professoras que estão trabalhando diariamente com estes sujeitos em sala de aula.

Em relação ao autista, especificamente não tem muita coisa não. Eles fazem no geral... Na verdade a escola seja ela municipal, estadual, particular, ela se volta especificamente para aquele aluno que aprende, para aquele aluno ideal, o aluno que não tem dificuldade nenhuma e aí todo o planejamento, todo o currículo é pensado desta forma, inclusive das formações (P1).

No geral tem assim...nas nossas HP's não tem. A formação é da própria equipe lá do CRIE, Gabriel Lima. As formações específicas são mais por lá. Mas é assim...são voluntárias, os professores se inscrevem. Se eles querem uma formação, aí solicitam lá e faziam nos dias de HP. Mas as nossas HP's já estão ocupadas com as outras formações e a gente também tem a sala de aula, né? Aí, fica difícil, né? (P2).

Não tem formação para trabalhar com autistas, não. Deram um livro, o que nós recebemos foram livros. Treze cadernos que nós recebemos do Pacto...Um caderno é sobre inclusão e aí o que teve em uma das formações foi uma leitura de um texto desse caderno que falava sobre a inclusão, o que é inclusão, que a gente não está preparado para receber o aluno, mas o aluno já está na escola. Foi mais uma reflexão sobre a inclusão. Não mais que isso (P3).

Mantoan (2008) ressalta que os conhecimentos sobre o ensino dos alunos com deficiência devem ser de domínio do maior número de profissionais atuantes na escola o quanto for possível e não apenas de domínio de alguns “especialistas”. Infelizmente não é o que ocorre na Rede Municipal de Belém, pois a única professora que recebe formação para trabalhar com os alunos autistas é a professora que atua na sala de recursos multifuncionais.

A nota técnica nº 24 de 2013, que orienta os Sistemas de ensino para a implementação da lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, coloca que a formação dos profissionais da educação favorecerá a construção de conhecimento para práticas educativas que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com TEA. Cita, dentre outros aspectos, que a formação inicial e continuada deve subsidiar os profissionais, para o objetivo de:

- Superar o foco de trabalho nas estereotipias e reações negativas do estudante no contexto escolar;
- A adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido;
- A organização das atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, visando que o aluno permaneça na escola em todo o período de aula e não em horário reduzido, a alimentação no mesmo horário dos demais, aula em espaços comuns e não separados;
- Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que, através das situações desafiadoras, permitem a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências;
- Comunicação permanente com a família, o que irá proporcionar a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, assim como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo;
- Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais;
- Flexibilização perante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com TEA, possibilitando experiências diversas no aprendizado e na vivência entre os pares;
- Acompanhamento das respostas do estudante frente às ações pedagógicas da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, levando em consideração as variadas dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais, ao longo da escolarização;
- Aquisição de conhecimentos teóricos-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva.

Assim, acontece uma grande contradição, pois o sistema educacional que implementa a inclusão escolar, enfatiza uma política de educação especial que atenda as necessidades do aluno, presente também na Lei 9.394, de 1996, (BRASIL, 1996), mas que não garante, na prática a formação continuada aos professores para melhor trabalhar nesta nova perspectiva. Tal fator acaba por ocasionar angústias, sentimentos de incapacidade e medo no processo educativo

dos alunos autistas no espaço escolar.

A fala da professora P2 traz a tona uma dificuldade encontrada pelos docentes para participarem de formações mais específicas para trabalhar com alunos com deficiência, mais especificamente com o autismo. A sobrecarga de trabalho dificulta a participação em outros cursos de educação continuada, pois além de todas atuarem em outras escolas, o tempo disponibilizado pela SEMEC para participar das formações é durante as horas pedagógicas (HP's). Quando não estão participando de formações, as HP's, que acontecem uma vez na semana, são utilizadas para realizar planejamentos de aula, correção de atividades na própria escola, dentre outras demandas. E, as formações que ocorrem ofertadas pelo CRIE, que são mais voltadas para a área de educação especial, acontecem em dias que não coincidem com as suas horas pedagógicas, ou seja, estão em salas de aula com seus alunos.

As professoras ressaltam que as ações que aconteceram envolvendo a temática autismo foram proporcionadas na própria escola, através da Semana Pedagógica e de palestras realizadas durante o ano, pela iniciativa da sala de recursos multifuncionais

Na escola, é um caso a se pensar. Já aconteceram algumas formações sobre educação especial, já falamos sobre autismo... foi bem interessante. No âmbito da formação, de informação eu acho que foi válido. Mas no âmbito de aplicabilidade, as atividade em si, acho que precisa melhorar muito dentro da escola (P1).

Com os autistas teve. Eu participei de uma formação que teve no ano retrasado. Veio um representante da ONG AMORA. E falou algumas características do autista, Assim...mas ano passado não teve (P2).

Na semana do planejamento teve um momento dedicado a isso. [...] Foi também um momento de refletir e discutir sobre o autismo (P3).

Cabe ressaltar que como a professora P2 trabalha no turno da tarde, esta não participou da reflexão sobre o autismo promovido durante a semana pedagógica relatada pelas outras professoras.

Outra coisa importante que se observa na fala da professora P1 é o fato das formações ofertadas pela SEMEC, serem orientadas para um melhor desempenho nas provas de avaliação externa, Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil, conforme o recorte a seguir:

Nas formações, elas são separadas, por exemplo, no EXPERTISE, eles estão trabalhando com sequência didática, aquela que veio do Governo

Federal também com o PNAIC. [...] Já o ALFAMAT, não, segue a Prova Brasil. Apesar de muitos negarem, as formações estão direcionadas, são feitas a partir dos exames nacionais, não tem jeito. É a Prova Brasil e a Provinha Brasil. São estas coisas que norteiam as formações tanto do C1, quanto do C2, sem sombra de dúvida (P1).

A professora P2 também faz referencia ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC como foco de suas formações proporcionadas pela rede municipal, a que se referiu a professora P1.

Este programa foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 e tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para isso, ao aderir ao Pacto, o governo Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se comprometem a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática até a conclusão do Ciclo de Alfabetização; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012). Tal proposta atende o Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

No processo avaliativo orientado pelo PNAIC, os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano, o que possibilitará que professores e gestores analisem de forma agregada essas informações e adotem possíveis ajustes. Para os alunos concluintes do 3º ano, será aplicada uma avaliação externa universal, a ANA alfabetização conquistado ao final do ciclo, o que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas.

As avaliações externas realizadas são utilizadas como meios de alocação diferencial de recursos às escolas e como forma de responsabilização dos professores, o que pode causar prejuízos principalmente para os alunos que não dão certeza se contribuirão com os melhores resultados.

O discurso da melhoria da qualidade da educação escolar e na excelência acadêmica traduzida em bons resultados nas provas de aferição de conhecimentos realizadas a nível nacional acaba supervalorizando estes exames, na qual o uso de testes na sala de aula pode acabar se tornando uma prática prioritária de avaliação como forma de preparação para os exames nacionais.

Logo, tais determinações legais podem conduzir a situações de colisão com os princípios e concepções de avaliação dos professores, principalmente em uma

escola de perspectiva inclusiva, pois acaba afastando os professores de práticas de avaliação formativa e pode expor vários alunos a situações de maior fragilidade, levando-os a experienciar sentimentos de penalização face aos processos avaliativos.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, os com transtornos de aprendizagem e aqueles com deficiência acabam sendo, muitas das vezes, excluídos deste processo avaliativo, pois a política acaba por incentivar que se mantenha afastado aqueles que possam afetar no bom desempenho destes testes e afetar a imagem social destas instituições escolares ou sobrecarregar os professores e materiais disponíveis, caso se busque alcançar resultados satisfatórios. Constatamos a afirmação com as falas dos professores quando questionados se os seus alunos autistas realizavam as provas externas.

Não tem como...eles não realizam. Está fora da realidade (P1).

Não. Ele não fazia (P2).

Ele não fez nenhuma (P3).

Eles não participam. Para ele tanto faz como tanto fez. Eles não vão para sala de aula porque não vale a pena eles irem. Está muito longe do que eles podem imaginar. Prova também não tem como ser adaptada para eles, com muitos conteúdos, sem desenhos, não dá (P4).

Esta visão é corroborada por Monteiro (2010) ao analisar a participação de alunos com deficiência e com autismo na Prova Brasil. A autora verificou que o discurso era de que todos deveriam participar da prova, porém o MEC não forneceu nenhuma orientação quanto aos procedimentos que deveriam ser adotados para viabilizar a participação destes alunos, que atendam às suas especificidades enquanto sujeitos público-alvo da educação especial. Assim, uns realizaram a prova com auxílio do professor especializado da sala de recursos multifuncionais, outros com acompanhamento de estagiários, alguns foram retirados de sala para realizar outras atividades e outros foram orientados a não comparecerem neste dia.

Tais medidas acabam agravando ainda mais as desigualdades escolares e a discriminação social, graças às políticas avaliativas neoliberais e neoconservadoras do Estado-avaliador. De um lado, temos o Estado que deseja o controle dos resultados escolares e educacionais (Estado-avaliador) e, do outro, um Estado que deseja partilhar estes resultados com os pais e a demais parcela da sociedade. Resulta aí em um quase-mercado, onde o Estado que impõe determinados

conteúdos e objetivos educacionais, como por exemplo o currículo unificado, também tenha os resultados do sistema educativo sendo controlado pelo mercado.

Vemos aí um retrocesso já que traz a tona novamente e atualiza muitos dos pressupostos positivistas e quantitativistas que estimula a competição, a discriminação social, a avaliação meritocrática e seletiva. Torna-se mais importante do que a necessidade dos alunos, a performance destes, acirrando a competição entre escolas, fazendo com que estas tornem-se seletivas quanto à matrícula, concentrando em algumas escolas os alunos percebidos como os melhores, o que corrobora para uma estratificação das escolas, em termos de classe, raça, gênero, etc. (AFONSO, 1999; OLIVEIRA; CAMPOS, 2008).

Partindo do princípio de que a inclusão escolar prevê uma prática centrada no aluno, levando em consideração não apenas os conteúdos curriculares, mas também os aspectos específicos à deficiência e ao contexto escolar, analisamos que as avaliações externas e em larga escala caminham na contramão do propósito da escola inclusiva. Este movimento acaba por excluir os alunos que por diferentes razões não se enquadram aos padrões e às médias requisitadas.

Além destes fatores, o foco das formações centradas e/ou orientadas nas avaliações externas acaba por desvirtuar o propósito principal destas atualizações disponibilizadas para as professores atuantes nas salas regulares que é preconizado não apenas a Nota Técnica nº 24 de 2013 supracitada, mas também a Declaração de Salamanca (1994) que traz a importância da preparação adequada dos professores para o trabalho com os alunos com deficiência e à LDB cujo artigo 59, inciso 3, coloca a importância deste aspecto para a inclusão para que os alunos com “necessidades especiais” tenham professores do ensino regular capacitados (BRASIL, 1996).

A fala de uma das professoras ressalta que as formações são voltadas para o “aluno que aprende, para aquele aluno ideal, o aluno que não tem dificuldade nenhuma e aí todo o planejamento, todo o currículo é pensado desta forma, inclusive das formações.” (P1)

Desta forma,

Como incluir alunos que necessitam do atendimento por profissionais especializados em classes regulares, sem que o professor tenha a formação ou a consciência sobre o seu papel frente a esse aluno? Tais alternativas, se mal instituídas, poderão excluí-lo da oportunidade a uma escolaridade digna e discriminá-lo de forma mais severa. Esse dilema não

pode ser resolvido por medidas burocráticas. É preciso respeitar educadores e educandos, ouvindo suas opiniões e críticas, suas dificuldades no enfrentamento dessas questões (HOFFMANN, 2010, p. 51).

Quanto à formação na área da avaliação da aprendizagem, nenhuma professora relatou ter participado, apenas receberam orientações sobre como aplicar os testes de avaliação de desempenho do EXPERTISE e ALFAMAT. O ALFAMAT é um programa de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém desenvolvido e aplicado pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED). Tem como objetivo possibilitar o conhecimento de metodologias para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Para isso são utilizados os descritores da Prova Brasil, instrumento de avaliação do Ministério da Educação.

### 3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS AUTISTAS

Tradicionalmente, as nossas experiências em avaliação nos remetem a uma concepção que coloca as aprendizagens como certas ou erradas, classificando-as. Assim, acaba por selecionar como bons estudantes aqueles que aprenderam os conteúdos programados para a série/ciclo. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar.

Entretanto, é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo (FERNANDES, 2007, p. 20).

Esta perspectiva de avaliação é corroborada com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que leva em consideração as mais variadas possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos alunos.

Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes (FERNANDES, 2007, p. 20).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Azul situa o trabalho escolar em ciclo em uma avaliação processual, continua e diagnóstica, na qual se utilizam diversos instrumentos e registros que possibilitam que aconteça, o mais próximo

possível da realidade a situação de aprendizagem do educando em processo de construção de conhecimento. Cita ainda que os alunos serão avaliados por meio de exercícios, pesquisas, produções individuais e coletivas, a participação nas programações e eventos da escola, interesse, organização das atividades, frequência e outros aspectos significativos do dia a dia escolar (BELÉM, 2012).

O discurso de todas as professoras revelam que estas procuram situar a avaliação em uma perspectiva inclusiva, procuram estratégias avaliativas que favoreçam a percepção da evolução da aprendizagem dos seus alunos.

Eu, pelo menos, a minha avaliação é baseada naquilo que Luckesi coloca que é a avaliação... [...] o erro, é um passo para que você possa aperfeiçoar. Então o erro é uma fase da aprendizagem, onde você está construindo a aprendizagem da criança. Então quando a criança erra, você tem aí no erro um indicativo daquilo que você precisa trabalhar com ela para que ela possa superar e avançar para outros conhecimentos. A gente se reorganiza, procura outras coisas. E isso é feito no dia-dia, acompanhando o aluno e não em um momento estanque. [...] A avaliação é formativa, contínua (P1).

A professora P1 afirma que a avaliação que realiza é formativa. Nesta perspectiva, nota-se a presença da preocupação com o processo educativo, com a mediação e com a intervenção individualizada. A avaliação formativa prevê que o professor acompanhe a evolução do aprendizado dos alunos e as possíveis necessidades de reajustes no percurso do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa acontece com as devidas regulações individualizadas de aprendizagem.

Afonso (1999, p.40) chama a atenção para a “avaliação formativa enquanto um dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica”. Percebemos este ideal na fala da professora quando ainda relata que:

[...] na avaliação do aluno especial, você tem que enfatizar, só colocar o que a criança não sabe. Poxa a criança não conseguiu nada? Todo esse tempo que você ficou com ela? Vamos avaliar, tudo tem um lado positivo. Tudo bem, ele não consegue fazer isso, mas ele já está construindo isso, ele avançou nisto. Ele já consegue fazer isso. Toda criança tem potencialidade. [...] Então esta mudança de olhar é muito importante na avaliação, para que a gente possa contribuir de forma positiva com a criança, com a aprendizagem dela. (P1)

Conforme Vigotski (2007) é comum a atribuição de diversas qualidades negativas à pessoa com deficiência e a ênfase de suas dificuldades, por pouco conhecimento das suas potencialidades. Dessa maneira, as características são

homogeneizadas, as suas faltas são muito ressaltadas e pouco se fala sobre as características positivas que as constituem como sujeitos.

A professora ainda demonstra uma preocupação com o encaminhamento do aluno no percurso de sua aprendizagem. A sua avaliação não se restringe à identificação do erro, ao diagnóstico do nível de aprendizagem em que se encontra o aluno, mas orienta uma intervenção que favoreça a promoção da aprendizagem. A professora P1 enfatiza a importância do erro, onde a mesma busca reorientar o processo de construção da aprendizagem do aluno. Ela procura com o erro obter subsídios para compreender os limites e possibilidades dos alunos e traçar estratégias para o enfrentamento e superação destas dificuldades, o que corresponde a uma avaliação contínua.

Este fato é confirmado por Saul (2001) que vê o erro como parte do processo de ensino aprendizagem, o qual servirá para aperfeiçoar a prática pedagógica do professor, pois este irá avaliar a sua prática, visando adequá-la a necessidade da compreensão dos sujeitos do processo educativo.

Teixeira e Nunes (2014) coloca que o erro às vezes, não é a ausência de conhecimento, mas uma outra lógica que os alunos utilizam. Assim, eles precisam ser auxiliados e não ridicularizados e o professor deve intervir deliberadamente, fornecendo instruções e acrescentando possibilidades de enxergar a mesma situação de maneiras diferentes. O erro deve ser compreendido como uma fonte potencializadora de descobertas e sinalizações de equívocos ocorridos durante o percurso da aprendizagem. Desta forma, o erro não frustra e sim possibilita uma maior compreensão do pensamento do educando.

A professora P2 afirma que realiza uma avaliação contínua, mostrando quais são os seus objetos de avaliação e a professora P3 que também cita que realiza uma avaliação contínua, coloca que realiza uma avaliação diagnóstica no início do ano, conforme relatos a seguir:

Assim, [...] a gente avalia tudo. Não é só para quantificar. [...] A gente verifica todo o andamento, é contínua. É formativa também. Avalia a evolução do aluno. Se ele participa da aula, se socializa com os colegas, se já está fazendo as atividades com autonomia, se de certa forma consegue fazer alguma atividade sozinho, porque toda hora a gente tem que ficar em cima, o professor falando para ele fazer, né? A gente vai verificando. E tem a parte quantitativa também, dos conteúdos, se ele está desenvolvendo... (P2)

Bom, eu entendo que a gente esteja aqui no campo de uma avaliação contínua, formativa. Todos os dias a gente vai trabalhando através de várias

atividades que a gente faça, seja ela oral seja ela escrita. A avaliação está acontecendo. Tanto é que não tem mais aquela verificação mais. Foi...antes ainda tinha aquela verificação mas agora acredito que não seja mais necessário. Todas as atividades a gente observa... A gente pode dizer se aquele aluno evoluiu, se não evoluiu. Da que maneira ele está. O que nós fizemos inicialmente foi a avaliação diagnóstica no início do ano. Pra ter o patamar de como o aluno está, como nós recebemos e o que se precisa fazer com esse aluno. Que atividades nós precisamos trabalhar mais, dentro daquela dificuldade que ele apresentou (P3).

Esta ação de diagnosticar, citada pela professora P3, propõe identificar quais conhecimentos os alunos se apropriaram e quais precisam ser reforçados e que esta avaliação não se limita a mensuração destes conhecimentos, pois a professora coloca que esta ação permite revelar as ações mais apropriadas para promover a aprendizagem. Assim, a avaliação diagnóstica, para Maia (2002) possibilitará que os educadores identifiquem as potencialidades dos educandos e os possíveis recursos especiais que permitirão que os mesmos tenham seus direitos atendidos e possam não somente ingressar, mas permanecer no processo educativo e que tornem-se habilitados a cumprir os deveres de cidadania. Deve então pontuar as limitações educacionais para focar nas intervenções precoces, sistematizar os fatores de risco como os problemas auditivos, visuais, linguísticos, motores, entre outros, assessorar pais e professores, minimizar as barreiras no desenvolvimento do aluno e se transformar em um meio de prevenção.

A avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999) a indica como uma prática contínua de avaliação que contribui para melhorar as aprendizagens em curso. Desse modo, a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, implicando a flexibilidade da ação do professor.

Atualmente, há uma valorização dos modelos avaliativos que propõem uma avaliação contínua, que se preocupa com a construção do conhecimento de forma individual. Tal modelo é indicado pela LDB, que revela uma prática avaliativa na perspectiva formativa, onde é realizado um acompanhamento individual do aluno, realizando as adaptações necessárias para que a aprendizagem se concretize (BRASIL, 1996)

A professora P2 ainda ressalta a questão da autonomia da criança que também é avaliado. Sobre este aspecto, Vigotski (2007) observa que a criança apresenta, em seu processo de desenvolvimento, um nível que ele chamou de real e outro nível de potencial. O nível de desenvolvimento real é o de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabeleceram como resultado de certos

ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, são os conhecimentos já alcançados, as coisas que ela consegue fazer sozinha, sem ajuda de outra pessoa. O nível de desenvolvimento potencial refere-se à capacidade da criança em realizar uma tarefa com a colaboração de outros (professores ou pares). Com explicações, modelos e exemplos de como se faz, a criança será capaz de aprender com a ajuda, a interferência, a orientação, a colaboração do outro.

Quanto aos procedimentos adotados pelos professores ao avaliar, os discursos destes revelam práticas diversificadas, o uso de instrumentos variados e uma preocupação muito grande em perceber, em conhecer o seu aluno, conforme os relatos de todas as professoras.

Eu procurei identificar se aquilo que eu estava fazendo, o estava alcançando ou não. Então eu pude perceber o avanço dele quanto à sequenciação, eu pude perceber através de canções que tinham números e letras. Sequenciação numérica, formas geométricas. Ele percebeu o triângulo, o quadrado, a ordem alfabética. Só não consegui a escrita porque ele tinha dificuldade em pegar no lápis. Mas ele fazia, trabalhava com o mouse. Porque ele não gosta muito de usar as mãos, então ele pegava o mouse, movimentava o mouse para o que ele queria, que eram as músicas. A sonoridade... Quanto ele canta as canções... Era o interesse dele. (P1)

Esta docente expressa a sua preocupação em fazer com que o aluno realize atividades, conforme as suas capacidades e seus interesses, ao afirmar que o aluno, apesar de não utilizar o lápis, foi através do uso do computador que ela encontrou estratégias que favorecessem a sua aprendizagem.

A observação da professora com o fato do aluno não ter conseguido escrever é confirmado por Vigotski (2007), quando afirma que é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças. Da mesma maneira que elas aprendem a falar a partir da vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa constituir-se em uma necessidade dos sujeitos em uma sociedade que lê e escreve. Porém, “o grande foco na educação deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, pois, nem sempre, eles virão de maneira rápida e como esperamos” (CUNHA, 2014, p. 32).

A diversificação dos instrumentos avaliativos é muito importante para os alunos demonstrarem a sua aprendizagem em diferentes áreas, de acordo com as habilidades exigidas e a um determinado conhecimento. Este fato é percebido na fala das professoras a seguir:

Assim, eu acredito que ele gosta muito copiar. [...] a gente vê que ele gosta,

que ele quer interagir. [...] Ai ele desenhcou. Porque desenho ele gosta, ele faz muito bem, vai me mostrar lá na mesa. Tenta falar, explicar. [...] Já por último eu percebi o nome dele. Já estava começando, ele já estava conhecendo algumas letrinhas também. Ai eu levava até atividades dos meninos pequenos para ele fazer. [...] Eu avaliava através de desenho, do comportamento, interação dele, do que ele estava conseguindo. Usava várias coisas para avaliar (P2).

A gente tem autonomia pra fazer a avaliação de acordo com o que a gente observa. Avalio como um todo. As atividades, por exemplo, tem assunto que eu vou explicando do mesmo jeito pra todos eles. Ele está lá me ouvindo. Estou explicando e perguntando para ele, e ele faz sinais, tenta se comunicar.[...] Vou avaliando a evolução dele, a interação, a produção dele... Uso a observação, o alfabeto móvel, repetições. Eu já peguei um alfabeto móvel mostrando pra ele as letras. Fazendo com que ele fosse repetindo e vai conhecendo as letras. Ele já conhece o "L", ele pode conhecer todas (P3).

As professoras P1, P2 e P3 não restringem a avaliação em um único instrumento e recorrem a observações, atividades variadas e não se restringem aos conteúdos presentes no currículo, analisando a interação social, a linguagem, o comportamento, ou seja, a tríade que representam as maiores dificuldades do sujeito autista.

Algumas medidas podem ser levadas em consideração para que a avaliação seja coerente com as necessidades dos alunos com deficiência, sempre visando o percurso evolutivo das habilidades, competências e conhecimentos de cada aluno. A avaliação terá que ser dinâmica e continua através do uso de registros e anotações diárias do professor e arquivos de atividades realizadas pelo aluno, os quais podem ser inferidas informações sobre o cotidiano de aprendizagem, sua evolução e/ou retrocesso (TEIXEIRA; NUNES, 2014).

É necessário partir do princípio de que para ensinar uma turma heterogênea, todos possuem a capacidade de aprender, porém cada um tem seu tempo e seu modo. Então, deverá ser levado em consideração que o aluno com deficiência pode alcançar os objetivos comuns de sua classe, porém necessitando de maior tempo para que sejam alcançados tais objetivos. Deverá ser propiciando oportunidades para que estes aprendam a partir do que sabem e que cheguem até o seu limite de progresso, evitando a tentativa de homogeneização da turma, sempre tendo em vista os conteúdos curriculares que devem ser ensinados a todos, mas com respeito às limitações naturais de cada sujeito.

Sobre a necessidade de se avaliar o desempenho do aluno de acordo com suas limitações referentes a esta tríade, a professora P4, ao se referir ao aluno A2, também afirma:

Ele não sabe nem ler e nem escrever. Não conhece nem as letras do alfabeto. A avaliação dele não ocorre em um único momento. Estou trabalhando com ele a alfabetização. Estou investindo muito na alfabetização, fora a questão social que é importante para a vida dele. A gente faz todo aquele trabalho na interação. A avaliação dele é fechada no conselho de ciclo. A gente observa o social porque ele tem muita dificuldade no social. Ele não tem a interação social com os outros e já temos resultado do investimento. Os professores percebem, os colegas percebem. Ele já se aproxima, busca os colegas. Por mais que ele não consiga falar o que ele quer falar. E ele diz p mim. 'Eu quero perguntar o nome da menina, mas eu não consigo falar.' Mas ele já se aproxima. Antes ele fazia xixi no corredor, em qualquer lugar da escola, agora ele já pede p ir ao banheiro. Ele já está escrevendo o nome dele...Pesquisa na internet...Tudo isso é avaliado como ponto positivo. E como aqui não é nota é relatório, a gente coloca 'em desenvolvimento' (P4).

Bolsanello (2005) afirma que a avaliação da aprendizagem do aluno autista não pode estar limitada ao conhecimento do conteúdo curricular. É importante identificar o que ele compreendeu e o uso que ele faz para esse conhecimento nas mais variadas situações de seu dia-dia. Além disto, é imprescindível que se conheça o nível em que ele se encontra, pois muitas das vezes, ocorre defasagem entre o nível que ele se encontra e os conhecimentos escolares requisitados, o que pode agravar as dificuldades de aprendizagem deste aluno. Logo, as atividades escolares e a avaliação da aprendizagem não deve se restringir aos conteúdos programados no currículo de forma homogênea para uma turma heterogênea, mas deve considerar a melhoria da qualidade de vida deste aluno, a fim de que ele tenha uma melhor superação de suas dificuldades e se sentir mais integrado à família e à sociedade.

A avaliação realizada pelas professoras é corroborada por Vasconcelos (2005), quando afirma que a avaliação realizada pelo discente pode ser divida sócio-afetiva (ou atitudinal) e a cognitiva. A avaliação sócio-afetiva, compreende em avaliar as competências do aluno como atitudes, valores, interesse, esforço, participação, comportamento, relacionamento, criatividade, iniciativa, desenvolvimento intelectual, relacionamento com os outros sujeitos da escola, desenvolvimento afetivo, hábitos e outros, mas sem vinculá-las à nota. Para avaliar sob esta dimensão, o professor, além de ter melhores condições de trabalho, deve estar preparado através de formações para a capacidade de analisar, observar.

Já a avaliação cognitiva, corresponde à avaliação escolar onde percebemos a fragmentação do saber, das informações, ou seja, perceber que o aluno aprendeu, assimilou aquilo que foi proferido pelo professor, a fim de se obter uma avaliação

positiva do seu trabalho (VASCONCELOS, 2005).

A professora ainda ressalta:

Toda conquista é comemorada por todos. Tem que elogiar o aluno. Fazer ele perceber que ele está conseguindo, que ele pode conseguir. (P4)

A expressão pública dos juízos de valores que professores constroem dos alunos terá influência positiva nestes quando são ressaltadas características positivas de sua aprendizagem, de suas potencialidades, valorizando sua auto-estima, o que será absorvido pelo próprio aluno, o incentivando cada vez mais a buscar o sucesso. Do contrário, o aluno que recebe impressões negativas, vexatórias, tem sua auto-estima abalada, passando a se sentir desprestigiado, o que influenciará negativamente no desenvolvimento de sua aprendizagem não apenas na escola, mas na sociedade, de forma geral.

Decerto, que os juízos de valor positivos emitidos pelos professores contribuem para que os alunos sintam-se motivados à consolidação ou desenvolvimento de novas aprendizagens. Contudo, se a predominância desses juízos tornar-se com frequência negativa, há um contínuo prejuízo para os estudantes, pois o preconceito que se forma sobre a sua conduta e potencialidade termina por retirar as próprias oportunidades de aprendizagem, representando um fator contrário à motivação do aluno para querer aprender (FERNANDES; FREITAS, 2007 *apud* NUNES; PAIXÃO, 2013, p. 20).

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns estudantes, mas sim um ensino diferente para todos, em que os envolvidos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações (MANTOAN, 2008). Segundo a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p.11).

Desta forma, na educação oferecida à pessoa com deficiência, é importante conhecer como esse sujeito se desenvolve, como se apresenta o seu processo de

desenvolvimento, como interage com o mundo, como organiza seus sistemas de compensações, as trocas, as mediações que ajudam na sua aprendizagem, a sua participação ou não no coletivo, a sua história de vida (CORREIA, 1999).

O processo de avaliação não pode mais compactuar com uma visão protecionista e assistencialista da deficiência, uma vez que ele não precisa de nossa proteção, mas de ferramentas para conduzir-se em um mundo onde, as pessoas enfrentam conflitos, frustrações.

Certamente, a educação especial tem um importante papel a desempenhar perante os alunos com deficiência, e a avaliação educacional é parte fundamental desse processo, pois é por meio da avaliação que estaremos traçando as necessidades e possibilidades desses alunos. Assim sendo, o princípio de inclusão deve nortear e estimular a prática pedagógica, assegurando a determinados estudantes a possibilidade de serem beneficiados por uma avaliação responsável, pois independentemente de suas condições, têm direito as mesmas oportunidades de realização.

Sobre as possibilidades de uma avaliação responsável, a professora P1 apresenta a seguinte resposta:

[...] Toda criança tem potencialidade. [...] Se a gente for olhar só para aquilo que ele não consegue aprender, então eles vão ficar sempre presos dentro daquele ciclo. Ou eles vão acabar não tendo mais estímulo para aprender. Então esta mudança de olhar é muito importante na avaliação, para que a gente possa contribuir de forma positiva com a criança, com a aprendizagem dela (P1).

A professora P1 infere sobre as possibilidades que o aluno autista tem de avançar nos seus conhecimentos, respeitando-o enquanto sujeito e é corroborada por Fernandes ao afirmar que se faz importante “superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitadas em seu direito a um processo contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano” (FERNANDES, 2007, p. 14). Ao se avaliar em uma perspectiva classificatória, utiliza-se um “(...) fator de não aprendizagem, de não mudança. Isso ocorre porque não se valoriza o aluno, valoriza-se o conceito e a classificação, distorcendo o verdadeiro sentido da avaliação” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 54).

Luckesi (2011, p. 429) também coloca que “[...] oferecer ensino a educandos e reprová-los são atos contraditórios. Quem ensina tem como objetivo o aprendizado

do outro. A reprovação aborta o ato de ensinar e de aprender.

Para isto, é papel dos professores abandonarem práticas e valores tradicionais, onde ocorre apenas a transmissão de conhecimentos de forma passiva e repetitiva, e adotar uma postura que permita a inovação, a prática reflexiva, ao respeito pela diferença e heterogeneidade, respeitando a individualização sem perder a noção de grupo.

A atuação do professor na perspectiva inclusiva requer uma postura cooperativa, incentivadora e dialógica. É condizente com uma abordagem inclusiva que o professor demonstre acessibilidade e interação, de forma que torne o ambiente mais propício para a construção de novos conhecimentos, ressaltando que a intensidade na relação entre professor e aluno, bem como a dinâmica deste relacionamento na escola, são elementos que interferem nos aspectos afetivos, cognitivos e emocionais, constituindo elemento primordial na Educação Inclusiva (LUCKESI, 2005, 2011; BEYER, 2001, 2005; TEIXEIRA; NUNES, 2014).

O processo de avaliação não pode mais compactuar com uma visão protecionista e assistencialista da deficiência, uma vez que ele não precisa de nossa proteção, mas de ferramentas para conduzir-se em um mundo onde, as pessoas enfrentam conflitos, frustrações.

Certamente, a educação especial tem um importante papel a desempenhar perante os alunos com deficiência, e a avaliação educacional é parte fundamental desse processo, pois é por meio da avaliação que estaremos traçando as necessidades e possibilidades desses alunos. Assim sendo, o princípio de inclusão deve nortear e estimular a prática pedagógica, assegurando a determinados estudantes a possibilidade de serem beneficiados por uma avaliação responsável, pois independentemente de suas condições, têm direito as mesmas oportunidades de realização.

Porém, infelizmente, as mães entrevistadas pouco ou nada conhecem do processo avaliativo ao qual o seu filho é submetido, conforme os relatos que se seguem:

Eu só sei que ele é avaliado porque eu sou chamada para conversar como ele está, mas não tem nota, né? Deveriam avaliar mais concentrando em algum conteúdo. Deveria antes da avaliação, ter algum conteúdo para eles serem avaliados (M1).

É...mais na sala de recursos, porque lá na sala, ele não está no mesmo patamar dos meninos, né? Então, se pedir para ele resolver alguma

questão, ele não vai resolver. Se for uma prova de português, matemática, ele não vai resolver. A gente conhece, né? Não é a mais adequada a prova da sala de aula, não só se for feita aqui, na sala de recursos, dentro da capacidade dele, assim (M2).

Eu acho que ele não faz. Se tu veres o caderno dele...é tudo em branco ou riscado. Ele sabe pintar. Lá em casa ele faz tudo direitinho, mas na escola ele faz o rabisco que ele quer. Tudo ele ultrapassa. Ultrapassa linha. Aqui ele só rabisca. E cores ele não gosta de muitas cores...é só uma cor só ou várias uma por cima da outra. [...] Mas eu recebo nas reuniões uma resposta de como ele está (M3).

A análise das falas dos professores em relação às mães dos alunos entrevistados, mostra que há uma dissintonia entre eles, ou seja, às mães falta uma compreensão dos procedimentos utilizados na avaliação da aprendizagem de seus filhos, revelando que a escola precisa assumir o compromisso de informar, discutir e solidificar nestes responsáveis as ações realizadas na escola.

O PPP da Escola Azul relata que a escola enfrenta entraves relacionados à desconfiança dos pais no que se refere ao tipo de avaliação praticada pela escola, a falta de uma relação mais próxima entre a escola e a comunidade e o baixo desempenho dos alunos em relação a aquisição e produção de conhecimentos (BELÉM, 2012).

Compreender a avaliação como processo de interação possibilita transgredir a visão que nossa cultura ainda apresenta onde o poder de avaliar cabe somente ao professor, que classifica que é bom e quem é mau aluno, aprovando ou reprovando. Ao aluno só resta ouvir a sentença e aos pais serem comunicados destes resultados. Porém, o ato avaliativo é mais democrático quando este poder é compartilhado, pois a educação é um direito e a avaliação está dentro do projeto educativo da escola.

Hoffmann (2005) coloca que os registros realizados em torno dos avanços da criança precisam ser compartilhados por todos aqueles que têm a responsabilidade com aquele sujeito, através de diálogos em torno do seu desenvolvimento. Desta forma, os encontros devem acontecer com trocas de informações e ideias, para que sejam sugeridas possibilidades educativas para os pais trabalharem em casa e professores na escola.

No que se refere às dificuldades encontradas no trabalho diário de sala de aula regular, as mães M2 e M3 citam o número de alunos por sala, o que também é motivo de reclamação para a professora P3:

Eles (os professores) estão mais preocupados nos outros alunos, que esquecem que tem que ter aquela atenção, porque assim, eu fico até me perguntando... “é muito.” Eu sei que são muito alunos...se eles focarem só em um, aí tira a atenção daqueles que estão evoluindo mais (M2).

Olha... a professora dele não é especificamente dele tem que dar atenção a todas as crianças. E são muitas só para ela. Se desse atenção especificamente para ele, os outros alunos vão ficar sem estudar, porque tudo bem que ele aprende, tudo que tu fala ele entende, mas é difícil. Se chegar e der atenção só para ele, ela não vai ter tempo para os outros, vai prejudicar. Eu acho que se fosse uma escola especifica para esse tipo de criança seria melhor, entendeu? Porque aqui está tudo misturado. Tem todo tipo de criança... (M3).

Mas é assim... é aquele tempo pouco e também eu não posso ficar ali com ele. São 25 na sala! E tenho outra aluna autista com ele (P3).

Hoffman (2001) coloca que salas de aulas numerosas impedem o melhor acompanhamento das histórias individuais. A fala da mãe ainda deixa claro que outros aspectos são pertinentes para o aprendizado de seu filho, abordando inclusive questões polêmicas referentes à necessidade de escolas específicas, à integração, ao modelo de inclusão. Esta linha de pensamento da mãe M3 é citado por Yaegashi quando coloca que os muitos pais não acreditam que seus filhos possam aprender ao exemplificar com algumas falas como: “não adianta mandar este menino para a escola, ele já nasceu com problemas” ou “não quero que minha filha sofra vendo as outras crianças aprendendo,...” (YAEHASHI et al., 2001, p. 412).

O discurso desta mãe é corroborado por Demo (2010b, p. 11) quando afirma que é necessário reconhecer que a educação abriga profunda propensão seletiva, apesar de ter o discurso de equalização de oportunidades. Esta equalização não é realizada, já que a educação acaba formando os sujeitos para a luta, fazendo com que apareça que deve ser vencida pelos mais bem preparados. Além disto, os educadores não tomam a atitude de esperar o avanço dos mais “fracos”, segurando os outros, através de práticas pedagógicas que não os prejudicariam. “Ao contrário, inventou a ideia de “educação especial” para alunos especiais, seja em sentido positivo (superdotado) ou negativo (deficiente)”.

Yaegashi et al. (2001) afirma que para que a criança aprenda é necessário, além dela ter vontade de aprender, é importante que os pais a autorizem, acreditando no potencial de seus filhos. Assim, o sucesso ou o fracasso escolar das crianças com deficiência, não depende apenas da qualificação profissional, mas também das expectativas e mensagens que os pais transmitem, mesmo de forma inconsciente aos seus filhos. A professora P1 compartilha desta ideia, conforme

relato a seguir:

Tudo bem, ele não consegue fazer isso, mas ele já está construindo isso, ele avançou nisto. Ele já consegue fazer isso. Toda criança tem potencialidade. [...] O negócio é oportunizar de várias formas. Da parte cognitiva deles, nós não temos muito controle sobre isso, aí o negócio é oportunizar para que ele possa aprender, agora, como ele aprende... eu não tenho controle, mas a minha parte eu tenho feito. E as mães tem que acreditar nisso também, porque o negócio é parceria. (P1)

Na Educação Especial, a avaliação deve assumir características diferentes, uma vez que a proposta é atender as necessidades específicas de cada aluno, tendo como objetivo facilitar, garantir e oferecer oportunidades de escolarização para os alunos que não acompanham, por diversas razões, o ensino dito comum. No entanto, devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes bastante diferenciado, bem como às condições estruturais da escola, a avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência tem-se caracterizado como um processo bastante complexo. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno.

A Educação Inclusiva suscita reflexões referentes à avaliação da aprendizagem, gerando a necessidade de mudanças que possam contribuir para uma prática educativa de qualidade. Desta forma, a prática avaliativa da aprendizagem na qual a verificação do fracasso ou sucesso do aluno tem sido veementemente criticada pelos profissionais da educação, devido aos seus aspectos excludentes e discriminatórios. A avaliação deve ser encarada como parte constitutiva do projeto pedagógico da escola e não apenas como procedimento técnico de medição dos desempenhos dos alunos.

Porém verificamos que a política que institui a educação especial dispõe de outros mecanismos específicos para os alunos com deficiência. As metodologias e recursos diferenciados podem ampliar as possibilidades da relação pedagógica, mas as flexibilizações e adaptações curriculares que levem em conta o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos também podem orientar o processo ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares.

Observamos que a proposta de aprendizagem na educação básica como um

todo, na atualidade, ao mesmo tempo que advoga o reconhecimento da heterogeneidade de seus alunos, restringe a educação básica a conhecimentos básicos que são as necessidades básicas de aprendizagem. Segundo Arroyo (1997, p. 19), “as crianças das camadas populares são colocadas em condições de instrução menos exigentes [...]; os conteúdos são reduzidos ao mínimo; o currículo é adaptado às suas ‘condições’”. Isto corrobora com a ideia de que a política educacional recente trabalha com o pressuposto liberal de que alguns alunos apresentam condições de aprendizagem limitadas. Assim, para alguns alunos com deficiência são oferecidas as aprendizagens básicas; para outros, apenas atividades da vida diária autônoma e social. Desta forma, é possível notar a marca da desigualdade, embora constituída de direcionamentos politicamente corretos. O discurso da diversidade chama a atenção para o direito à educação dos sujeitos excluídos mas está a serviço de um acesso desigual à cultura humana. Os processos de democratização do acesso que estão sendo propostos operam por meio de seleção e diferenciação internas aos sistemas de ensino e às escolas.

Quanto ao acompanhamento sistemático do processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando, O PPP da escola cita que o registro síntese de acompanhamento individual do aluno é um documento/instrumento que sintetiza todo o processo de formação, construção e desenvolvimento do aluno durante o ano letivo do ciclo, apontando seus avanços e dificuldades, bem como “sugerindo o redimensionamento do trabalho pedagógico a ser aplicado no ano seguinte, como tentativa de superar as dificuldades detectadas durante o processo de ensino e aprendizagem” (BELÉM, 2012, p. 15).

Este documento é elaborado pelos professores, ao final de um período escolar, que no caso acontece bimestralmente. Os professores entrevistados mostraram-se satisfeitos quanto ao conteúdo por ele revelado, pois possibilitam descrever o aluno na escola.

Eu não olho o registro síntese dos alunos. [...] Eu acho, eu sei que dá trabalho, mas eu acho que o registro descritivo você consegue dizer como a criança está. Qualquer um que lê o documento lê o texto, ele entende e você não enquadra a criança em conceito B, I, R. Ele consegue dar conta melhor para avaliar qualquer criança. [...] A gente só não preenche os conceitos das disciplinas... (P1).

Dá trabalho, mas é bom. É feito em conjunto com os professores dos outros espaços a cada bimestre. Colocamos as nossas observações sobre o aluno e no final do ano descrevemos de forma mais detalhada (P3).

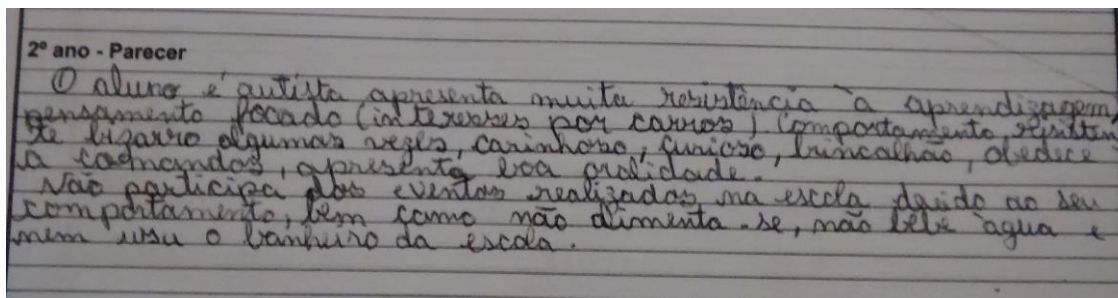
Eu acho que é o mais adequado por que a gente vai escrever as características do aluno, não enquadra ele com notas. Coloco o CID da criança, faço uma síntese do aluno, do comportamento, dos avanços que ele teve, tudo descritivo (P4).

Fröhlich (2010) coloca que este registro permite explicitar que tipo de sujeito está sendo constituído: o que ele pode ou não aprender, quais as suas facilidades e dificuldades na escola, como é a interação com seus pares de sala de aula e com os professores, como é comportamento dele no recreio, nas atividades em grupo ou individuais, como ele está sendo avaliado. É a expressão do resultado do processo avaliativo no meio educacional.

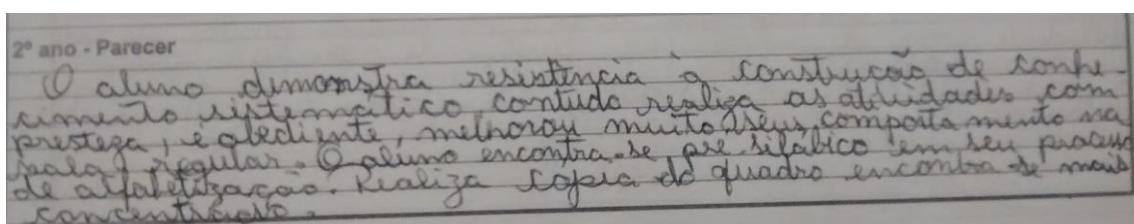
O uso dos pareceres ou registros descritivos para registrar o julgamento avaliativo no processo da aprendizagem é oriundo de um desenho curricular que além de descrever o desempenho dos alunos nas atividades realizadas, poderá expressar a interpretação dos avanços do aluno no seu processo de aprendizagem (SOUSA, 2007).

Consta no Projeto Político Pedagógico da escola Azul que é relevante a organização dos registros de avaliação, onde se pode acompanhar a trajetória de avanços e dificuldades dos alunos e da turma de modo geral, obtendo assim a percepção não só dos professores de classe, mas também dos professores dos espaços alternativos como sala de leitura, sala de recursos, informática e educação física. Esses registros permitem, então, historiar os diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem do educando (BELÉM, 2012).

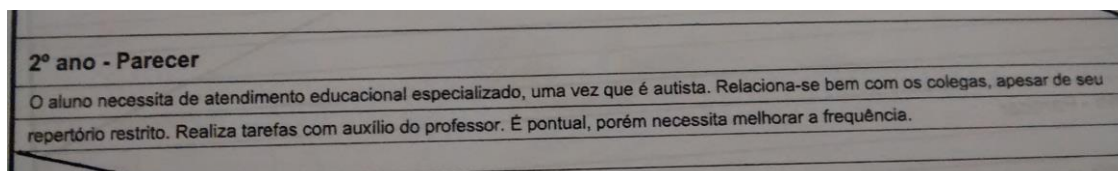
As figuras 02, 03, 04, 05 são recortes de registros síntese dos alunos A2 e A3. Infelizmente, não pude ter acesso ao registro síntese do aluno A1, pois este documento se encontrava ainda na posse da professora de ensino regular do ano anterior, ou seja, 2013.



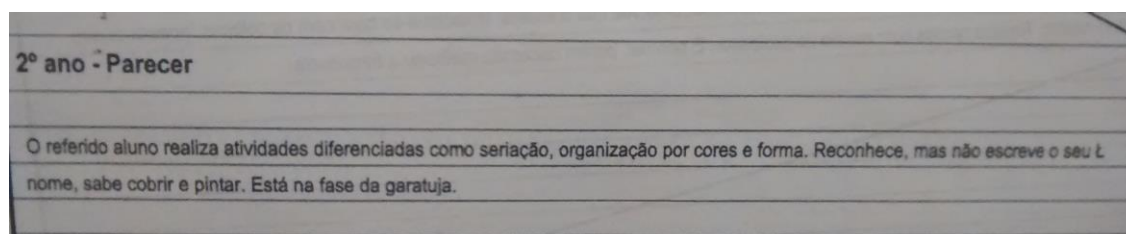
**Figura 02:** Parecer descritivo que consta no registro síntese do aluno A2, referentes às Interações Sócio-Educativas.



**Figura 03:** Parecer descritivo que consta no registro síntese do aluno A2, referentes às Construções nas áreas do conhecimento: códigos, linguagem, ciências da sociedade e ciências da natureza.



**Figura 04:** Parecer descritivo que consta no registro síntese do aluno A3, referentes às Interações sócio-educativas.



**Figura 05:** Parecer descritivo que consta no registro síntese do aluno A3, referentes às Construções nas áreas do conhecimento: códigos, linguagem, ciências da sociedade e ciências da natureza

Estes recortes dos registros sínteses dos alunos permitem perceber que na avaliação realizada com os mesmos, o instrumento procura colocar todos os alunos

com a perspectiva de sujeitos em desenvolvimento, que estão aprendendo, o que sai do padrão de normalização onde todos têm que aprender no mesmo nível e terem os mesmos avanços. O aluno não é comparado com os outros e sim consigo mesmo. Tem se mostrado como uma forma mais completa e democrática de se avaliar o sujeito autista, apesar se não constarem detalhadamente os objetivos perseguidos pelos professores e as possibilidades de avanço que ele venha a ter.

Os conteúdos destes pareceres expressam que os professores intencionaram avaliar as atitudes dos alunos, no desenvolvimento pessoal e situacional e seu desempenho nas atividades pontuais de ensino. Avaliava quanto às atitudes, o comportamento normativo, estabelecido pela cultura escolar, com relação ao indivíduo e, também, sua ação no grupo e como atividades pontuais, as atividades propostas pelo professor para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Desta forma:

O exercício de elaborar pareceres, de estudo dos fundamentos teóricos e das discussões em torno da avaliação contribui diretamente para a aprendizagem do professor avaliador, como também na comunicação dos resultados da avaliação, em uma lógica que contempla os saberes, as habilidades e as competências dos alunos (SOUSA, 2007, p. 98).

A avaliação formativa auxilia na construção dos pareceres descritivos dos registros sínteses e, através dos recortes apresentados dos pareceres dos alunos A2 e A3, percebemos que o uso deste instrumento se torna coerente com práticas inclusivas, pois descreve os avanços e limitações individuais que cada aluno autista possui, não levando em consideração apenas os aspectos presentes no conteúdo curricular, mas valorizando também aspectos essenciais para o desenvolvimento global do sujeito autista.

Cabe ressaltar que o registro síntese utilizado na escola não apresenta espaço para preenchimento de valores referentes aos saberes em disciplinas fragmentadas, o que restringe que as disciplinas escolares sirvam para ordenar o que e como se ensina, dificultando uma regulação das condutas e formas de exercício do poder, colaborando para a subjetivação do sujeito.

Sobre os avanços conquistados pelos alunos, a mãe M1 os percebeu em seu filho, conforme relato a seguir:

Assim, o A1 está desenvolvendo melhor a linguagem. Ele não falava nada. Agora ele acompanha as músicas, repete o final. Repete palavras que a

gente pede. Ele está começando a identificar os números também (M1).

A professora P1 também tem esta percepção quanto os avanços de seu aluno A1:

Então eu pude perceber o avanço dele quanto a sequenciação. Eu pude perceber através de canções que tinham números e letras. Sequenciação numérica e do alfabeto. Também formas geométricas. Ele percebeu o triângulo, o quadrado, a ordem alfabética. Só não consegui a escrita. Mas ele fazia, trabalhava com o mouse. Porque ele não gosta de usar as mãos então ele pegava o mouse, movimentava o mouse para o que ele queria, que eram as músicas. A sonoridade [...] Quanto ele canta as canções. Está começando a falar algumas coisas, a repetir (P1).

A atitude tomada pela professora ao utilizar a música e o computador para proporcionar a aprendizagem de seu aluno é corroborada por Cunha (2014) quando coloca que o currículo das escolas deve ser adaptado às necessidades das crianças e não o contrário. Para isso, é importante proporcionar oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.

De acordo com Orrú (2012), na elaboração de qualquer programa direcionado à educação do sujeito autista, deve-se observar quais canais de comunicação se apresentam mais receptivos a uma estimulação e o nível de desenvolvimento deste sujeito ao elencar os objetivos a serem trabalhados. É interessante verificar se estão condizentes com as suas condições cognitivas.

Sobre a importância que a mãe M1 e a professora P1 colocam para o desenvolvimento da linguagem, Orrú (2012) lembra que esta contribui para o ajustamento social do ser humano e sua participação pessoal no grupo ao qual pertence. E é por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu envolvimento social e definindo sua própria identidade. Porém é na linguagem e na comunicação que se concentra uma das maiores dificuldades do autista, pois grande parte conquistam apenas habilidades não verbais de comunicação. Assim, o desenvolvimento psicossocial dos autistas também é incerto pelos déficits e desvios no desenvolvimento da linguagem. Porém, quando alguns a desenvolvem, minimamente que seja, é necessário uma atenção maior para que eles a desenvolvam o máximo possível.

A mãe M2 percebeu o avanço no desenvolvimento de seu filho, apesar das inúmeras dificuldades que ele apresenta devido às suas características autísticas, conforme relato abaixo:

Está evoluindo. Pouco a pouco, mas está evoluindo. Ele já está copiando,

mas não sabe ler. Antes ele não fazia nada na escola. Ele já senta, já pinta, já segue o que a professora pede. Com os professores, ele até pergunta demais para os professores. Se é um assunto novo que chama atenção dele, ele está perguntando. Ele pergunta muito, principalmente aula de geografia de história que ele adora, ele gosta muito. Ele tem muita curiosidade. Agora nesta parte é difícil, porque quando ele foca em uma coisa, ele foca só naquilo. Como se daqui a um tempo isso não servisse mais para ele, ele descarta e pega outra coisa. Então essa que é a dificuldade de entender o que o A2 quer. Porque ele não tem objetivo. Ele tem objetivo por 6 a 7 meses. Depois aquilo é passado mesmo e apagado. Ninguém mais sabe. [...] Ele tem um pouco de dificuldade na linguagem, de falar. No relacionamento ele tem um pouco de não interagir muito com as pessoas, de não participar das brincadeiras. Ele é muito de conversar. Agora, se estão brincando e ele se meter na brincadeira, não... ele está sempre no lugar dele (M2).

O sujeito autista, geralmente apresenta inadequação na abordagem e a incapacidade de responder aos interesses, emoções e sentimentos das pessoas com as quais convivem, o que se torna um grande entrave no desenvolvimento de amizades (SCHMIDT, 2013). Porém, a professora da SRM, P4, identificou que o aluno já apresenta avanços quanto a esta dificuldade:

A gente observa o social, porque ele tem muita dificuldade no social. Ele não tem a interação social com os outros e já temos resultados. Os professores percebem, os colegas percebem. Ele já se aproxima, busca os colegas. Por mais que ele não consegue falar o que ele quer falar (P4).

As características autísticas podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Entretanto, acredita-se que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social.

Sabendo que é no decorrer das relações sociais que surge a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o autoconhecimento, o conhecimento do outro, colaborando no processo de interação com o outro, deve-se, então, proporcionar às crianças com autismo a chance de receber tais estímulos através da interação com outras crianças, visto que, tais habilidades podem ser conquistadas pelas trocas que ocorrem no processo de aprendizagem social e não no isolamento que estes sujeitos tendem a se colocar. Porém, tais crianças são singulares devendo ser respeitadas, já que o modelo de interação de crianças típicas, não autistas, são de difícil compreensão para as atípicas, autistas. Desta forma, tanto as crianças autistas têm seu desenvolvimento favorecido, através destas interações, como as típicas, que passam a conviver e aprender com as diferenças (CAMARGO; BOSA, 2012).

A mãe ainda coloca ainda a expectativa que possui do filho um dia aprender a escrever:

Eu tenho vontade que ele aprenda pelo menos a ler. Que mais tarde ele seja ao menos independente, entendeu? Eu não sei se ele vai conseguir evoluir muito, mas minha vontade é essa. Que ele consiga assim...mesmo...porque ele fica pedindo assim 'mãe lê um livro aqui pra mim', 'mãe que palavra é essa?'. Então se ele soubesse, ele não ficava pedindo, assim...é muito importante ele aprender a ler (M2).

A professora P3 identificou os seguintes progressos no seu aluno A3:

[...] eu sei que é pintar...no desenho eu sei que ele limita mais, porque antes ele fazia assim (faz gesto de riscar aleatoriamente). [...] Agora não se o desenho é desse tamanho ele já se atém ao espaço do tamanho. Pode não pintar assim...tudo certinho pelas beirinhas, não fica ainda meio falhando. Mas ele já se atém no limite do desenho. [...] Já é um avanço que eu percebo nele.[...] Agora ele já está escrevendo em baixo a palavra, copiando. Antes ele cobria, agora, ele faz embaixo. [...] Ele já conhece o nome dele, a letra dele. Aí eu escrevo o nome dele ou outra palavra. Aí eu leio com ele a palavra, digo p ele a palavra. Por exemplo, abacaxi. Fiz para o A1 cobrir a palavra, pra ele escrever em baixo. Ele cobriu, pintou o abacaxi, escreveu. Antes ele não fazia. A atividade dele era mais de cobrir e ele já está olhando e copiando. O que eu tenho observado também é que ele está andando mais pelas cadeiras, mexendo com os meninos, brincando às vezes. Aí de vez em quando ele solta uma gargalhada: 'hahahaha'. Aí eu penso ele está alegre, né? [...] Ele interage bem. A turma até me ajuda neste sentido porque eles não tem preconceito com ele [...]. Ano passado ele ficava muito fora de sala. Agora não. Ele vai ao banheiro e retorna pra sala. Fica o horário todinho. Também observo que ele consegue identificar os pares, as cores, os iguais. (P3)

A mãe do citado aluno, M3, também percebeu estes avanços no filho, porém coloca que gostaria que se a professora enviasse mais atividades para casa, ela conseguiria acompanhar as atividades que estavam sendo trabalhadas em casa e, assim, ele avançaria mais.

Ele já identifica a letra do nome dele, já sabe cores, formar pares, pinta melhor. Ele avançou muito. Até mesmo ficar em sala. Porque eu sei que ele ficava rodando aqui na escola. Mas eu acho que ela poderia passar mais dever de casa. Eu ia saber o que ela está dando e ia conseguir estudar melhor com ele (M3).

Frente ao exposto, enfatizamos que, a fim de proporcionar o desenvolvimento do aluno autista, é necessária a parceria da família com a escola. Para isso, é mister que haja um trabalho estruturado e organizado por parte dos profissionais que devem dar suporte e informações a respeito do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola. Desta forma, não somente a família terá as bases de como poderá intervir na educação de seu filho, como poderá proporcionar à escola, as suas vivências exitosas já utilizadas frente às dificuldades

apresentadas pelo sujeito autista, melhorando a qualidade da vida deste sujeito e proporcionando a ele o desenvolvimento de suas habilidades.

Como forma de romper com essas práticas de avaliação que privilegiam a exclusão, os ciclos propõem formas para rever os tempos, os espaços, os conteúdos e as metodologias que compõem o processo de ensino e de aprendizagem. Em virtude disso, observa-se a título de contextualização que a organização curricular por ciclos de formação adequa concepções diversas de aprendizagens como preconiza a LDB 9394/96 no seu Art.23, na qual “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Frente à inclusão, os discursos das professoras revelam que todas acreditam que o sistema de ciclos é o mais adequado para o aprendizado dos alunos autistas.

Com certeza. Se eles for visto e em implementado como deve ser, é muito melhor. Não só para o especial, mas também para o dito normal (P1).

De uma certa forma, eu acredito que sim. Porque assim, não que os colegas da seriada eles não tem compromisso, porque a gente sabe que eles tem compromisso. Mas, de certa forma, se for só para quantificar, dar nota 7, 8... aquele aluno vai ficar praticamente excluído, né? De certa forma. Então este modelo de escola ciclada, acredito que seja melhor, mais aproveitável para eles. Justamente porque este lado de avaliação, avalia outras coisas como a socialização, os comportamentos, não só a matéria. E na seriada ele vai ficar sempre reprovado (P2).

É, sem duvida. Porque já pensou, entregar uma prova para ele, como é no seriado? Ele não ia dar conta de fazer. Ele ia ficar sempre retido. Eles são avaliados de acordo com os avanços que ele tem. É bem melhor avaliar com esta forma de relatórios (P4).

As falas das professoras P2 e P4 revelam uma preocupação de que se faz importante que a escola esteja pautada pelo compromisso com a inclusão escolar e social de todos, rompendo com a visão de que seria tarefa apenas transmitir um conjunto de informações, que deveriam ser assimilados por todos, haja vista que existem alunos que poderiam ser excluídos, pois não terão o tempo necessário e as condições adequadas para dominar todos estes conteúdos.

A professora P1 também traz esta reflexão da necessidade do respeito pelo tempo de aprendizagem do aluno, conforme recorte a seguir:

As pessoas sabem que a criança... a gente tem que respeitar o tempo de aprendizagem. As crianças têm ritmo e tempo diferentes. Então quanto tempo tem o 1º ciclo de formação? Tem 3 anos de possibilidade. Você não vai deixar para alfabetizar no último ano. Tem gente que faz isso, mas está errado. Você faz de tudo alfabetizar. [...] Quando chegar no terceiro ano, eles não vão mais estar somente alfabetizados. Eles vão estar muito bem alfabetizados. Vai estar sendo trabalhados alguns conteúdos que vão possibilitar eles a fazerem um ótimo C2. Mas o regime é melhor o de ciclos.

Para Arroyo, é importante na organização da escola em Ciclos “repensar a concepção e a prática de educação básica que estão presentes em nossa tradição e na estrutura seriada que as materializa” (ARROYO, 1999, p.11). Assim, todo o trabalho educacional é orientado através das idades da vida e da formação humana, inclusive a intervenção do professor no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, os ciclos são organizados nas temporalidades do desenvolvimento humano, compreendendo a concepção de educação básica como “direito ao desenvolvimento humano, à realização humana” (ARROYO, 1999, p11).

Porém, as mães dos alunos autistas demonstram através de suas falas não compreender os fundamentos e objetivos da proposta da escola organizada por ciclos de formação.

Eu acho que só mudou de nome. Eu acho que continua a mesma coisa nesse negócio de série e ciclo. (M1)

Para ele, acho que não tem diferença nenhuma não. (M2)

Não tem mudança nenhuma. Eu pelo menos não vejo... (M3)

Estes discursos revelam a discrepância existente entre a realidade na qual a escola Azul se encontra e o que Krug (2002) coloca, pois para a autora a avaliação na escola por ciclos de formação deve considerar também a avaliação da família, dentre outros itens para compor o “dossiê” do aluno. Porém, como será levado em consideração a avaliação feita pela família se esta nem conhece os princípios que regulamentam os ciclos de formação? Esta informação pode ser confirmada pela professora P1 quando relata sobre os conselhos de classe realizados pelos professores:

Mas assim, esta questão do conselho de ciclo aqui na escola, eu vejo como um problema que eu posso chamar até de grave. Porque é uma distorção. [...] o que acontece aqui não é conselho de ciclo é um conselho de classe, que é um modelo do Estado. Aí eu sei que ele foi pensado por Perrenoud, então não tem nada haver com o que a gente está fazendo aqui. Porque você tem um conselho onde se reúne e se fala a letra, R, B, E. Você fala letra e, muitas das vezes, dependendo de quem está coordenando você não

tem a oportunidade de falar sobre cada criança. Não tem tempo [...] este modelo, que é um modelo de avaliação está previsto dentro do regime de ciclos que é o previsto por Perrenoud. No trabalho ele fala que conselho de ciclo é feito com os pais, é conversado com a família. A família vai ter um entendimento, a gente explica para a família, a família entende qual é situação da criança e nos ajuda no trabalho. A gente não fala letra para o pai, nem para a família que vem. A gente fala como a criança está. A gente conversa com a família o que a escola pode fazer, o que a família pode fazer para ajudar. Assim eu acho que poderia ser melhor, mais humanizado. E outra coisa, as pessoas falam que não sabem, mas todo mundo estudou na Rede. Teve formação na Rede. Então, eu acho que não tem desculpa nenhuma (P1).

A assertiva da professora é reverberada por Castro; Regattieri (2009) quando afirma que o conselho de ciclo deve ser organizado institucionalmente de forma que os professores tenham tempo e espaço de compartilhar informações sobre os alunos e definir as futuras práticas pedagógicas.

Numa reunião em que há uma preocupação maior com a interação, a equipe da escola organiza informações sobre o desempenho dos alunos (geral e individual) e também orientações sobre como as famílias podem estimular os alunos a se empenharem nas atividades escolares. Esse tipo de interação exige maior clareza dos papéis dos agentes educacionais, que ajudam a delinear para pais e mães os lugares que podem ocupar no apoio/complementação da educação escola (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 39).

As ações da Escola Azul, neste sentido, passam a ser contraditórias, então, pois no seu Projeto Político Pedagógico, cita a importância dos Conselhos de Ciclos, como um momento de reflexão, troca de ideias e experiências entre docentes, técnicos, pais e alunos com o objetivo de avaliar o processo de aprendizagem dos educandos, tanto individual como no grupo, no sentido de levantar proposições para a superação das dificuldades apresentadas.

Desta forma, concluímos que a avaliação da aprendizagem realizada na escola Azul sofre prejuízo primeiramente pelo fato dos professores de sala regular não receberem uma formação adequada na Rede Municipal de Educação para trabalhar com este público. Os professores, apesar de sua boa vontade no trabalho diário em sala de aula, manifestaram na entrevista a insegurança que possuem nas suas práticas pedagógicas por pouco conhecerem a realidade que permeia o universo autista e das famílias de seus alunos.

Como resultado, a avaliação está sempre desatualizada em relação ao que deve ser feito e a execução de atividades no cotidiano escolar, que culminam com o juízo de valor classificatório desse parâmetro avaliativo, vem contribuindo de forma estilizada para um tipo de desumanização que desloca crianças deficientes, no caso

autistas, em um campo subalterno em relação ao currículo formal excludente na sua lógica histórica de aprovar e reprovar com base no gradiente de disciplinas.

### 3.3 ESCOLA E FAMÍLIA: RELAÇÕES

Segundo Eugênio Cunha:

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas de lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida da família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação (CUNHA, 2014, p. 88).

Escola e família devem estar em concordância nas ações e intervenções de aprendizagem, sendo necessário que estas intervenções devem ser consoantes nos dois ambientes, apesar de serem diferentes fisicamente. Mas para que isso aconteça, a escola deve estar aberta para acolher esta família, incluindo-a nos espaços de atenção e atuação da equipe pedagógica.

Para que a relação escola/família possa produzir efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, faz-se necessário que a escola permita que os pais e a comunidade possam se envolver e participar de uma forma mais ativa nas atividades realizadas, sendo que, se a participação da família no caso de crianças aparentemente sem dificuldades é importante, imprescindível será no caso de crianças com deficiência. A escola deve cativar e criar condições favoráveis para que haja o envolvimento e o interesse das famílias para que estas participem mais ativamente do cotidiano escolar e, assim, possam orientar melhor seus filhos.

As mães M1 e M2 compreendem a participação na escola como um aspecto pedagógico e político, conforme observamos nos seguintes recortes:

Eu sempre estou aqui na escola. Até porque eu ficava em sala de aula com ele, porque não tinha estagiário. Mas sempre estava na coordenação conversando, chamando atenção quando observo algo que não concordo, dando opiniões... Procuro estar sempre presente. De maneira geral, gosto da escola, dos professores, mas não gosto da questão de estagiário que a SEMEC não manda. Mas eu estou sempre pedindo... (M1)

Eu sempre participo de todas as reuniões que tem aqui eu venho. Porque se a gente está aqui, a gente pode cobrar, exigir. Porque muita coisa que tem aqui foram conquistadas através dos pais, assim, né? Em qualquer lugar, porque se agente está junto, a gente está lutando. Agora se vem assim, só deixar o filho, e buscar... É que dá a entender que não está nem aí. Se ele está bem, se não está...a gente tem mesmo que estar cobrando, para conseguir alguma coisa. (M2)

Esta linha de pensamento é citada por Yaegashi et al. (2001) quando cita que as expectativas da família podem ser um fator decisivo para o sucesso escolar. Porém, infelizmente, a mãe M3 ainda não tem esta compreensão:

Não participo muito. Eu venho aqui assim...venho deixar e buscar ele. Tem reuniões que eu não venho. Mas com o pessoal da educação especial eu tenho mais contato do que com a escola mesmo. Com a professora dele ele até vim para a última reunião com ela. E ela falou das últimas peripécias dele, né? Ele sai bastante da sala. Ele inventa que quer fazer xixi...Ele não gosta de estudar. (M3)

Esta atitude pode comprometer a evolução da aprendizagem do aluno, pois a presença de todos os envolvidos no processo educativo da criança se faz importante na coleta de dados sobre o aluno e na tomada de decisões.

A Declaração de Salamanca (1994), nos artigos 58 e 59 coloca que:

58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

O MEC reitera essa colocação ao lançar como proposta para uma estratégia de interação da família com a escola onde

Uma política ou programa de interação escola-família é uma forma de estabelecer uma racionalidade produtiva para essa delicada relação, de modo a tirá-la tanto do lugar de bode expiatório – situação na qual a ausência das famílias é, reiteramos, motivo alegado para os maus resultados da rede de escolas –, quanto do otimismo ingênuo – segundo o qual basta haver vínculos amistosos entre professores, gestores, mães, avós e demais parentes para se julgar que há complementaridade entre os dois universos de referência das crianças (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 41).

Ao ser questionada sobre a importância da relação da família do aluno autista e a escola, uma professora destacou a importância da família valorizar e

incentivar o seu filho, no seu desenvolvimento e o laço de confiança que foi construído entre a mãe e à professora:

Sim, melhora. Em mostrar para a família, a mãe, o trabalho que deve ser desenvolvido com a criança. Mostrar que ela deve acreditar que a criança é capaz de ter sua autonomia para algumas atividades. E assim eu conquistei uma mãe. (P4)

A professora P1 relatou a importância da presença da família na escola como parceira do aprendizado da criança e que a mãe M1 contribuiu com diversas informações a respeito de seu filho, o que a ajudou na construção de sua prática pedagógica, conforme relato a seguir:

Eu acho que a família, como ela tem maior contato com a criança autista, ela pode ajudar com observações nos avanços que a criança está tendo. [...] a família tem muito para contribuir. (P1)

A família chegou comigo. A escola sabia do aluno, mas a mãe chegou comigo, conversou, disse “bora fazer assim porque ele gosta”. Ela foi me falando o que ele gostava. Me falou sobre o seu comportamento, o que gosta e o que não gosta, o que sabe fazer. Isso ajudou muito no meu planejamento. Aí da próxima vez já vim mais preparada, com alguns materiais para ajudá-lo de alguma forma a avançar no aprendizado dele. A família contribuiu sem dúvidas com informações. A família me deu toda a dica de como ele era de como ele interagia. Consegui traçar os objetivos, porque trabalho sempre em cima disso (P1).

Porém, as professoras P2 e P3 relatam que a participação da família na escola se dá mais através da sala de recursos, que é de onde as mesmas obtêm informações a respeito de seus alunos.

As informações sobre o aluno a gente têm mais através da sala de recursos. O pai é bem presente na escola, vem deixar o aluno, leva para casa, participa das reuniões, mas é na sala de recursos que ele fala do menino (P2).

[...] Agora, vai sempre na sala de recursos e lá fala bastante informações sobre o aluno. O que eu sei dele, é por lá (P3).

As salas de recursos multifuncionais são ambientes estruturados com equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos, e professores capacitados a fornecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com deficiência (BRASIL, 2008). É no ambiente acolhedor da sala de recursos que os responsáveis encontram o espaço para expor suas dúvidas, suas angústias, suas vivências, suas histórias de sucesso. Porém, a professora P2 relata que este retorno das informações pela SRM precisa ser mais frequente para que o

seu trabalho de sala de aula possa fluir melhor:

A gente pedia sim um retorno da sala de recursos. Pedia, esperava, também da escola. Aí a gente via que não vinha, né? Então tá. A gente continuava fazendo o nosso trabalho porque esperava, esperava, não vinha retorno. Então a gente acabava se virando... (P2).

É importante ressaltar a importância da conexão dos trabalhos existentes na escola, onde o repasse das informações possam contribuir para o desenvolvimento do aluno autista. Cabe frisar que a professora P3 considera que o AEE proporciona um rendimento dos alunos autistas, superior ao da sala regular.

Mas precisa, inclusive, penso que ele precisa ter mais momentos aqui (SRM) por que ele, eu sinto que se ele for bem estimulado ele vai longe. [...] então eu penso, no meu ponto de vista, no dia que ele vem para a aula, era um dia para ele ser atendido. Eu vejo assim, ele precisava de mais um pouco aqui (na SRM) pra ele avançar mais (P3).

Porém, as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais diferenciam-se das desenvolvidas em sala regular, pois o professor de AEE disponibiliza os meios necessários de acesso ao currículo, enquanto o professor de sala regular leciona os conteúdos curriculares (BRASIL, 2008). Assim, o AEE não substitui a escolarização obrigatória e não se caracteriza como reforço ou apoio temporário. O AEE na escola Azul, segundo a professora P4, organiza o seu horário de atendimento de segunda a quinta-feira, dentro de 1 hora diária, individualmente ou em pequenos grupos, de no máximo 3 alunos, considerando a especificidade de cada deficiência, com finalidades variadas, e, no caso específico do autismo, de acordo com a amplitude de características e às necessidades individuais de cada aluno dentro do espectro autístico.

Percebemos que a relação das famílias dos alunos entrevistados com a escola é mais produtiva para os professores, no sentido de conhecimento dos seus alunos, de colaborações para a construção de suas ações pedagógicas, devido a comunicação existente das mães com a professora da sala de recursos.

Nogueira (2005) afirma que não há mais uma clara definição de fronteiras entre a escola e a família. Ambas estão cada vez mais mantendo contato que vai além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões com professores. Existem projetos pedagógicos, palestras, cursos e jornadas envolvendo os pais; há festas da família, caderno de avisos do aluno, contatos telefônicos, conversas à entrada e na saída das aulas, etc. Constatei que

esta participação, citada pelo autor ocorre na escola Azul, apesar desta troca de informações acontecer mais na sala de recursos do que nos outros espaços pedagógicos.

As mães relataram que auxiliam na aprendizagem dos seus filhos em casa, porém sentem falta do repasse da escola, referente aos conteúdos que estão sendo abordados em sala de aula.

Em casa eu tenho letras, números, formas, todas grudadas na parede. Sempre incentivo ele também dando revistas, que ele adora ficar folheando. Aí todo dia vou mostrando as letras, os números. E na fala também. Vou mostrando figuras, para ver se ele repete (M1).

Eu queria saber o que ele dá em sala de aula. Como ele não gosta muito de estudar comigo, tenho que brigar, mas ele faz. Coloco ele para escrever o nome, pintar, para saber as cores, para cobrir (M2).  
Quem ajuda mais ele em casa é o meu marido. Mas ele se distrai muito. Ele tenta fazer com que ele escreva o nome, saiba os números, cobrir também e as cores. Mas não me dão deveres de casa para ele, só a sala de recursos. Eu sei o que ele faz na sala de recursos, mas não na sala de aula (M3).

Verificamos que a relação existente da família com os professores de sala de aula da Escola Azul precisa ser melhor sustentada por diálogos e troca de informações referente aos objetivos tencionados na escola para que sejam reforçados em casa. As estratégias educativas precisam ser trabalhadas em conjunto para que os resultados surtam efeito de forma mais rápida. Logo ocorre uma inadequação do formato avaliativo prescrito nos documentos oficiais, pois a avaliação realizada na escola pouco acompanha a história de vida dos sujeitos, já que a escuta paciente da família ocorre de forma precária, e que, na maioria das vezes nem mesmo a família conhece os instrumentos da prática avaliativa.

Beyer (2005) ressalta que apenas a “qualidade pedagógica”, por melhor que seja o professor, não é suficiente para dar conta de toda a demanda que os alunos apresentam em sua aprendizagem. Coloca que deve haver o comprometimento, a disposição, a convicção de todos os envolvidos, pais, professores, gestores sobre a importância da educação inclusiva e de que esta é a opção mais favorável para a inclusão social.

### 3.4 PROPOSIÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Apresentamos a seguir, no quadro 06, as proposições dadas pelos sujeitos da pesquisa, professores e responsáveis dos alunos autistas que possam contribuir para uma melhoria na aprendizagem destes sujeitos.

**QUADRO 06:** Proposições sujeitos entrevistados que possam contribuir para uma melhoria na aprendizagem dos alunos autistas.

| Sujeitos da Pesquisa | Proposição do Sujeito                                                             |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| P2; P3; P4; M1       | Formação continuada para professores                                              |
| P2                   | Ambiente preparado, com condições para o trabalho                                 |
| P1; P2; P4           | Parceria com a família                                                            |
| M1                   | Presença de estagiário com o aluno autista ou redução do número de alunos em sala |
| M2                   | Realização de atividades em outros ambientes da escola                            |
| M3                   | Envio de atividades para casa pela professora de sala regular                     |
| P1                   | Acreditar na potencialidade dos alunos autistas (sensibilização para tal feito)   |

**Fonte:** Elaboração pessoal a partir da entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Ribeiro (2012) nos situa que ao professor são exigidas inúmeras responsabilidades, interferindo, por vezes, nas atividades extraescolares, na orientação dos alunos e na organização das atividades de tempos livres, sendo responsabilizado como agente de desenvolvimento e de mudança na comunidade escolar. Porém, para que o ensino seja de qualidade, para que aconteçam reformas educativas e inovação no ensino faz-se necessária uma adequada formação de professores, que resulte na adoção de novos conceitos e de novas formas de encarar o ato educativo.

Este aspecto foi citado pelas professoras P2, P3 e P4, quando indagadas sobre as sugestões que poderiam contribuir para que se conquiste mais êxito aprendizagem dos alunos autistas:

Faltam mais formações, mais recursos didáticos, um ambiente preparado, com condições para o trabalho e a parceria com a família. (P2)

Acho que poderia contribuir mais fazendo mais formação para os professores. Só participei daquela que eu te falei, aí depois não tive mais. Poderia ser sobre a avaliação. Como é a avaliação do autista, do aluno especial? Poderia acontecer mais este momento. Como avaliar? Como fazer as atividades? (P3)

Hoje o que a escola pode fazer, é estar promovendo formação, o maior nível de formação para os professores do ensino regular. Porque com o apoio do professor da sala de recursos é possível inclusive alfabetizá-los antes que eles cheguem à 5ª série, que fica bem mais difícil fazer um trabalho com eles, e eles têm condições de serem alfabetizados, grande parte deles (P4).

A mãe M1 também cita a importância do preparo do professor para o trabalho com o aluno autista: “Tem que ter o investimento no professor de sala de aula. Porque o professor da sala de recurso sabe como trabalhar, mas o da sala de aula precisa ter mais palestras, informações”.

Percebemos pelos comentários de professores e pais dos alunos autistas a necessidade de qualificação. É muito difícil analisar a evolução da aprendizagem de um aluno autista quando se toma por parâmetro a de um aluno não autista. Os dois não podem ser submetidos a regras de comparação. Eles aprendem por vivências distintas. Não cabe a escola julgar comparativamente suas experiências educativas, mas acompanhá-las e favorecê-las, promovendo a evolução de ambos. E aí está a importância do conhecimento que os professores devem ter sobre a aprendizagem destes alunos, através de formações voltadas para esta temática.

Em face dessas questões, o sucesso da inclusão deve ser encarada como um processo dependerá do desenvolvimento de programas de formação de professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam serem sensíveis às necessidades educacionais da criança e ao desenvolvimento de atitudes positivas diante da educação inclusiva, descobrindo no educador a sensibilidade social, o desejo e, por que não, a indignação para transformar o processo de ensino/aprendizagem em um processo propício às crianças, dando-lhes oportunidades para serem ouvidas em seus discurso e manifestações.

O professor deve planejar suas aulas incentivando a participação e favorecendo o entendimento dos alunos com necessidade educacionais especiais. Caso contrário, tais alunos estarão presentes fisicamente e distantes cognitivamente. Evidente que para que essas mudanças sejam implementadas o

professor deve ser mais preparado e ter conhecimentos metodológicos capazes de promover a integração com atividades que conduzam ao aprendizado. E, para que esses procedimentos aconteçam deve haver investimentos em material didático; estrutura física para receber os novos alunos; equipamentos adequados; professores auxiliares; cursos de aperfeiçoamento; ajuda multiprofissional.

O professor deve ter a sua disposição material didático apropriado para trabalhar com os alunos autistas, assim como ajuda multiprofissional como de psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos. Além disto, o investimento no aperfeiçoamento dos professores contribuirá para a melhoria do ensino. Os alunos autistas necessitam de técnicas especiais que possam suprir as suas limitações. Dessa forma, cursos de aperfeiçoamento, workshop, curso de pós-graduação, palestras e outros podem contribuir para mudanças e melhoras na forma de pensar o ensino e de aplicação de metodologias mais eficazes.

A professora P2 também cita outros aspectos importantes a serem levados em consideração para o sucesso da aprendizagem dos alunos autistas como o ambiente preparado, com condições para o trabalho e a parceria com a família.

Sobre um ambiente preparado, este se torna necessário visto que a rotina da criança deve ser bem estruturada, já que a previsibilidade é importante para que ela se mantenha sob controle e aceite novos conhecimentos de forma que quanto mais baixo o nível de estruturação da criança, mais o ambiente terá de ser cuidadosamente estruturado. A sala de aula para o autista deve ter o mínimo de barulho possível, ser bem estruturada, onde ele tenha uma mesa para desenvolver as atividades individualmente, e executar as atividades ensinadas anteriormente pelo professor, preferencialmente através de um sistema visual, pois os autistas têm melhores resultados. É interessante também se trabalhar com rotinas diárias, através do uso fichas com imagens indicando as tarefas que deverão ser realizadas ao longo do dia e que devem ser percebida como útil para a vida do aluno (GONZÁLES, 2007).

Sobre a parceria com as famílias, a professora P1 coloca a importância de estarem presentes em momentos de tomada de decisões sobre as ações de promoção da aprendizagem dos alunos, como o conselho de ciclo.

O conselho de ciclo deveria ser feito com os pais, conversado com a família. A família vai ter um entendimento, a gente explica para a família, a família entende qual é situação da criança e nos ajuda no trabalho. A gente não fala

letra para o pai, nem para a família que vem. A gente fala como a criança está. A gente conversa com a família o que a escola pode fazer, o que a família pode fazer para ajudar. Assim eu acho que poderia ser melhor, mais humanizado (P1).

E também coloca a necessidade de todos os sujeitos da escola estarem em contato com a família, conhecendo através de relatos, o seu dia-dia com a criança autista e assim, auxiliando na sensibilidade do atuar com respeito e responsabilidade.

Eu vejo que há um esforço de se trabalhar com as famílias. Eu acho que poderia fazer um novo encontro com as famílias, mas também com todos os profissionais da escola. Porque quando eu participei, eu vi que o depoimento de cada família sensibiliza. A mãe tá falando como é o dia-dia dela. Porque quando a gente escuta da própria família como ela lida com a criança eu tenho certeza que ela ajudaria a construir a ideia do professor, de todos aliás, de trabalhar com mais sensibilidade com aquele aluno e com esta família para poder ajudar mais esta criança (P1).

As professoras a seguir também relacionam a importância da parceria da escola com a família para que a aprendizagem do aluno seja favorecida:

Também poderia ter mais a participação dos pais aqui na escola. Mais momentos com os pais, momentos conjuntos, porque aí eles vão trocar experiências, aprender uns com os outros (P2).

A escola poderia trazer os pais das crianças pequenas que a gente tem, porque eu não falo mais dos maiores, porque no período agora é bem mais difícil alfabetizar. Então eu falo os dos nossos meninos autistas pequenos [...]. E a família pode ajudar porque para eles interiorizarem a importância da leitura e da escrita não é só com a gente, precisa da família. A escola tem que chamar a família, falar mais sobre o autismo e mostrar como tem que fazer. [...] Agora falta a ajuda dos pais, porque passam mais tempo com os filhos do a gente para fazer as atividades que a gente manda. Quando fazem, fazem de forma inadequada [...]. E lá na casa dele falta esta habilidade didática, por isso eles tem esta dificuldade (P4).

Ribeiro (2012) afirma que para o êxito de qualquer atividade proposta, é fundamental que essas relações sejam construídas de uma forma clara e com base nas expectativas de ambos. Encontramos sugestões na fala das mães investigadas, que revelaram a proposição de estratégias que poderiam ser utilizadas na escola para que o desenvolvimento de seus filhos seja favorecido:

A escola deveria ter sempre na sala que tem um autista ou outra criança especial, deveria ter uma outra pessoa auxiliando aí. Então tenho vontade de me reunir com os pais e cobrar. [...] Não deveria ter muito aluno, ou então um estagiário ou até mesmo uma outra professora que poderia estar ali ajudando. Porque tem sala de aula que tem duas crianças especiais. É complicado assim para o professor. (M1)

A Lei nº 12.764, que institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista" estabelece que o autista tem direito de estudar em escolas regulares, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante, e, se for necessário, pode solicitar um acompanhante especializado. Apesar de estar assegurado por Lei, a presença deste acompanhante, a escola Azul, segundo a professora P4, apresenta apenas um estagiário para auxiliar todos os seis alunos autistas do turno da manhã, além dos outros alunos com deficiência que também necessitam de orientações e cada sala de aula apresenta apenas um professor para uma média de 25 a 30 alunos. Segundo a professora de sala de recursos, foi feita a solicitação de mais estagiários, porém, a SEMEC afirmou que não há recursos para esta contratação.

O estagiário será a referência da criança nos espaços escolares e funcionará como ponto de apoio do professor em sala, permitindo que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas de forma mais proveitosa, bem como auxiliar em momentos de crise, transmitindo segurança e um maior controle da situação.

A mãe M2 sugere que sejam realizadas atividades nos outros ambientes da escola:

Investir em uma atividade mais fora da sala, assim em uma quadra. Uma atividade mais fora de sala acho que seria bom para eles estarem participando. Porque eles pouco saem, né? É mais dentro de sala (M2).

Khoury et al. (2014), apontam que na educação do autista é importante que o professor promova interações destas crianças com as outras não autistas do ensino regular nos mais variados ambientes da escola. Os autores acreditam que o autista ganha através dos modelos oferecidos pelas crianças do ensino regular, e pela quantidade de estimulação que estes ambientes propiciam. Trabalhar com desenhos, músicas, jogos sempre é muito bom para o desenvolvimento da criança com autismo e estimulam um aprendizado significativo.

A mãe M3 reforça que devem ser enviadas atividades para casa para que seu filho seja mais estimulado e para que ela possa acompanhar que conteúdos estão sendo ministrados:

Mandando tarefas porque em casa eu ajudo fazer. É melhor. Porque geralmente, não vai tarefa para casa. Como ele não gosta de fazer nada o que ela consegue fazer ela ainda coloca... escreve no caderno dele e ele faz na hora. Mas se ela mandasse mais tarefa, todo dia no papel chamequinho, eu ajudo. Entendeu? Letras, desenho, o que ela conseguisse mandar (M3).

A família é o termômetro que mede a eficácia, a evolução da aprendizagem do autista, seja através da fala, da capacidade de relacionar-se, de realização de atividades domésticas corriqueiras como escovar os dentes, fazer xixi, alimentar-se, tomar banho, vestir-se e em atividades que demonstram sua aprendizagem escolar. O interesse dos pais reflete nos filhos segurança, motivação e amenização das suas possíveis dificuldades e limitações.

A inclusão deve começar ainda em casa, aceitando o problema, estimulando as melhoras e trabalhando diariamente para que o quadro autístico tenha o mínimo de comprometimentos. E neste sentido, a parceria da família com a escola torna propício o avanço significativo na aprendizagem do sujeito autista. As duas instituições devem firmar o elo de parceria, trabalhando conjuntamente nos objetivos acertados previamente. A ação participativa dos pais representa um ponto positivo na efetivação da aprendizagem do autista e da consciência, para a escola, de que existem outras pessoas atuando neste propósito.

A professora P1 ainda sugere que:

Mas eu acho que precisa melhorar na sensibilização das pessoas, precisa de um outro olhar diferenciado mas ao mesmo tempo, para as capacidades, para as potencialidades. Diferenciado não para discriminar, mas considerar que eles são pessoas capazes de aprender. Não consigo pontuar como eles aprendem, mas uma coisa é certa eles aprendem. Esta visão da potencialidade que os professores tem que ter, porque a partir desta visão tudo vai ser encaminhado...a forma de olhar para estas crianças quanto aos potenciais, a forma de interagir com eles, a forma de trabalhar com eles. E eu acho que estamos caminhando (P1).

Sobre a inclusão escolar dessas crianças, alguns autores apontam que a ênfase dada aos prejuízos e limitações inerentes às características do transtorno acabam dificultando esta prática, e historicamente essas características têm sido utilizadas como justificativa para a não inserção escolar de tais crianças. A escola deve ter um olhar capacitado e vislumbrar as possibilidades de aprendizagem que cada sujeito com TEA possui (CAMARGO; BOSA, 2012).

Em concordância com autores, parte-se do princípio de que, apesar de ser uma prática difícil, é realizável e possível, levando em consideração os benefícios das vivências escolares tanto em termos de interações sociais quanto do desenvolvimento de habilidades cognitivas nas crianças do espectro autista (BAPTISTA, 2006; CAMARGO; BOSA, 2012; ORRÚ, 2012; SCHMIDT, 2013).

Vale ressaltar o que Fernandes (2007, p. 20) coloca sobre os sujeitos com

deficiência, pois “todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender”.

A inclusão não deve ser apenas um desafio do professor, mas sim de toda a escola. Os autistas têm peculiaridades, e atitudes diferentes, e maneiras de aprender diferentes, logo, incluí-los necessita de um esforço maior. Os professores necessitam de informações sobre o autismo, a fim de compreender como este aluno processa as informações, o porquê das resistências a mudanças, o porquê de serem mais sensíveis ao barulho, dentre outras características. Para isso, é preciso criar uma rede de apoio em que o professor da turma regular, o professor do Atendimento Educacional Especializado, o coordenador pedagógico e a família atuem em conjunto. Há que se mobilizar para que todos estejam envolvidos em um projeto de escola inclusiva, na qual as diferenças são respeitadas e utilizadas em prol da aprendizagem.

É necessário que os profissionais envolvidos com a educação sejam capazes de proporcionar uma ação educativa de natureza dialógica, transformando os espaços educativos em ambientes onde a diversidade sócio-cultural seja de fato respeitada. Apenas o respeito pela diversidade pode fazer com que os professores compreendam seus alunos a partir dos aspectos próprios do grupo social ao qual eles pertencem.

A partir do momento em que as esferas educacionais se empenharem em melhorar as condições de ensino para os alunos com necessidades especiais, a educação se tornará um prazer. Assim, as escolas poderão se tornar um local de satisfação para os docentes e alunos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação educacional há muito vem sendo discutida por estudiosos contemporâneos, como Demo (2010a, 2010b), Luckesi (2006), Perrenoud (1999; 2004), Hoffmann (2001; 2005; 2009; 2010) e Vasconcelos (2005), dentre outros, que ao retratarem a necessidade de reformulações acerca da mesma, a fim de superar a abordagem positivista presente no cotidiano escolar, retomam o verdadeiro sentido ético da avaliação, ou seja, avaliar de forma coerente e justa o processo de aprendizagem dos alunos no ambiente escolar.

A avaliação tem sido usada, há muito tempo, como mecanismo de exclusão e de classificação identificando aqueles que aprenderam e, na educação especial, separando os “normais” dos “não-normais”. Nesse sentido, acreditamos que é necessária uma (re)significação da avaliação tanto no campo da escola comum como na sua aplicação na educação especial. Não podemos manter a avaliação como vem sendo concebida, que se limita a classificar os alunos, dentro de uma visão estática no tempo/espço, pois esse tipo de avaliação se constituiu em um entrave na implementação da inclusão e que precisamos suprimir esse caráter classificatório e instrumentalista.

Esteban (2003) se pauta na construção de uma avaliação democrática imersa numa pedagogia da inclusão. Tal perspectiva valoriza a heterogeneidade, leva em conta a complexidade de uma sala de aula, compreendendo os ritmos individuais, intervindo nos processos e valorizando os saberes de modo a não dicotomizar os que sabem daqueles que não sabem. Atualmente, há uma valorização dos modelos avaliativos que propõem uma avaliação contínua, que se preocupa com a construção do conhecimento de forma individual. Tal modelo indica uma prática avaliativa na perspectiva formativa, onde é realizado um acompanhamento individual do aluno, realizando as adaptações necessárias para que a aprendizagem se concretize. Nesta perspectiva, nota-se a presença da preocupação com o processo educativo, com a mediação e com a intervenção individualizada.

Este estudo abordou a avaliação da aprendizagem de alunos autistas. Os objetivos estiveram relacionados em identificar os procedimentos utilizados na escola Azul para avaliar a aprendizagem do aluno autista; averiguar se existe o

envolvimento da família no processo de ensino aprendizagem do aluno autista e conhecer as proposições de professores e de pais de alunos autistas que possam contribuir para a melhoria de mudanças educacionais e de práticas avaliativas mais inclusivas. É importante frisar que esta dissertação não objetivou prescrever um modelo de avaliação da aprendizagem para alunos autistas, mas sim tencionar, através da reflexão teórica, aquilo que está acontecendo na escola.

Apesar da nota técnica nº 24 de 2013, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, colocar que a formação dos profissionais da educação favorecerá a construção de conhecimento para práticas educativas que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com TEA, os discursos dos professores revelaram que em nenhum momento participaram de formações continuadas promovidas pela Diretoria de Educação da SEMEC, de Belém do Pará, referente ao autismo. Apenas a professora especialista em educação especial, atuante na sala de recursos multifuncionais, participou de formações voltadas para esta temática, através de ações promovidas pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, órgão vinculado à SEMEC de Belém do Pará.

As professoras ressaltaram que as ações que aconteceram envolvendo a temática autismo foram proporcionadas na própria escola, através de reuniões pedagógicas realizadas durante o ano, por iniciativa da sala de recursos multifuncionais da escola Azul.

Quanto à temática da avaliação da aprendizagem, as professoras revelaram que também não receberam nenhuma formação que as orientassem sobre esta ação pedagógica, sendo que as formações pela SEMEC são voltadas para que a escola tenha melhor desempenho nos exames que são executados pelo EXPERTISE e ALFAMAT. Estes são programas de formação continuada da SEMEC onde o primeiro tem como objetivo formar professores capazes de alfabetizar todos os alunos do Ciclo I em um ano e o segundo visa possibilitar o conhecimento de metodologias para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. As professoras ainda enfatizaram que as formações que são promovidas pela Diretoria de Educação da SEMEC, ocorrem para orientar um melhor desempenho nas provas de avaliação externa, Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil.

Este fator pode conduzir a situações de confronto com os princípios e concepções de avaliação dos professores, principalmente em uma escola de

perspectiva inclusiva, pois pode expor vários alunos a situações de maior fragilidade, levando-os a experienciar sentimentos de penalização face aos processos avaliativos. Os alunos com dificuldades de aprendizagem, os com transtornos de aprendizagem e aqueles com deficiência podem acabar sendo excluídos deste processo avaliativo, pois a política acaba por incentivar que se mantenha afastado aqueles que possam afetar no bom desempenho destes testes e afetar a imagem social destas instituições escolares ou sobrecarregar os professores e materiais disponíveis, caso se busque alcançar resultados satisfatórios.

Quanto a avaliação da aprendizagem aplicada na Escola Azul, o discurso de todas as professoras revelam que estas procuram situar a avaliação em uma perspectiva inclusiva, formativa e que procuram estratégias avaliativas que favoreçam a percepção da evolução da aprendizagem dos seus alunos. Este modelo avaliativo é referendado pela LDB (BRASIL, 2010a), que indica uma prática avaliativa na perspectiva formativa, onde é realizado um acompanhamento individual do aluno, realizando as adaptações necessárias para que a aprendizagem se concretize. Afonso (1999) também ressalta que este modelo é adequado para a concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica.

Os discursos das professoras revelam que, utilizam vários procedimentos para avaliar seus alunos autistas, como o uso de instrumentos diversificados, além de uma preocupação muito grande em perceber, em conhecer o seu aluno. Desta forma, as professoras conseguem com que o aluno realize atividades, conforme as capacidades e os interesses de cada um. As professoras investigadas não restringem a avaliação em um único instrumento e recorrem a observações, atividades variadas e não avaliam o desenvolvimento do aluno apenas tendo como referência os conteúdos presentes no currículo, pois analisam a interação social, a linguagem e o comportamento, ou seja, a tríade que representam as maiores dificuldades do sujeito autista.

Ao se pensar em avaliação, são inúmeros instrumentos e técnicas que devem ser adotados pela escola para se extrair informações importantes que encaminhem para o aprendizado global do aluno com deficiência. Para isto, a escola deve ficar atenta à necessidade de um olhar às capacidades e habilidades dos alunos, bem mais que nas suas presentes limitações/deficiências. A avaliação deve estar ligada diretamente a uma proposta pedagógica que favoreça a inclusão, que

repercuta não na classificação dos que sabem e daqueles que não sabem, o que propicia na exclusão, limitando o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno. Assim a avaliação deve ser um instrumento em que o aluno expressa a sua aprendizagem, o seu modo de aprender, as suas limitações, a sua intimidade. Uma escola inclusiva deve primar pela adoção de estratégias físicas e pedagógicas que minimizem as dificuldades dos alunos com deficiência, o que tornará o currículo acessível e a educação com grandes significados.

Porém, segundo relatos das mães dos alunos com TEA entrevistadas, estas pouco ou nada conhecem do processo avaliativo ao qual o seu filho é submetido. Hoffamn (2005) coloca que os registros realizados em torno dos avanços da criança precisam ser compartilhados por todos aqueles que têm a responsabilidade com aquele sujeito, através de diálogos em torno do seu desenvolvimento.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Azul relata que a escola enfrenta entraves relacionados à desconfiança dos pais no que se refere ao tipo de avaliação praticada pela escola, a falta de uma relação mais próxima entre a escola e a comunidade e o baixo desempenho dos alunos em relação a aquisição e produção de conhecimentos.

A Escola Azul utiliza os registros sínteses, documentos elaborados pelos professores, ao final do bimestre, como expressão do resultado do processo avaliativo no meio educacional. Os professores relataram que mostraram-se satisfeitos com este documento pois possibilita descrever o desenvolvimento do aluno com TEA na escola. Os recortes dos registros sínteses dos alunos permitiram perceber que na avaliação realizada com os mesmos, todos os alunos situam-se com a perspectiva de sujeitos em desenvolvimento, que estão aprendendo, o que sai do padrão de normalização onde todos têm que aprender no mesmo nível e terem os mesmos avanços.

As mães e professores dos alunos autistas relataram perceber os avanços no desenvolvimento de seus filhos no aspecto social, da linguagem, do comportamento e em alguns fatores pedagógicos. Frente à inclusão, os discursos das professoras revelam que todas acreditam que o sistema de ciclos é o mais adequado para o aprendizado dos alunos autistas. Porém, as mães demonstraram, através de suas falas, não compreender os fundamentos e objetivos da proposta da escola organizada por ciclos de formação.

Quanto à relação família e escola, duas das três mães entrevistadas

compreendem a participação na escola como um aspecto pedagógico e político, onde a sua presença auxilia no processo de aprendizagem do filho, seja através do compartilhamento de informações sobre a criança, seja através da luta para que os direitos de seu filho sejam garantidos. No entanto, a maioria das professoras relata que a participação da família na escola se dá mais através da sala de recursos multifuncionais, que é de onde as mesmas obtêm informações a respeito de seus alunos. As mães relatam que auxiliam em casa os seus filhos com atividades pedagógicas, porém desconhecem o que está sendo trabalhado em sala de aula, o que demonstra uma fragilidade na relação das professoras de sala de aula com a família das crianças com TEA da Escola Azul.

A avaliação da aprendizagem realizada na escola Azul sofre prejuízo primeiramente pelo fato dos professores de sala regular não receberem uma formação adequada, que deveria ser ofertada pela SEMEC -PA para trabalhar com este público, o que contraria as prescrições dos documentos oficiais. Os professores, apesar de sua boa vontade no trabalho diário em sala de aula, manifestaram na entrevista a insegurança que possuem nas suas práticas pedagógicas por pouco conhecerem a realidade que permeia o universo autista e das famílias de seus alunos. Logo ocorre uma inadequação do formato avaliativo prescrito nos documentos oficiais, pois a avaliação realizada na escola pouco acompanha a história de vida dos sujeitos, já que a escuta paciente da família ocorre de forma precária, e que, na maioria das vezes nem mesmo a família conhece os instrumentos da prática avaliativa.

Como resultado, a avaliação está sempre desatualizada em relação ao que deve ser feito e, a execução de atividades no cotidiano escolar, que culminam com o juízo de valor classificatório desse parâmetro avaliativo, vem contribuindo de forma estilizada para um tipo de desumanização que desloca crianças deficientes, no caso autistas, em um campo subalterno em relação ao currículo formal excludente na sua lógica histórica de aprovar e reprovar com base no gradiente de disciplinas.

A fim de se obter resultados mais satisfatórios na aprendizagem dos alunos autistas as mães e os professores ressaltaram a importância de formações continuadas que promovam a aquisição de novas competências de ensino para trabalhar com a inclusão de alunos autistas. Os professores também citam a importância da parceria da escola com a família para que a aprendizagem do aluno seja favorecida e sugerem que aconteçam mais encontros que possibilitem o

conhecimento da realidade do aluno autista e assim, auxiliando na sensibilidade do atuar com respeito e responsabilidade. Foi mencionada também a necessidade de um ambiente escolar estruturado para o aluno autista, bem como uma maior sensibilização de pais e professores, no sentido de acreditar na potencialidade destes sujeitos.

Foi também sugerido pelas mães a presença do estagiário na sala de aula para realizar o acompanhamento pedagógico de seu filho e assim, auxiliar o professor, já que este possui um número grande de alunos em sala, o que dificulta a aprendizagem destas crianças.

Os resultados apontam que a avaliação desponta como elemento fundamental para orientar a prática pedagógica, destacando o desempenho escolar desses alunos e a proposição de adaptações curriculares, em especial para os alunos autistas, visto que, as formas de avaliação comuns a todos os grupos não seria justificável dentro de níveis de desenvolvimento e aprendizagem tão amplamente diferenciados presentes em grupos heterogêneos.

A discussão evidencia a necessidade de reflexão sobre formas alternativas de avaliar e conhecer o aluno, principalmente quando se refere ao aluno autista, uma vez que outras variáveis estão diretamente relacionadas ao destino escolar destes e até mesmo ao seu sucesso no ensino regular e ao término de sua escolaridade. Para isto a parceria da escola com a família torna-se fator indispensável para o sucesso da aprendizagem destes alunos. Sabemos que a educação inclusiva no Brasil ainda é muito deficiente e deixa lacunas às quais as crianças autistas não podem esperar para saná-las. Para tanto, a família assume o papel de incluir e permitir que seu filho seja acompanhado e se desenvolva gradativamente, apesar das falhas da política pública.

Desta forma, o princípio de inclusão norteará e estimulará a prática pedagógica, assegurando a determinados estudantes a possibilidade de serem beneficiados por uma avaliação responsável, pois independentemente de suas condições, têm direito as mesmas oportunidades de realização. Se quisermos construir caminhos para a escola inclusiva, temos que repensar a avaliação, usando-a como um dispositivo para a inclusão de alunos, sejam eles com, sejam sem deficiência.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ARAÚJO, R. C. T.; OMOTE, S. Análise das notas escolares: uma abordagem ecológica. **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores associados, 2002.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWICZ, A; MOLL, J. (Org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Ciclos de desenvolvimento e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68 dez.1999.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Rev. avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

AZEVEDO, Tânia Maria Paula. **A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio**. Dissertação (Mestrado). Santa Maria, 2010.

BAIO, Jon. Centers for Disease Control and Prevention. **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years**: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010. Atlanta: MMWR, v. 63, n. 2, March 28, 2014.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARKER, Paul (comp.). **Vivir como iguales**. Paidós 2000.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Belém: SEMEC, 2012.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Uma alternativa curricular para as escolas municipais**. Documento-base. Proposta preliminar. Belém: SEMEC, 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Belém. **Avaliação emancipatória**: registro síntese da práxis educativa. Cadernos de Educação; v. 5, Belém, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Belém. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos I e II da Rede Municipal de Educação em Belém. Belém, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Belém. **Belém amplia atendimento especializado para alunos com deficiência**, 22 set. 2014. Disponível em: <ascomsemec1.blogspot.com.br/2014/09>. Acesso em: 23 set. 2014.

BENEVIDES, Marta Cavalcante. **Avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará. (Dissertação em mestrado), Programa de pós graduação em mestrado, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011. Disponível em:< [www.repositorio.ufc.br:8080/ri/handle/123456789/3643](http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/handle/123456789/3643)>. Acesso em: 10 out. 2012.

BEYER, Hugo Otto. Paradigmas em educação (especial) e a prática da avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: ed. UEL, 2001. p. 205 -212.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Educação especial e avaliação da aprendizagem na escola regular**. Curitiba: Ed. UFPR, 2005. (Caderno, 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <[www.pacto.mec.gov.br/o-pacto](http://www.pacto.mec.gov.br/o-pacto)>. Acesso em: 21 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais. Lei n.12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, 2012. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/ 2012**. Nota Técnica n. 24/ 2013 / MEC / SECADI / DPEE. Data: 21 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 16 mai 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>>. Acesso em 11 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília, DF : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara Educação Básica. Resolução nº 2, de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.017/ 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial**, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da]**

**República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em 08 de nov. de 2014.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 28, n.3, p. 315-324, 2012.

CASTRO, Adriano Monteiro. **A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública**. 2007. Tese (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 2007.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CHARDENET, P. A. Avaliação: Formação social, cognitiva e discursiva. Desafio para a educação. In: PAIVA, M. da G. G.; BRUGALLI, M. (Orgs.). **Avaliação, novas tendências, novos paradigmas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORREA NETTO, Marcia Mirian Ferreira. **A Comunicação Alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde**. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro da. A avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação: um estudo sobre o processo de avaliação na Escola Cabana de Belém. In: **Educação e conhecimento na Amazônia**. Belém: Universidade da Amazônia, 2012.

\_\_\_\_\_. **Os ciclos de formação:** a reorganização da escola fundamental brasileira e o trabalho pedagógico dos professores. 2012. Disponível em: <[www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos\\_revistas/20.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/20.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

\_\_\_\_\_. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Salamanca, Espanha.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 10. ed. (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Mitologias da avaliação:** de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2010b. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).

DIAS SOBRINHO. Campo e caminhos da avaliação. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

DORZIAT, Ana. A família no contexto da inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007. Caxambu. **Trabalhos GT15**, Rio de Janeiro, ANPED, 2007. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 03 jan. 2014.

DOURADO, Fernanda Oscar. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual:** considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. Dissertação (Mestrado). 2011. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. [S.l.]: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola, currículo e avaliação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes**. 2010. Dissertação (Mestrado) Programa de

Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FRÖHLICH, Raquel. **Avaliação e pareceres descritivos**: a (des) construção do “sujeito – aluno especial”. 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e políticas educacionais: notas brasileiras. In: **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. RODRIGUES, D. (org.). São Paulo: Summus, 2009.

FIDALGO, Sueli Salles. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. Por que progressão continuada? **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 84, n. 206/207/208, p. 221-224, jan./dez, 2003.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa Qualitativa**: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*. v.3, n. 3, Itajaí, p. 393-405, set./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

\_\_\_\_\_. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLÓRIA, D. M. A. **A escola dos que passam sem saber**: a prática da não-retenção

escolar na narrativa dos professores, alunos e familiares. 2002. Dissertação (Mestrado), PUCMG, 2002.

GOMES, Camila, G. S. **Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtorno do espectro do autismo**. 2011. Dissertação (Mestrado), UFSCar, São Carlos, 2011.

GOÑI, Javier Onrubia. Rumo a uma avaliação inclusiva. **Pátio**, Porto Alegre, n. 12, ano 3, p.17-21, fev./abr. 2000.

GONZÁLES, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONZÁLES, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KHOURY, Laís P.; TEIXEIRA, MARIA Cristina Triguero Veloz; CARREIR, Luiz Renato Rodrigues Carreiro; SCHWARTZMAN, José Salomão; RIBEIRO, Adriana de Fátima; CANTIERI, Carla Nunes. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memnon, 2014.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.13, n.2, maio/ ago. 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAVRES, José Manoel da Costa. **Avaliação para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais do 1º Ciclo numa Escola Pública: Reflexões sobre a Inclusão**. 2013. Dissertação (Mestrado), Universidade de Lisboa, 2013.

LEA DEPRESBITERIS. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem e ética. **Revista ABC Educatio**, São Paulo, nº 54, mar. 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAIA, A. C. B. Avaliação diagnóstica em educação especial: processo de integração ou exclusão. In: RAPHAEL, Hélia Sônia; CARRARA, Kester (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores associados, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?**

São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [s/d].

MENDES, Enicéia G.; SILVA, Aline M. da. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, mai./ ago. 2008.

MONTEIRO, Kilza Roberta Assunção. **Inclusão escolar e avaliação em larga escala: pessoas com deficiência na Prova Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2010. Disponível em: <[biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/180](http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/180)> Acesso em 21 fevereiro 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas. **Análise Social**, v. XL, 2005.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. [S.l.]: Vozes, 2013.

NUNES, Cely do Socorro Costa; PAIXÃO, Carlos Jorge. Currículo e avaliação da aprendizagem: a informalidade em questão. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 16-22, ago./ dez. 2013.

OLIVEIRA A. A. S.; CAMPOS, T. M. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.16, n.31, jan./ jul. 2008. Disponível em:< [www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf)>. Acesso em 10 out. 2012.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedito; ALVES, Vera Lúcia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiatr**, v.14, n.4, p. 242-248, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: implicações para a

prática escolar democrática. **Rev. Educação, Ciência e cultura.** v. 15, p.1-5, 2008.

\_\_\_\_\_. Vitor Henrique. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. 3. reimpr. São Paulo: Xamã, 2007.

PENNACCHI, Laura (Comp.). **Las razones de la equidade:** principios y políticas para el futuro del estado social. Buenos Aires: Ed. Losada, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. 4. ed. São Paulo: [s.n.], 1999.

\_\_\_\_\_. **Os ciclos de Aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POLÔNIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia escolar e educacional**, n. 9, 2005.

RIBEIRO, Joana Maria de Magalhães. **A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola:** percepções de pais e educadores/professores. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

SANCHEZ, Fátima Iara Abad; BAPTISTA, Makilim Nunes. Avaliação familiar, sintomatologia depressiva e eventos estressantes em mães de crianças autistas e assintomáticas. **Contextos Clínicos.** vol.2, n.1, 2009.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SASSAKI, R. K. Educação Inclusiva: barreiras e soluções. **Revista Incluir**, São Paulo, n. 12, jul./ ago. 2011.

SAUL, Ane M. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. M. P.; SILVA, M. C. V. Revista Nova Escola e a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. **IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: [www.usc.br/etc/conferencias/9anpedsul](http://www.usc.br/etc/conferencias/9anpedsul). Acesso em: 15 jan. 2014.

SOBRAL, Maria de Lourdes. A influência da afetividade no ambiente pedagógico. **Interfaces de saberes**, vol. 7, n.2, 2007.

SOUZA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991. (Col. magistério: formação e trabalho pedagógico).

SOUSA, Cintia Metzner de. Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem: conteúdo e o processo de elaboração. **Contrapontos**, v. 7, n. 1, p. 91-105, Itajaí, jan./ abr. 2007.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Org). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação Inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.91, n. 229, 2010.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, 2005.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. Educação, violência e o paradoxo inclusão/

exclusão. In: CRUZ, C. R. R.; PONTES, R. N. (org.). **Educação Inclusiva e Violência nas Escolas**. Belém: Unama, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YAEGASHI, Solange F. R.; MIRANDA, Nara C.; KOMAGOME, KARIN, L. **Alunos de classes especiais e sua família**: algumas reflexões. In: Perspectivas multidisciplinares em educação especial II. Londrina: UEL, 2001.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v.30, n.1, p. 25-33, 2014.

## APÊNDICE

## A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **"Avaliação Escolar de Alunos Autistas: Um Estudo Sobre a Relação Escola-Família em Instituições Públicas de Ensino do Município de Belém - Pará."**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado na \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_, e inscrito no CPF \_\_\_\_\_ nascido (a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ , abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo **"Avaliação Escolar de Alunos Autistas: Um Estudo Sobre a Relação Escola-Família em Instituições Públicas de Ensino do Município de Belém - Pará."**

Estou ciente que:

O presente projeto trata do estudo da relação existente entre escola e família e seu reflexo nas práticas de avaliação da aprendizagem de alunos autistas. O objetivo geral da pesquisa é compreender como ocorre, nas escolas a relação entre a família e a escola, focalizando, especificamente, as práticas e concepções em torno da avaliação da aprendizagem escolar de alunos autistas. A pesquisa analisará o envolvimento da família no que diz respeito à aprendizagem do aluno autista; como a família e a escola compreendem a avaliação da aprendizagem do aluno autista; a relação existente entre escola-família do aluno com autismo e a relação que estes estabelecem com a avaliação escolar.

A opção metodológica consiste na utilização de um caminho de caráter qualitativo por meio da pesquisa bibliográfica, que facilite o pesquisador, a análise e aprofundamento do estudo. Os primeiros passos de pesquisa de campo concentram-se nas entrevistas ora realizadas.

- I) Os dados serão coletados através de entrevistas com os professores e responsáveis dos alunos;
- II) Não sou obrigado a responder as perguntas realizadas na entrevista;
- III) A participação neste projeto não tem objetivo econômico, bem como não me causará nenhum gasto com relação ao estudo;

- IV) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- V) A minha participação neste projeto contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema, direcionando as ações voltadas para a avaliação da aprendizagem de alunos autistas e não causará nenhum risco;
- VI) Não receberei remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo minha participação voluntária;
- VII) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo;
- VIII) Concordo que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- IX) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Belém, de de 2009

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

.....

**Testemunha 1 :** \_\_\_\_\_

Nome / RG / Telefone

**Responsável pelo Projeto:**

**Vivianne Cristinne Marinho Freitas Ferreira**

---

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Telefone para contato: (91)8427-8191

e-mail: vivianneferreira@gmail.com

## B - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES

**Dados pessoais:** idade, tempo de magistério, tempo na função atual, formação

1. Na rede municipal, quem são os responsáveis pelo apoio à formação do professor?
2. Que ações são desenvolvidas pela Secretaria Municipal de educação visando a melhoria da qualidade da formação do professor? (Existem ações mais específicas que promovam a formação para o trabalho com alunos autistas?)
3. Que ações são desenvolvidas na escola visando a melhoria no trabalho com os alunos autistas?
4. Qual a função da avaliação nesta escola?
5. Que você acha da avaliação realizada na escola ciclada? (É a melhor opção p o autista?)
6. Como o professor traça os procedimentos avaliativos que irá adotar? Ele é livre para definir a metodologia, tem autonomia?
7. Existe um acompanhamento da equipe pedagógica durante o caminho da avaliação que o professor irá adotar?
8. Como ocorreu o primeiro contato com seu aluno autista?
9. A família contribuiu com informações referentes ao aluno?
10. Que peculiaridades este aluno apresenta em termos de aprendizagem?
11. Quais foram os objetivos para este aluno em particular?
12. Como você constrói o trabalho em sala de aula com o seu aluno autista?
13. Em que momentos é realizada a avaliação da aprendizagem do seu aluno autista?
14. Você poderia me falar um pouco como constrói a avaliação da aprendizagem de seu aluno autista? (conteúdos, procedimentos metodológicos, instrumentos ...)
15. Quais as dificuldades encontradas na realização da avaliação do seu aluno?
16. Como é feito o retorno à escola dos resultados obtidos pelo aluno autista?
17. Como é feito o retorno aos pais sobre a avaliação destes alunos?
18. Como se dá a participação dos pais do aluno durante o período letivo?
19. A participação da família na escola influencia/interfere no processo avaliativo de seu aluno autista? Como isto se processa?
20. Que é feito na escola quando se constata que a aprendizagem destes alunos não está correspondendo às expectativas?
21. Os alunos realizam as provas externas? Fale um pouco sobre isso.
22. Os resultados orientam as praticas avaliativas em sala de aula? E como ficam os autistas neste processo?
23. O que é feito na escola com os resultados dos registros sínteses dos alunos autistas? E na Secretaria Municipal?
24. Que ações a escola não desenvolve, mas poderia desenvolver, em sua opinião, para contribuir no aprendizado dos alunos autistas?

25.Você gostaria de comentar, acrescentar algo nesta entrevista?

## **C – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS RESPONSÁVEIS**

**Bloco I: DADOS GERAIS:** (Nome, idade, profissão, grau de instrução do entrevistado)

1. Quem faz parte do meio familiar?
2. Qual a idade, profissão e nível de escolaridade (em curso ou concluído) dos moradores da casa?
3. Quem acompanha as atividades da criança mais de perto?

### **Bloco II**

1. O que você acha da escola? Está satisfeito com a escola? Por quê?
2. O que você gosta e o que não gosta na escola?
3. O que você acha das atividades que a escola realiza?
4. Para você, qual a importância dos estudos na vida de seu filho?
5. Você acompanha a vida escolar do filho? Como?
6. Qual você acha que é a função da avaliação nesta escola? Para que serve?
7. Que você acha da avaliação realizada na escola?
8. Antes, as escolas funcionavam organizadas em séries: 1ª série, 2ª série, 3ª série e agora algumas escolas não adotam mais esta organização. Como funciona a escola de seu filho?
9. Você sabe dizer em que momento da escolaridade está seu filho (em que série, em que Fase, etc.)?
10. Para você, o que mudou da forma antiga (séries) para a atual? É a melhor opção para avaliar a aprendizagem de seu filho?
11. Seu filho já foi retido/reprovado alguma vez? O que você pensa sobre isso? Concordou?
12. Como seu filho está se saindo na escola? Você sabe dizer quais são as principais facilidades e dificuldades dele?
13. Quais as potencialidades de seu filho que deveriam ser exploradas na escola?
14. Como se dá a sua participação na escola de seu filho durante o ano?
15. A escola faz alguma coisa para incentivar os pais a acompanharem a vida escolar de seus filhos? O quê?
16. Você saberia me dizer como é realizada a avaliação da aprendizagem do seu filho na escola? (conteúdos, procedimentos metodológicos, instrumentos ...) Em que momentos?
17. De que forma você fica sabendo sobre os resultados da avaliação de seu filho?
18. Você participa das decisões relativas à avaliação na escola (seja de forma direta ou por meio de sugestões, conversas)?
19. A participação da família na escola influencia/interfere no processo educacional do aluno? Como isto acontece?

20. Você já foi chamado na escola para conversar sobre o desempenho de seu filho? Compareceu? Como foi a conversa?
21. Você mudou alguma coisa depois disso, no acompanhamento a seu filho? Tomou alguma providência diferente?
22. Você já procurou a escola para conversar sobre o aproveitamento de seu filho, sem ter sido chamado? Foi bem recebido? A escola atendeu suas solicitações? Tomou alguma providência diferente?
23. Como você avalia a relação da sua família com a escola que seu filho estuda?
24. Você gostaria de comentar, acrescentar algo nesta entrevista?

## ANEXO – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Universidade Federal do Pará  
Instituto de Ciências da Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Mestrado Acadêmico em Educação

### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ofício nº \_\_\_\_/2014 – PPGED  
Belém, 27 de Maio de 2014.

**Do:** Profº Pesquisador do Curso de Pós- graduação em Educação Dr. Carlos Jorge Paixão

**À:** Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Azul

Ao cumprimentá-la cordialmente, informamos que no curso de Mestrado em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, está sendo desenvolvido, na linha de pesquisa de Educação: currículo, epistemologia e história, o projeto sob o título “**Avaliação Escolar de Alunos Autistas: um estudo sobre a relação escola-família em instituições públicas de ensino do município de Belém - Pará**”, que objetiva analisar o como é compreendida a avaliação da aprendizagem escolar de alunos autistas, sob a perspectiva da relação escola-família, em instituições públicas de Belém.

Considerando que para a avaliação da aprendizagem é necessária uma (re)significação da avaliação, particularmente, na aplicação na educação especial, o que torna o tema de grande relevância social, visto que estes sujeitos são determinados pelas condições histórico-culturais e, que não podemos manter a avaliação como vem sendo concebida, que se limita a classificar os alunos, dentro de uma visão estática no tempo/espaço.

Nesse sentido, solicitamos a gentileza em nos autorizar a realizar os questionários e entrevistas com professores e responsáveis dos alunos com autismo que estudam nesta instituição, a fim de que possam subsidiar o já citado projeto de pesquisa na área da Educação Especial:

Agradecendo, desde já, o apoio e a atenção dispensada e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos:

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Jorge Carlos Paixão** (Orientador) e

**Prof.<sup>a</sup> Mestranda Vivianne Cristinne Marinho Freitas Ferreira** (Orientada).

Atenciosamente,

---

**Profº Dr. Jorge Carlos Paixão**  
(Profº. Orientador da Pesquisa)

---

**Prof. Dra. Olgaíses Cabral Maués**  
(Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação)