

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ADRIANA ALVES DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E DEFICIÊNCIA: UMA PROPOSTA DE
POSSIBILIDADES PARA ALÉM DA QUANTIFICAÇÃO**

JUIZ DE FORA
2017

ADRIANA ALVES DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E DEFICIÊNCIA: UMA PROPOSTA DE
POSSIBILIDADES PARA ALÉM DA QUANTIFICAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto

JUIZ DE FORA

2017

ADRIANA ALVES DE SOUZA

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E DEFICIÊNCIA: uma proposta de possibilidades para além da quantificação.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto– Orientador

Profa. Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Profa. Dra. Márcia Marin Vianna

Para um anjo chamado Gabriel, que me trouxe luz, motivação, reavivamento e transformação. Que a sua essência linda e plena de amor, tão presente nas linhas que escrevo e nas entrelinhas do que penso, possa ser sentida por todos aqueles que tiverem contato com esta produção. Que a exemplo do Mestre Maior, você cresça em sabedoria, estatura e graça, diante de Deus e dos homens, acolhendo as histórias humanas sempre liberto dos conceitos e dos preconceitos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo e antes de tudo, ao Criador da Vida, Inteligência Suprema do Universo e Causa Primária de todas as coisas, que permitiu e possibilitou essa caminhada, protegendo e direcionando meus passos, acolhendo minhas angústias e sustentando-me nos momentos de fraqueza e de solidão.

Agradeço àqueles que foram o canal escolhido para trazer-me à existência terrena, especialmente à minha mãe, que, mesmo não compreendendo a amplitude desse processo, alcançou a dimensão dos meus conflitos e assentiu as faltas e negligências da minha presença. Ao meu irmão, Américo Fernando e ao meu cunhado, Vanderlei, pela constante preocupação e pelo carinho que sempre rompeu as distâncias físicas. Agradeço aos meus filhos por exercitarem, diariamente, meu amor incondicional, que necessita de constante aprimoramento. Aos meus netos, Gabriel e Laura que, na inocência sublime da infância, ainda não concebem a infinitude da sua importância na minha vida, sendo os maiores motivadores da minha vontade em conhecer, aprender, aprimorar, transformar e evoluir.

Agradeço aos amigos que encontrei e aos que reencontrei durante o Curso, muito especialmente ao Oziel Júnior (Manhuaçu) e à Fernanda Spolaor (Juiz de Fora), pela generosidade de alma, pelos momentos partilhados, pelo acolhimento, pelo carinho constante, por cultivarem o melhor de mim e pelas valiosas lições ao intelecto e ao coração.

Agradeço ao meu Orientador, Prof. Dr. Tarcísio Jorge, pela gentileza de sempre e pelo total respeito às singularidades do meu pensamento e da minha construção. Gratidão pelos ensinamentos e por ampliar os horizontes do meu olhar na perspectiva de uma educação solidificada nas bases dignas da inclusão.

Agradeço às Agentes de Suporte Acadêmico do CAEd, Priscila Sant'anna, pelo profissionalismo e competência na construção dos alicerces deste trabalho e Diovana Paula, pela dedicação à continuidade e conclusão do mesmo, por sua meiguice e por sua firmeza, por seu comprometimento e, principalmente, pela paciência diante das minhas dificuldades e persistência nas orientações que só contribuíram ao aperfeiçoamento deste estudo.

Agradeço a todos os professores do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF, esses ilustres mestres na arte do

conhecimento e doutores na sabedoria da experiência de vida, que tanto contribuíram ao meu aprimoramento pessoal e profissional.

Aos membros da Banca Examinadora, Profa. Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes e Profa. Dra. Márcia Marin Vianna pela disponibilidade, pela cuidadosa leitura do texto e por todas as preciosas orientações que somaram ao texto e a ele deram mais clareza e maiores possibilidades de compartilhamento.

Agradeço à Escola Estadual Doutor Pedro Paulo Neto, que permitiu o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente aos oito alunos com TGD/TEA, alvo principal de nossas reflexões e aos seus familiares, pela confiança depositada em nós e pela disponibilidade de parceria e de diálogo. Gratidão especial ao Supervisor Pedagógico Sirlon, às Professoras Claudinéia e Karla e a todos Professores de Apoio da Escola, pela presteza e pela solicitude.

Muito obrigada àqueles colegas da Diretoria Educacional da SRE Carangola que sempre me agraciaram com uma palavra de incentivo, de reconhecimento e até de humor, nos momentos aflitos dessa trajetória.

Agradeço à APAE de Espera Feliz, onde tive o privilégio de trabalhar por quase uma década e aprender os primeiros passos na direção de uma sociedade mais justa, mais solidária, mais humana. Foi nesta instituição que senti despertar em mim a vocação pela luta a favor da diversidade e da liberdade de existência.

Minha gratidão, enfim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, foram instrumentos de suporte, direcionamento e incentivo para que eu pudesse chegar até aqui. Vida que segue...

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 31).

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa, realizado na Escola Estadual Doutor Pedro Paulo Neto, situada no município de Divino (Minas Gerais), pertencente à circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Carangola, investiga o cotidiano escolar de 08 (oito) alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD/TEA. Incluem-se, neste grupo, alunos com Autismo clássico, Síndrome de Asperger, Transtorno Infantil Desintegrativo e os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Sem Outra Especificação – TID SOE, que apresentam grandes impedimentos à adaptação escolar e déficits de aprendizagem. Além da trajetória histórica da inclusão escolar, são abordados conceitos teórico-científicos relativos às síndromes e as possibilidades de intervenção pedagógica nas etapas do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, apresenta o resultado da investigação em torno das estratégias de avaliação do desempenho escolar dos respectivos alunos, os instrumentos avaliativos utilizados pelos Professores de Apoio e as formas de registro dos conceitos, empregadas pela Escola. Compreende-se que, numa escola inclusiva, as práticas de avaliação devem tomar uma proporção para além das concepções meramente classificatórias, levando-se em conta que a quantificação não abarca todas as dimensões a serem avaliadas. Emerge, então, o interesse e a necessidade, na área de Gestão e Avaliação da Educação Pública, de uma análise dos métodos de avaliação que a Escola adota para os alunos com TGD/TEA e quais estratégias utilizam para qualificar e quantificar o desenvolvimento da aprendizagem destes, a fim de propor uma postura crítico-reflexiva em relação ao processo de avaliação. A proposta metodológica de estudo de caso e a coleta de informações e dados por meio dos sistemas educacionais oficiais, dos arquivos da Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão - SAI e dos documentos escolares permitiram que fossem apresentadas considerações a respeito do paradoxo entre integração e inclusão; inclusão escolar e qualidade do ensino; e avaliação educacional e escolar dos alunos com TGD/TEA. O plano de ação apresentado visa interferir na realidade retratada, aprimorar a prática pedagógica da escola e configurar-se como parâmetro para as demais escolas estaduais da circunscrição.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Avaliação.

ABSTRACT

The present study, conducted at the Pedro Paulo Neto State School, located in the municipality of Divino (Minas Gerais), belonging to the Regional Superintendence of Education of Carangola, investigates the school routine of 08 (eight) students with Pervasive Developmental Disorder (PDD / ASD). Included in this group are students with classic Autism, Asperger's Syndrome, Disintegrative Disorder and Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified (PDD-NOS), who present major impairments to school adaptation and learning disabilities. In addition to the historical trajectory of inclusion in education, theoretical-scientific concepts related to the syndromes and the possibilities of academic intervention in the stages of the learning process are addressed. In this context, the result of the investigation around the strategies of evaluation of the school performance of the respective students shows the evaluation instruments used by the Support Teachers and the forms of registration of the concepts, used by the School. It is understood that, in an inclusive school, assessment methods must take a proportion beyond merely classificatory conceptions, taking into account that quantification does not encompass all the dimensions to be assessed. Thus it creates interest and need from the area of Management and Evaluation of Public Education, of an analysis of the evaluation methods that the School implements for students with PDD / ASD, and what strategies they use to qualify and quantify the development of learning in order to propose a critical-reflexive attitude towards the evaluation process. The methodological proposal of case study and the collection of information and data through official educational systems, the files of the Specialized Academic Instruction (SAI) and the school documents allowed us to present considerations about the paradox between integration and inclusion; inclusion in education and quality of teaching; and educational and evaluation of students with PDD / ASD. The presented action plan aims to interfere in the portrayed reality, to improve the academic practice of the school and to be configured as a parameter for the other public schools of the district.

Keywords: Inclusion in Education. Pervasive Developmental Disorder. Evaluation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – ParticipaçãoPROALFA – 3º Ano de Escolaridade	52
Gráfico 2 - padrão de desempenho 3º Ano de Escolaridade.....	53
Gráfico 3 - Padrão de desempenho 5º Ano de Escolaridade	54
Gráfico 4 – Padrão de desempenho 7º Ano de Escolaridade	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A Legislação na linha do tempo	24
Quadro 2 - Inclusão e Integração: principais diferenças	27
Quadro 3 – Número de Salas de Recursos por escola na SRE de Carangola	40
Quadro 4 – Número de Alunos e Deficiências.....	56
Quadro 5 - Professores de apoio e seus alunos	60
Quadro 6 - Professores de apoio: formação e atuação	61
Quadro 7 – Aspectos dos TGD/TEA e diagnóstico diferencial	80
Quadro 8 - Dados da pesquisa e ações propositivas	127
Quadro 9 – Plano de Ação Educacional – Etapa 1	130
Quadro 10 – Plano de Ação Educacional – Etapa 2	131
Quadro 11 – Plano de Ação Educacional – Etapa 3	132
Quadro 12 – Plano de Ação Educacional – Etapa 4	133
Quadro 13– Plano de Ação Educacional – Etapa 5	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Educação Básica: metas de financiamento	38
Tabela 2 – Alunos matriculados e nº de turmas	47
Tabela 3 – IDEB 5º Ano de Escolaridade.....	48
Tabela 4 – IDEB 9º Ano de Escolaridade.....	48
Tabela 5 - Alunos: percurso na escola	63
Tabela 6 - Avaliações externas realizadas	65
Tabela 7 - Avaliações internas realizadas	67
Tabela 8 – Perfil Grupo de Mães.....	108
Tabela 9 – Perfil dos Professores de Apoio	116

LISTA DE ABREVIATURAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CAP	Centro de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual
CAS	Centro de Apoio à Pessoa com Surdez
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
DESP	Diretoria de Educação Especial
DIRE	Diretoria Educacional
DSM – V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TEA	Transtornos do Espectro Autista
TID SOE	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Sem Outra Especificação
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão

SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V
OMS	Organização Mundial de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REGIONAL DE CARANGOLA.....	20
1.1 Os cenários e os atores na história das deficiências	20
1.2 Trajetória da Educação Mineira na trilha da Inclusão Escolar	31
1.2.1 A Superintendência Regional de Ensino de Carangola – SRE	38
1.2.2 As Escolas Inclusivas	44
1.2.3 Resultados das avaliações: começo, meio ou fim?	52
1.3 Os Professores de Apoio e seus alunos	57
1.3.1 Inclusão e percurso escolar.....	65
2 AVALIANDO A AVALIAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA ALÉM DOS RESULTADOS	70
2.1 Uma proposta de avaliação metodologicamente inclusiva	71
2.1.1 Conceituar a Avaliação para avaliar seus conceitos	71
2.1.2 Transtornos Globais do Desenvolvimento / Transtornos do Espectro Autista: como e o que avaliar? Para quê e para quem?	77
2.2 Procedimentos e instrumentos: escolhendo o caminho	86
2.3 Abrindo os portões da Escola?!?	91
2.3.1 Amplitudes e limitações do olhar gestor	93
2.3.2 Verbalizando “ser e estar” Supervisor Pedagógico	96
2.3.3 As expectativas e as perspectivas maternas.....	106
2.3.4 Professores e alunos: uma relação dinâmica de conquistas e desafios.....	114
3 REVER CONCEITOS E REAVALIAR POSTURAS: CONJECTURAS E CONSIDERAÇÕES	125
3.1 Um Plano de Ação Educacional: anseios e demandas.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A	153
APÊNDICE B	154
APÊNDICE C	155
APÊNDICE D	156
APÊNDICE E	157

INTRODUÇÃO

Há décadas os debates e reflexões acerca da educação e, sobretudo, da educação de qualidade, permeiam o cenário brasileiro e os mais diversos espaços sociais. Pesquisadores, incessantemente, analisam os resultados das avaliações de desempenho educacional, com o objetivo de traçar estratégias e programas que viabilizem a melhoria da qualidade das escolas públicas no país. Estudiosos das mais diferentes áreas do conhecimento averiguam as etapas do processo de ensino-aprendizagem e as metodologias utilizadas nos ambientes educacionais, visando à implementação de inovações pedagógicas que garantam o desenvolvimento cognitivo e a formação cidadã de alunos e alunas brasileiros. Nesse movimento, podem-se registrar avanços no que tange a oportunidades de acesso e de permanência, entretanto, há que se questionar o conceito de qualidade concernente à educação e quais indicadores a legitimam no contexto escolar.

Partimos da premissa da etimologia da palavra qualidade, que tem origem no latim “*qualitas*” ou “*qualitatem*”, que significa propriedade ou condição natural das pessoas ou coisas, pela qual se distinguem de outras, que constitui a sua essência, a maneira de ser. Tal conceito pode ser internalizado sob óticas distintas, diretamente ligadas ao contexto histórico e social dos indivíduos ou do grupo que o concebe. Dessa forma, a educação escolar, em determinado tempo e local, pode ser considerada de qualidade quando atende, por exemplo, às condições de infraestrutura e de equipamentos; ou quando há a disponibilização de recursos tecnológicos modernos; ou, ainda, quando seu corpo docente tem a melhor formação acadêmica. Porém, devemos considerar que a efetivação de uma educação de qualidade não está subordinada a fatores unívocos ou materiais, mas ligada a questões distintas e complexas, que se alteram no tempo e no espaço, demandando constantes reflexões e problematizações no ambiente escolar.

No cenário legal brasileiro, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), no que se refere à relevância de se definir padrões de qualidade educacional e escolar, embora ali não sejam explicitados os indicadores para esse fim. A LDB ratifica os direitos de acesso à educação a todos os brasileiros e ao percurso escolar compatível com as idades e singularidades. Alguns anos mais tarde, em 2004, apoiada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a associação civil Ação Educativa publicou

uma proposta de um sistema de indicadores de qualidade na escola, mobilizando diversas instituições e especialistas (BRASIL, 2004a). Tais indicadores avaliam as escolas com base em sete dimensões: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso, permanência e sucesso na escola. Esse conjunto de dimensões foi considerado como parâmetro para a investigação pretendida nesta pesquisa, direcionando as áreas a serem analisadas no cotidiano das escolas, a fim de que as propostas de intervenção fossem eficazes para a solução do problema encontrado.

Considerando que uma educação de qualidade implica fazer diferença positiva na vida dos alunos e atender às demandas e expectativas destes e da sociedade contemporânea, pensemos em uma educação “para”, “de” e “com” todas as pessoas, em que as particularidades e as diferenças sejam vistas como uma oportunidade de crescimento pessoal, onde todas as habilidades sejam valorizadas, inexistindo a ideia de hierarquização do conhecimento. Pensemos, assim, em uma educação universal e inclusiva, que possibilite oportunidades de aprendizagens diversas, contemple as diferentes inteligências e habilidades e se utilize de estratégias de avaliação da aprendizagem que sejam coerentes com o processo e condizentes com as reais potencialidades dos alunos.

Ademais, ao se proceder a aplicação de uma avaliação formal, mais do que aferir conhecimentos, há que se considerarem as etapas que precedem tal momento, desde os conteúdos que foram disponibilizados, passando pelas metodologias e estratégias de ensino utilizadas, até as demonstrações de compreensão e apreensão dos saberes. A omissão de algum aspecto ou a ineficiência na análise de qualquer etapa do processo de ensino-aprendizagem pode comprometer a funcionalidade da avaliação e a legitimidade dos resultados apresentados. O caráter conservador de muitas instituições ainda perpetua metodologias pertencentes a uma época e a um espaço social superado por novas e distintas demandas, obstaculizando a efetivação de uma escola inclusiva e a legitimação de uma educação para todas as pessoas. Transformar essa prática pedagógica é algo complexo, pois exige uma mudança de postura e, muitas vezes, de concepções culturalmente arraigadas em nossa *práxis* educativa e na sociedade, de modo geral.

Na perspectiva dos alunos com deficiências, a concepção de uma avaliação diagnóstica, processual e formativa aplica-se de maneira ainda mais incisiva.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Durante nove anos trabalhando na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de minha cidade, tive a oportunidade de conviver com os mais diferentes tipos de síndromes e deficiências e observar um pouco do desenvolvimento do processo de aprendizagem em diversos alunos. Compreender os progressos, retrocessos e estagnações das pessoas com deficiências sempre foi meu foco de interesse, assim como estudar métodos e estratégias que facilitem o acesso delas a todos os tipos de conhecimento. Exonerei-me do cargo de professora regular da Educação Especial no ano de 2000, levando uma bagagem de experiências educativas e ainda muitas dúvidas e questionamentos. Dois anos mais tarde fui nomeada Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Carangola e há quase dez anos atuo no Serviço de Apoio à Inclusão, função que me colocou novamente em contato direto com as pessoas com deficiências, agora denominadas pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹, em razão das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar destes. Percebo que tais políticas, relativamente recentes, ainda encontram muitas dificuldades para se concretizarem nas escolas regulares, especialmente no que se refere à adaptação e/ou flexibilização do currículo e às práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem voltadas para esses alunos.

Nesse sentido, podem-se observar os reflexos desses entraves quando tratamos de avaliação do desempenho escolar, emergindo o interesse e a necessidade de uma análise mais aprofundada dos métodos de avaliação que as escolas estão adotando para os alunos com NEE e quais estratégias estão utilizando para qualificar e quantificar o desenvolvimento da aprendizagem, visto que, muitas vezes, são apresentados de forma incoerente com os progressos alcançados. Inserida no cotidiano das escolas percebo que a maioria dos profissionais das

¹ Apesar de frequentemente ser utilizado como sinônimo de deficiência o termo necessidades educacionais especiais se refere às “demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados durante todo ou parte do seu percurso escolar” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25). Posteriormente ampliar-se-á a discussão teórica pela adoção deste conceito

escolas regulares ainda conserva uma visão padrão e inflexível do currículo, concebendo a aprendizagem intimamente ligada à compreensão e memorização dos conteúdos. Sob essa ótica, os avanços dos alunos com deficiência, nos mais diversos aspectos da formação humana, não são adequadamente considerados. Dessa forma, o estudo proposto se justifica a partir das legislações vigentes que garantem uma educação de qualidade a todos os alunos, respeitando sua individualidade e singularidade, independente de quaisquer atributos que, porventura, possam discriminá-los.

O presente trabalho apresenta uma situação educacional da Escola Estadual Doutor Pedro Paulo Neto, localizada no município de Divino, pertencente à circunscrição da SRE de Carangola. Serão estabelecidos os questionamentos possíveis à análise dos instrumentos e estratégias de avaliação escolar aplicada aos alunos com necessidades educacionais especiais, ao enfrentamento das dificuldades relativas ao processo e à tomada de decisão, sob a ótica dos gestores e demais sujeitos envolvidos. Neste contexto, é realizada uma pesquisa sobre as estratégias e metodologias didático-pedagógicas utilizadas com oito alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)², termo que, em 2013, foi substituído por Transtornos do Espectro Autista (TEA)³, mas que ainda é utilizado no espaço acadêmico educacional. Tal pesquisa faz referência ao processo de ensino-aprendizagem e de avaliação desempenho escolar desses alunos. Incluem-se, neste grupo, alunos que apresentam grandes impedimentos à adaptação escolar e déficits de aprendizagem.

Nas visitas de monitoramento às escolas com Atendimento Educacional Especializado, como Analista Educacional da Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão da SRE de Carangola, percebemos que, mesmo quando o aluno conta com o acompanhamento do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias

² Os Transtornos Globais do Desenvolvimento são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades. Os TGD englobam os transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner a Síndrome de Rett e, ainda, o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TID SOE).

³ Em 2013, com o advento do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V), que é um guia de classificação diagnóstica, houve alteração na nomenclatura e os TGD passaram a ser denominados como Transtornos do Espectro Autista. O TEA, que é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, passou a englobar: autismo, síndrome de Asperger e TID SOE. Houve a retirada da Síndrome de Rett, pelo fato de ser totalmente diferente das demais.

Assistivas, as condições oferecidas para a aprendizagem dos conteúdos e os métodos de avaliação utilizados ainda são limitados, em grande parte dos casos. Numa visão pedagogicamente inclusiva, é necessário que os processos de aprendizagem dos alunos se vinculem a práticas de avaliação condizentes com o projeto político pedagógico da escola a visão epistemológica do corpo docente referente às concepções que ele apresenta. Compreendendo que todas as escolas precisam superar as concepções meramente classificatórias, questionamos: quais as dificuldades no estabelecimento das estratégias e dos instrumentos avaliativos relativos ao processo ensino-aprendizagem e na divulgação dos resultados do desempenho escolar dos alunos com TGD/TEA da Escola Estadual Doutor Pedro Paulo Neto?

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivos: identificar e analisar as estratégias e os instrumentos utilizados no cotidiano da escola pesquisada para observar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TGD/TEA, compreendendo a prática pedagógica utilizada e verificando se os processos avaliativos são capazes de traduzir os resultados de maneira coerente com as potencialidades dos alunos envolvidos. Para tanto, apresenta reflexões acerca da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais e uma síntese da trajetória histórica desse processo no contexto mundial e nacional, bem como a contextualização local dos cenários onde os alunos com TGD/TEA estão inseridos e seus percursos escolares. Aborda, ainda, os conceitos teórico-científicos dos transtornos e suas implicações cognitivas e sociais, descrevendo o cotidiano escolar dos alunos, a atuação e as possíveis dificuldades dos professores nas etapas do processo ensino/aprendizagem/avaliação, apresentando os resultados das investigações e pesquisas, os dados obtidos através delas e a análise do quadro contextual metodológico instaurado, que possibilita, por fim, a proposta de intervenção.

1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REGIONAL DE CARANGOLA

O presente capítulo apresenta uma situação educacional vivenciada na Superintendência Regional de Ensino de Carangola, relativa à inclusão escolar de alunos com TGD/TEA, aborda as reflexões acerca da educação inclusiva e a trajetória histórica desse processo, bem como a contextualização dos alunos no ambiente escolar. Considerando a estrutura organizacional, administrativa e pedagógica das instâncias estadual e regional, bem como as diferentes realidades locais, eu aponto os problemas e levanto as questões que possibilitarão a análise das metodologias de aprendizagem e dos instrumentos e estratégias de avaliação escolar dos respectivos alunos.

1.1 Os cenários e os atores na história das deficiências

Segundo a Antropologia e as demais ciências dedicadas ao estudo da vida humana, não existem indícios que comprovem de que forma os primeiros grupos humanos se comportavam em relação à pessoa com deficiência. Entretanto, considerando-se o ambiente físico desfavorável da época e as condições hostis do clima, podemos concluir que a sobrevivência das pessoas com deficiência era praticamente impossível. No Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, evidências arqueológicas retratam pessoas com deficiências integradas às diferentes classes sociais, tais como as do faraó, dos nobres, dos altos funcionários, dos artesãos, dos agricultores e dos escravos. A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Na Grécia, entretanto, quando escritos de Platão e de Aristóteles tratam do planejamento das cidades gregas, há indicação para que as pessoas “disformes” fossem eliminadas, visto que os gregos se dedicavam à arte da guerra, necessitando de soldados rudes e fortes, concebendo o deficiente como um estorvo às conquistas. De forma semelhante, as leis romanas da Antiguidade também não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. O combate a práticas excludentes inicia-se na era cristã, quando as classes menos favorecidas, entre elas as pessoas com deficiências, sentiram-se acolhidas pela nova visão doutrinária de Jesus, o Cristo. Na Idade Média as pessoas comuns consideravam o nascimento de deficientes como castigo de Deus, os supersticiosos

os viam como feiticeiros e eles eram ridicularizados por quase todas as pessoas (GUGEL, 2007).

Na Idade Moderna, mais especificamente a partir do ano de 1500, as concepções começam a se transformar e dão origem a ideias e ações para facilitar a inserção das pessoas com deficiências na sociedade e permitir-lhes uma vida mais digna. No Século XIX, iniciaram os primeiros estudos científicos da deficiência, mais especificamente relacionados à deficiência mental. Essas teorias foram construídas inteiramente dentro do saber médico, ao sabor dos fatores socioculturais e históricos que regiam a evolução desse saber na época. Em relação a esse assunto, Fonseca (1996, p. 8) afirma que: “neste período, são de destacar, pelo seu interesse global, os trabalhos de Esquirol, Séguin, Itard, Wundt, Ireland, Ducan e Millard, Morel, Lombroso, Down, Galton, Tuke, Rusch, Dix e outros...”, que imprimiam ao assunto uma abordagem científica. Embora diversas pesquisas e estudos já fossem desenvolvidos nesse período da história, os denominados “portadores de deficiência” ainda viviam enclausurados em instituições, verdadeiros depósitos de segregados, sem tratamento especializado nem programas educacionais que propiciassem condições de aprendizagem. Posteriormente, a expressão seria substituída, no contexto escolar, por “necessidades educacionais especiais”. Segundo Sá (2002, p. 36), a expressão necessidades educacionais especiais e correlatas obteve franca adesão por parte do sistema escolar e despontou como um verdadeiro achado no sentido de alargar os horizontes da educação especial. Isso porque, além de ser considerada um eufemismo capaz de esvaziar a suposta negatividade do termo portadores de deficiência, legitima e amplia o contingente de educandos a serem contemplados pelos serviços de apoio especializado. Trata-se, pois, de um postulado atraente pela abrangência e pela pretensão de ressignificar o desgastado jargão de diversos segmentos organizados por áreas de deficiência.

Então, no século XX, importantes avanços se concretizam, sobretudo em relação à acessibilidade e aos recursos de tecnologia assistiva⁴. Instituições clínicas e educacionais especializadas são inauguradas em vários lugares do mundo e importantes debates são instaurados, originando leis e publicações diversas que

⁴ No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006 (BRASIL, 2006a) propõe o seguinte conceito para a tecnologia assistiva: “Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2006a).

garantiram o início de uma nova história, tanto para as pessoas com deficiências quanto para as sociedades nas quais estão inseridas.

Nos anais da história brasileira, iniciando pela população nativa, constam relatos que atestam condutas, práticas e costumes indígenas que consistiam na eliminação de crianças com deficiência ou a exclusão daqueles que viessem adquirir algum tipo de limitação física ou sensorial. Assim como em outros povos da Antiguidade e Idade Média, havia a crença de que o nascimento de uma criança com deficiência era um castigo dos deuses ou de forças superiores. Para Mazzotta (2005, p. 16) quando a religião concebe o homem como “imagem e semelhança de Deus”, portanto, ser perfeito, incute nas pessoas a ideia de uma humanidade dotada de perfeição física e mental. Não sendo “parecidos com Deus”, as pessoas com deficiências ficavam à margem da condição humana e eram tidas como culpadas de sua própria deficiência.

À época do “descobrimento do Brasil”, em outros países do mundo se instaurava uma nova ótica a respeito da deficiência. Desta forma, em solo brasileiro os avanços tendiam a acontecer de forma mais rápida. Porém, a falta de conhecimento sobre as síndromes e a ausência de exames ou diagnósticos precisos até a primeira metade do século XX originaram uma trágica história de vida para milhares de pessoas com deficiências que eram tratadas como doentes e internadas em instituições que administravam tratamentos desumanos, onde ficavam totalmente afastadas do convívio social. O contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência. Moreira (1905) apresenta o Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, que determinou a fundação do primeiro hospital “destinado privativamente para o tratamento de alienados”, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação. É importante destacar que a oferta de atendimento concentrava-se na capital do Império.

A partir da década de 1940 inicia-se um processo de humanização no tratamento da deficiência no Brasil, com a fundação de entidades como a Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945); em 1948, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de

Janeiro; e, em 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo. Foi Helena Antipoff quem introduziu o termo “excepcional”, no lugar das expressões “deficiência mental” e “retardo mental”, usadas na época para designar as crianças com deficiência intelectual. Para ela, a origem da deficiência vinculava-se à condição de excepcionalidade socioeconômica ou orgânica. Assim, a inteligência seria:

um produto mais complexo, que se forma em função de diversos agentes, entre os quais distinguimos, ao lado das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, também o conjunto do caráter e o meio social, com suas condições de vida e sua cultura, na qual a criança se desenvolve, e, finalmente, a ação pedagógica, a educação e a instrução, à qual a criança se sujeita tanto em casa quanto na escola (ANTIPOFF, 1992, p. 131).

Sob semelhante organização estrutural, a primeira APAE foi fundada no Rio de Janeiro (1954), por iniciativa da americana Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual. Em 1962, havia 16 APAE no Brasil e decidiu-se pela criação da Federação Nacional das APAE (FENAPAES). Essas organizações, atualmente, constituem uma rede de atendimento às pessoas com deficiências, inclusive necessidades educacionais especiais, e prestam serviços de educação, saúde e assistência social.

Tanto nas Sociedades Pestalozzi quanto nas APAE, prevalecia o “modelo médico” de atendimento, ou seja, o enfoque da deficiência como uma experiência do corpo que deve ser “combatida” com tratamentos na área da saúde. A cura completa dessa experiência é encarada como condição ideal para que pessoas com deficiência possam, finalmente, exercer seus direitos. Embora tal modelo representasse avanço das concepções acerca da deficiência, baseava-se numa perspectiva clínico patológica, onde a deficiência é vista como a causa primordial da desigualdade e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas. No contexto do modelo médico, por exemplo, crianças surdas devem aprender a falar o português a qualquer custo, talvez nunca aprendendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Segundo Bonfim (2009, p. 41), este modelo indica que a pessoa com deficiência será dependente enquanto se busca a cura, o que pode nunca acontecer, vendo a deficiência como um estado trágico que ninguém, em sã consciência, gostaria de preservar e não considera, assim, as barreiras sociais, atitudinais e ambientais que envolvem essa condição, ignorando, ainda, o papel das estruturas sociais na opressão e exclusão das pessoas com deficiência e as articulações entre deficiência e fatores sociais, políticos e econômicos.

O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês Ernest Huet, tendo como primeira denominação Collégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos. O novo estabelecimento começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, mesma data em que foi publicada a proposta de ensino apresentada por Huet. Essa proposta continha as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos (INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2018).

Até a década de 1970, as instituições citadas e outras iniciativas adotaram uma visão assistencialista à pessoa com deficiência e as propostas não visavam sua independência. Entretanto, esse foi um período de singular importância para apontar para a necessidade de organização de movimentos afirmativos dispostos a lutar por seus direitos humanos e autonomia, dentre os quais se destaca a capacidade de escolhas e decisões. Tais movimentos passaram a pressionar o poder público para que incluísse na legislação e na dotação de recursos a chamada “educação especial”, o que ocorre pela primeira vez na Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) em seu Título X – Da Educação de Excepcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, s/p).

A partir daí outras legislações ratificaram os direitos das pessoas com deficiências e as devidas concepções a respeito de suas potencialidades, conforme podemos observar no quadro que se segue.

Quadro 1 - A Legislação na linha do tempo

(Continua)

Ano	Legislação	Conteúdo
1971	Lei nº 5.692	Segunda LDB brasileira: Os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à

(Continuando)

		idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial".
1988	Constituição Federal	Artigo 208, Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos: dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".
1989	Lei nº 7.853	Dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.
1990	Lei nº 8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente - o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Propõe a chamada "integração instrucional" e exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, "empurrando-os" para a Educação Especial.
1994	Declaração de Salamanca (Espanha)	A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70. Fornece diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.
1996	Lei nº 9.394	A terceira LDB brasileira tem um capítulo específico para a Educação Especial. Trata dos serviços de apoio na escola regular, possibilidade de atendimento em escola especial, formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
2001	Lei nº 10.172	Plano Nacional de Educação – tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002	Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, com orientações específicas para a área de educação especial.
2002	Lei nº 10.436	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a LIBRAS.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação	Na área da educação inclusiva, aborda a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar "políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos".
2008	Decreto nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da

(Conclusão)

		modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
2011	Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
2012	Lei nº 12.764	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	Plano Nacional de Educação	Meta 4 - "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados".
2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Todos pela educação, 2014.

A partir da década de 1990, o princípio da integração escolar vem sendo substituído pelo paradigma da inclusão escolar. Segundo Mantoan (2003), o conceito de integração pressupõe o acesso à educação possibilitado através das adaptações básicas na infraestrutura dos prédios e na disponibilização de serviços e equipamentos necessários aos alunos com NEE. Estes podem ser inseridos nas classes regulares, desde que tenham condições para o convívio e se adaptem ao sistema existente, o que pressupõe uma modificação da pessoa com deficiência e não da organização educacional. Por isso, representa uma ação normativa, porém, ainda segregadora e excludente, negando as diferenças na medida em que busca "neutralizar" seus efeitos no contexto escolar.

A perspectiva de inclusão escolar implica, por outro lado, um questionamento das políticas públicas, do sistema educacional e do próprio paradigma da integração, não sendo incompatível com este conceito de integração. Ela compreende a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais de forma completa e sistemática. A inclusão escolar trata de modificar, adaptar e flexibilizar toda a perspectiva da educação em função das necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiências. A inclusão de alunos com NEE tem-se constituído numa aspiração compartilhada universalmente, embora a sociedade ainda se encontre em um processo de conscientização sobre os valores éticos e morais das relações humanas, no sentido de converter-se em uma organização social, efetivamente, inclusiva. A esse respeito, Vivarta (2003) assevera que:

Uma sociedade inclusiva tem compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas com deficiência. Tem compromisso com elas e com sua diversidade e se auto exige transformações intrínsecas. É um movimento

com características políticas. Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade. Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados (VIVARTA, 2003, p. 20).

As diferenças de abordagens entre os dois conceitos podem ser melhores visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Inclusão e Integração: principais diferenças

Inclusão	Integração
Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular)	Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para poderem frequentar escolas ou classes regulares)
Exige rupturas nos sistemas	Pede concessões aos sistemas
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; todas ganham)	Mudanças visando prioritariamente às pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas “ganham” mais)
Exige transformações profundas	Contenta-se com transformações superficiais
Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de todos	Pessoas com deficiência se adaptam as realidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes
Defende o direito de todas as pessoas, com e sem deficiência	Defende o direito das pessoas com deficiência
Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para todos	Insere nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos” (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão)
Valoriza a individualidade das pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.)	Como reflexo de um pensamento integrador citamos a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (exemplo: surdos se concentram melhor; cegos são bons massagistas, etc.)
Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais	Tende a disfarçar as limitações para aumentar as chances de inserção
Não se caracteriza apenas pela convivência de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente	A simples presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador
A partir da certeza de que todos somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais” – o que existe são pessoas com deficiência	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação, como a LIBRAS. Seríamos então um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência, rodeada pelas que apresentam diferenças
O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.)	O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas às pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.)

Fonte: Vivarta, 2003, p. 21.

Essa transposição entre um e outro paradigma gera inúmeros debates, diferentes interpretações e inevitáveis controvérsias. Se, por um lado, o princípio da integração foi criticado por muitos como sendo inviável numa sociedade de

desiguais, por outro lado, é inegável a contribuição proporcionada por ele no sentido de inserir em seu discurso educacional a necessidade de considerar os direitos desses alunos. Durante muitos séculos as sociedades foram sendo constituídas em função das demandas da maioria segregando as minorias e desconsiderando suas reais necessidades. Além disso, as iniciativas e decisões políticas sempre ficaram a cargo dos grupos sociais dominantes. Dessa forma, historicamente, os cidadãos comuns são “convidados” a se adaptarem ao contexto social, envidando esforços para se integrarem ao meio, utilizando-se das possibilidades que lhes são oferecidas. O modelo de integração escolar pode ser considerado reflexo desse processo. Foi em meados da década de 1990 que começaram no Brasil as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração.

Segundo Gilberto Velho (1989), a sociedade ainda “engatinha” até mesmo no processo de integração, embora o aumento da participação de pessoas com deficiência em diversas esferas da sociedade possa, aos poucos, mudar essa realidade. Pode-se conceber a discriminação como a incapacidade humana de estabelecer uma conexão com o que seja diferente, fora do padrão. Dessa forma, o diferente se transforma em “desvio” quando fere normas e valores predominantes na sociedade. A ideia do “desvio”, segundo ele, implica a existência de um comportamento ideal para que a engrenagem do sistema social funcione em harmonia. O comportamento humano adquire a conotação de “desvio” ou “desviante” num contexto relacional, ou seja, alguém é “mais” ou “menos” em relação ao outro (VELHO, 1989). Esse olhar fragmentado incita o processo de exclusão das pessoas com necessidades especiais ou com qualquer deformidade, concebendo-os, a princípio, como pessoas “inferiores” e que não são parte integrante do sistema social, mas que maculam a imagem deste. Por conseguinte, é diminuída ou até suprimida a exposição dessas pessoas à sociedade e a convivência delas com os demais, na tentativa de poupá-las do preconceito e da discriminação. Entretanto, esta é também uma forma de subjugar os indivíduos denominados “desviantes”, inviabilizando sua condição de trabalhador, de produtor de serviço e de cultura e, embora alguns consigam romper com esse processo estigmatizador, outros tantos permanecem fadados a uma sobrevivência dependente e tutelada.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Banco do Brasil, divulgada pela publicação “Mídia e Deficiência” referenda que a passagem do modelo de integração das escolas especiais para o modelo da educação inclusiva não se limita a divergências no campo teórico, pedagógico ou médico (VIVARTA, 2003). Ela envolve também um acirrado debate sobre políticas públicas, verbas vultosas que são concedidas às escolas especiais. Segundo Mantoan (1998), a resistência à educação inclusiva mostra, também, a intenção de se ter sempre um resíduo para garantir a manutenção dos privilégios que as associações de pais, de atendimento às pessoas com deficiência e as corporações de especialistas conquistaram. Afirma, porém, que a inclusão total não elimina o papel desses profissionais e dessas instituições especializadas, mas torna-os complementares e não substitutivos da educação em escolas comuns. A educação de pessoas com deficiência ainda é vista, por muitos educadores e pela sociedade em geral, como geradora de direitos pontuais, entre eles estar matriculados nas escolas comuns, com acesso a recursos complementares ou em classes especiais. Crianças, adolescentes e jovens com deficiência não costumam ser reconhecidos como titulares do direito à educação regular, como qualquer outra criança. Embora a legislação defina que todas as crianças e todos os adolescentes têm o direito de estudar em escolas comuns, que aos poucos estão se tornando inclusivas, as escolas especiais ainda são hegemônicas e o paradigma da inclusão escolar ainda encontra muitos opositores.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva demanda que o público das escolas especiais se reduza gradativamente a um mínimo percentual de crianças e adolescentes que realmente tenham altíssimo grau de severidade em deficiência que, nesse caso, não seria adequada nenhuma intervenção escolar (BRASIL, 2008). Mas há controvérsias sobre as condições e o grau de deficiência, que podem decidir o futuro de uma criança ao encaminhá-la para a escola regular ou para a escola especial. Assim como Mantoan (1998) e outros, Lopes (2010)⁵ afirma que a escola deve se reformular até poder atender qualquer criança, com qualquer grau de deficiência, nas mesmas salas de aula. Dessa forma, gradativamente, mesmo os alunos com comprometimentos mais graves seriam matriculados em escolas regulares inclusivas.

⁵ Vera Lúcia Lopes, professora e chefe do Departamento de Apoio à Inclusão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Quanto às classes especiais existentes, a perspectiva inclusiva entende que a tendência é da sua extinção na medida em que todo o sistema educacional seja reformulado e os professores das escolas regulares adquiriram maior e melhor experiência para lidar com todos os tipos de alunos e síndromes. Belisário Filho e Cunha (2010) pontuam que o processo de inclusão escolar pode até mesmo modificar o quadro da deficiência, asseverando que nenhum de nós dispõe de parâmetros para avaliar a capacidade de uma criança, com qualquer síndrome ou qualquer grau de deficiência, antes que ocorra o tal processo, visto que essa avaliação não depende apenas da aparente incapacidade do paciente, mas também do sistema educacional. Belisário Filho e Cunha (2010) consideram a inclusão escolar o melhor parâmetro para se avaliar a capacidade de desenvolvimento de uma criança na escola.

Percebo, a partir do meu contato com alguns clínicos que atuam diretamente com a pessoa com deficiência (psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e outros), assim como com inúmeros educadores com os quais convivo todos os dias que, para eles, a escola inclusiva é uma utopia e consideram demagógicas as tentativas de inserir todas as pessoas com quaisquer deficiências no contexto educacional sob a justificativa de que sempre será uma experiência positiva para todos os envolvidos. Para os que pensam dessa forma, a inclusão escolar irrestrita, com todas as exigências que pode demandar dos professores e da escola, acaba por prejudicar e/ou retardar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos sem NEE. Entretanto, o que temos presenciado é um ganho para todos os envolvidos. Quando a escola é dotada da infraestrutura necessária ao atendimento, com qualidade, de todos e para todos e, ainda, quando as posturas conceituais e atitudinais de sua equipe são condizentes com uma educação inclusiva, não há prejuízo.

A proposta de inclusão escolar, enfim, compreende toda a sociedade e necessita que esta esteja acessível às transformações demandadas, que vão muito além da acessibilidade e ultrapassam o limite das escolas. Outras condições objetivas também requerem atenção, tais como a valorização dos professores, mediante formação adequada, capacitação em serviço, reestruturação da carreira e remuneração digna. Vale ressaltar, ainda, a imprescindibilidade de uma equipe

multiprofissional⁶ em todas as escolas, que conte com a atuação de psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, neurologistas, assistente social, dentre outros, para a atenção integral aos alunos e alunas com ou sem necessidades educacionais especiais.

O estado de Minas Gerais já deu os primeiros passos a caminho da inclusão escolar no que tange à acessibilidade arquitetônica, à capacitação de docentes e aos atendimentos de apoio, como veremos a seguir.

1.2 Trajetória da Educação Mineira na trilha da Inclusão Escolar

Com sede atual na Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves, em Belo Horizonte, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tem como missão:

Desenvolver e coordenar políticas públicas de educação básica, inclusivas e de qualidade, garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, promovendo a formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, buscando ser referência pela excelência em educação básica, com qualidade e equidade. Concebe como valores indispensáveis e indissociáveis: qualidade, inclusão e equidade, diversidade, ética, eficiência, transparência, responsabilidade pública, gestão democrática, sustentabilidade, criatividade e inovação (MINAS GERAIS, 2018a, s/p).

Nessa perspectiva, a Educação Especial no estado de Minas Gerais organiza-se de modo a cumprir os dispositivos legais da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a) que, naquele período, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica⁷ e da Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 151, de 18 de dezembro de 2001 (MINAS GERAIS, 2001), que dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

Para executar o projeto de Educação Inclusiva, no dia 27 de junho de 2001, foi reativada a Diretoria da Educação Especial (DESP), que tem por finalidade estabelecer diretrizes pedagógicas referentes à Educação Especial, oferecendo indicadores de currículos e metodologias adequadas ao atendimento de alunos com

⁶ Consiste numa forma especial de organização, que visa, principalmente, a ajuda mútua entre profissionais de uma mesma área, ou de áreas afins. Descrita como um conjunto ou grupo de pessoas que se dedicam a realizar uma tarefa ou um determinado trabalho, visando um objetivo comum, neste caso o atendimento integral aos alunos e alunas.

⁷ Estas Diretrizes foram regulamentadas no Estado de Minas Gerais no ano de 2003, por meio do Parecer nº 424/03 (BRASIL, 2003a) e da Resolução nº 451/03 (BRASIL, 2003b).

necessidades especiais. A Diretoria de Educação Especial está vinculada à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino e tem por competências:

- I - Coordenar a implantação e implementação das diretrizes político-pedagógicas, no Estado de Minas Gerais, referentes à educação especial visando à inclusão do aluno;
- II - Implementar ações voltadas para a adequação do currículo e aplicação de metodologias apropriadas à educação especial e inclusiva;
- III - Incentivar e apoiar a elaboração e execução de planos, programas e projetos inovadores para a educação especial;
- IV - Interpretar e elaborar normas pedagógicas relativas à educação especial e orientar as Superintendências Regionais de Ensino no seu cumprimento;
- V - Estabelecer parcerias com instituições governamentais e não governamentais, tendo em vista a implantação das diretrizes político-pedagógicas vigentes;
- VI - Exercer outras atividades correlatas (MINAS GERAIS, 2018b, s/p).

Porém, a partir do discurso da inclusão escolar, que visa superar a dicotomia Educação Comum e Educação Especial, é que a DESP foi reaberta na gestão do governador Itamar Franco (1999-2002), também com o intuito de desenvolver políticas públicas inclusivas, tais como o Projeto Incluir. Tal Projeto propõe criar um padrão de acessibilidade para toda a rede pública, através da construção ou adaptação das instalações físicas das escolas para permitir o acesso dos alunos, e da capacitação de profissionais para o bom atendimento nas escolas. O objetivo é ter, pelo menos, uma escola por município preparada para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. Estas escolas serão referência na formação de outras escolas (MINAS GERAIS, 2018c).

Atualmente, grande parte dos prédios escolares, construídos ou reformados, obedece aos critérios de acessibilidade para pessoas com deficiências, muito embora ainda existam vários espaços a serem adaptados. É necessário garantir o acesso adequado e digno dos alunos com deficiências a todos os espaços de uso comum das escolas como sanitários, refeitórios, bibliotecas, auditórios, pátio, quadras e outros e pelo menos, parte das salas de aula. Em 2004, a Secretaria de Estado de Educação elaborou e distribuiu para todas as escolas estaduais e municipais de Minas Gerais a cartilha Cuidando da Acessibilidade em Prédios Escolares. A publicação orienta e motiva adaptações no espaço físico das escolas para facilitar o acesso de alunos com dificuldades de locomoção.

A implantação e implementação do Projeto Incluir baseou-se no ideal de que todas as escolas, gradativamente, possam “organizar-se para a acolhida de todos os

alunos em todas as etapas e níveis da educação básica, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades” (MINAS GERAIS, 2005, s/p). Considerando a sua complexidade, foram estabelecidas ações de curto, médio e longo prazo. No primeiro ano de implantação, iniciou-se em pelo menos uma escola de cada município mineiro, a preparação e adequação para receber e atender com qualidade a diversidade de seus alunos, criando um padrão de acessibilidade para toda a rede pública, através da construção ou adaptação das instalações físicas das escolas e a capacitação dos profissionais para o adequado atendimento aos alunos.

Diante de tal proposta, a DESP realizou reuniões técnicas na sede da SEE/MG para debates e instruções sobre a implantação do Projeto Incluir. Foram elaborados, encaminhados e disponibilizados cadernos, revistas e artigos voltados para a formação dos profissionais que atuam nas escolas e na SRE, além de variados cursos de capacitação oferecidos aos Analistas e aos Professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em cada Superintendência Regional de Ensino foi organizada uma equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), composta de dois ou mais servidores que foram capacitados para serem os multiplicadores da proposta do projeto nas unidades escolares. Através de encontros promovidos nas regionais e atuação direta nas Escolas Polo, ou seja, as escolas estaduais selecionadas para dar início ao Projeto, essa equipe foi responsável por motivar a implantação do Projeto, além de orientar quanto à reorganização da escola e do AEE. Os Atendimentos Educacionais Especializados são recursos educacionais e estratégias de apoio e complementação colocados à disposição dos alunos, inclusive dos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e transtornos do espectro autista, de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada aluno. Segundo a Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018d), o papel do AEE é o de possibilitar acesso ao conhecimento para além dos currículos e desenvolver a autonomia escolar e social, possuindo outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. As ações são definidas conforme a síndrome apresentada e/ou os transtornos instaurados em cada situação, buscando contemplar as necessidades educacionais especiais de cada aluno, devendo estar fundamentadas na avaliação pedagógica, além da clínica, visando a eliminação de barreiras ao desenvolvimento da aprendizagem e fomentando a plena participação do aluno na sociedade.

O Atendimento Educacional Especializado não deve ser confundido com o reforço escolar nem com o atendimento clínico, tampouco como substituto dos serviços educacionais comuns. Ressalta-se que a escolarização (o desenvolvimento educacional das competências e habilidades relativas aos níveis de ensino) dos alunos com TGD/TEA e outras síndromes deve ser um compromisso da escola e compete à classe comum responder às necessidades dos educandos com práticas que respeitem as diferenças.

O AEE, na forma de apoio, representa os atendimentos que favorecem o acesso ao currículo e no mesmo turno da escolarização do aluno. Efetiva-se por meio dos serviços de Interpretação de LIBRAS, oferecido para o aluno com surdez, Guia Intérprete, oferecido para o aluno com surdo-cegueira e Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas para alunos com necessidades de suportes na comunicação alternativa com o uso de recursos de tecnologia assistiva e na ambientação escolar de alunos com quadros psiquiátricos que apresentam alto nível de auto e heteroagressividade.

O AEE, na forma de complementação, representa o trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades para cursar os diferentes níveis de ensino. Realizado no turno contrário ao da escolarização em salas de recursos, com professor especializado.

A solicitação de AEE deve ser feita pela escola onde o aluno está matriculado, por meio do preenchimento de formulário específico no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade)⁸. Caberá à SRE responsável verificar, analisar e aprovar a solicitação. Caso seja indicado o AEE de Sala de Recursos, a SRE indicará a escola que oferecerá o atendimento. O encaminhamento de alunos ao atendimento educacional especializado compete à equipe pedagógica da escola onde o aluno está matriculado e deve estar fundamentado no Plano de

⁸ É um coletor de informações desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Consiste em um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais.

Desenvolvimento Individualizado (PDI)⁹ do aluno. Para cada deficiência, a Orientação SD 01/2005 (MINAS GERAIS, 2005) propõe um tipo de AEE.

Gradativamente, o atendimento foi-se expandindo e, atualmente, a SEE/MG trabalha em todas as 3.655 escolas de sua rede para que a oferta do ensino seja universal, para todos os alunos, com ou sem deficiência. A inclusão na escola, prevista na legislação vigente, parte do princípio de que todos têm direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação, ou seja, nenhuma criança pode ter a sua matrícula negada em razão de sua deficiência. O Atendimento Educacional Especializado é definido, em âmbito federal, pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com as informações da publicação “Dados da Educação Especial”, da DESP (MINAS GERAIS, 2014a, p. 1), podemos destacar o desenvolvimento de ações para os alunos incluídos nos municípios mineiros em quatro principais eixos: (i) promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica; (ii)- capacitação de educadores; (iii) formação de uma rede multissetorial para o apoio ao aluno com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento matriculados e (iv) garantia dos Atendimentos Educacionais Especializados.

A promoção de tecnologias de apoio visa auxiliar aos alunos com deficiência na execução das atividades escolares, promovendo e ampliando suas possibilidades de aprendizagem. A SEE/MG vem disponibilizando desde leitores de tela, sintetizadores de voz, ampliadores de tela, para pessoas cegas ou de baixa visão; programas de comando de voz para cegos ou com dificuldades na digitação; teclados e mouses especiais, e outros materiais adaptados. Com essa ação os alunos incluídos podem participar efetivamente das atividades escolares, representando um passo decisivo para a efetiva inclusão educacional. Para a promoção da Acessibilidade Arquitetônica, a SEE/MG vem contemplando reformas

⁹ O Plano de Desenvolvimento Educacional do Aluno/PDI é o instrumento onde serão registradas todas as informações importantes para a vida escolar dos alunos com deficiências e com TGDs. É composto pela caracterização da escola, dados pessoais do aluno, registro sobre sua história de vida, plano curricular previsto para o ano em que está matriculado, proposta curricular prevista para o seu atendimento, avaliação diagnóstica e final.

nas escolas públicas estaduais, observando as normas técnicas em ações de reforma e/ou construção dos prédios escolares.

A capacitação de educadores é uma ação muito significativa no processo de inclusão escolar. Mais de 11.000 professores desde 2006, já foram capacitados em várias áreas da deficiência por equipes/instituições parceiras, pelos Centros de Apoio e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Centros de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual (CAP) do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014b). Para a área da deficiência visual, a SEE/MG conta com quatro CAP estaduais (Montes Claros, Belo Horizonte, Uberaba e Patos de Minas); 01 CAP municipal que trabalha em parceria com o Estado (Três Corações); e dois Núcleos de capacitação na área de deficiência visual que foram implantados a partir de 2012 (Januária e Governador Valadares). Em se tratando da área da surdez, a Secretaria de Educação possui quatro CAS estaduais (Montes Claros, Belo Horizonte, Varginha); três Núcleos de capacitação na área que foram implantados a partir de 2012 (Januária, Governador Valadares e Uberaba); e instrutores de LIBRAS alocados em 47 Superintendências Regionais de Ensino. Para as áreas da deficiência intelectual, disfunção neuromotora (deficiência física) e autismo equipes de formação oriundas das escolas especiais estaduais de Belo Horizonte, Divinópolis e Uberlândia vêm capacitando professores de salas de aula, professores de apoio especializado à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas e de salas de recurso alocados nas escolas públicas em todo o estado.

Dentre as legislações que tratam do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no estado de Minas Gerais, podemos destacar o Parecer nº 424/2003 (MINAS GERAIS, 2003a), aprovado em 27 de maio de 2003, que propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais ; a Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003, que fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino (MINAS GERAIS, 2003b) e a Resolução nº 460 de 12 de dezembro de 2013, que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências (MINAS GERAIS, 2013).

Em junho de 2014, a SEE/MG publicou o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014b). O Guia prevê, para a SEE/MG, o desenvolvimento de ações visando à adequação das escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências

e outras necessidades educacionais especiais, junto aos demais alunos. O Guia coloca:

O AEE integra a proposta político-pedagógica da escola, envolve a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes e deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A equipe da escola deve trabalhar articuladamente com os profissionais da saúde, da assistência social e das outras áreas afins, para atender toda a diversidade do seu alunado (MINAS GERAIS, 2014b, p. 7).

As ações previstas pelo guia são: oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica¹⁰ e tecnológica¹¹, capacitação de educadores e formação de redes de apoio¹² para o público alvo¹³ da Educação Especial nos municípios mineiros.

Reiteramos que os atendimentos educacionais especializados são oferecidos em dois momentos: no mesmo horário da escolarização do aluno na sala regular, quando tratar-se de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas¹⁴ (MINAS GERAIS, 2014b, p. 20), de Intérprete de LIBRAS¹⁵ (MINAS GERAIS, 2014b, p. 19) e de Guia-Intérprete¹⁶ (MINAS GERAIS, 2014b, p. 22). E,

¹⁰É a forma de acessibilidade sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo. Os exemplos mais comuns de acessibilidade arquitetônica são a presença de rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, entre outras.

¹¹Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. Evidencia-se a existência dessa acessibilidade quando são disponibilizados acervos bibliográficos em formato acessível ao estudante com deficiência e utilizados diferentes recursos e ajudas técnicas para que o estudante tenha acesso à informação e ao conhecimento, independentemente de sua deficiência.

¹²Parceria entre diversas instituições para a implementação da política de educação inclusiva, com os seguintes objetivos: ampliar a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educacionais especiais; assessorar as escolas na reabilitação de alunos; formar profissionais de saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva; assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes na comunidade e orientar quanto à utilização destes recursos; informar sobre a legislação referente à atenção integral ao aluno com necessidades educacionais especiais e sobre o direito à educação e sensibilizar a comunidade escolar para o convívio com as diferenças.

¹³De acordo com a legislação vigente, considera-se público-alvo da educação especial os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

¹⁴Oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento, em ação integrada com o (s) professor (es) regente (s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos.

¹⁵Ocupa o cargo de professor na função de Intérprete de LIBRAS na escola comum, tendo como função estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de Língua de Sinais – e os de Língua Oral – (Língua Portuguesa) no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação.

¹⁶Ocupa o cargo de professor guia-intérprete, tendo como função estabelecer a intermediação comunicativa e visual do aluno surdo-cego no contexto escolar, transmitindo-lhe todas as

ainda, no contraturno da escolarização do aluno, quando tratar-se de atendimento de complementação, na Sala de Recursos¹⁷ (MINAS GERAIS, 2014b, p. 16).

No decorrer da implementação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, a SEE/MG, através da Diretoria de Educação Especial realiza, desde o ano de 2005, reuniões técnicas na sede da SEE/MG para debates e reflexões acerca do processo de inclusão nas escolas estaduais e analisa os processos de autorizações de atendimento educacional especializado, através do Simade (MINAS GERAIS, 2011a).

Para a efetivação das ações de política pública e de vários programas e projetos de inclusão escolar, com a finalidade de estabelecer e implementar a política de educação especial na Educação Básica, a SEE/MG traçou metas de investimento até o ano de 2019, como se segue:

Tabela 1 – Educação Básica: metas de financiamento

Nível	Anos	2016	2017	2018	2019
Ensino Fundamental		7.510.000	8.042.000	9.476.200	9.480.344
Ensino Médio		490.000	458.000	528.000	519.656

Fonte: Minas Gerais, 2016.

Sob essa perspectiva, a Superintendência Regional de Ensino de Carangola, através dos Analistas responsáveis pelo SAI, atende, orienta, monitora e avalia o Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais da circunscrição, atuando de forma colaborativa com estas, visando o desenvolvimento integral dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. Na subseção a seguir caracterizamos a SRE Carangola e sua trajetória no processo de inclusão escolar, a fim de contextualizarmos os questionamentos que se apresentam em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TGD/TEA e as formas de avaliação do mesmo.

1.2.1 A Superintendência Regional de Ensino de Carangola – SRE

informações de modo fidedigno e compreensível e assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola.

¹⁷Atendimento educacional especializado que visa à complementação do atendimento educacional comum, no contraturno de escolarização, para alunos com quadros de deficiências ou de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino.

O município de Carangola localiza-se na Zona da Mata mineira e sua população, de acordo com o último censo, é de pouco mais de 32 mil habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017). Na sede do município, desde 1990, funciona a Superintendência Regional de Ensino de Carangola, que atende e monitora, prioritariamente, as escolas estaduais, mas também oferece suporte às escolas municipais e particulares do próprio município e de outros dez municípios vizinhos: Alto Caparaó, Caiana, Caparaó, Divino, Espera Feliz, Faria Lemos, Fervedouro, Orizânia, Pedra Dourada e Tombos.

As Superintendências Regionais de Ensino têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, competindo-lhes:

- I - Promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição;
- II - Orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;
- III - promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado;
- IV - Coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno;
- V - Propor a celebração e acompanhar a execução de convênios e contratos e termos de compromisso;
- VI - Aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição;
- VII - planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades;
- VIII - coordenar o funcionamento da Inspeção Escolar no âmbito da sua jurisdição;
- IX - Coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição;
- X - Exercer outras atividades correlatas. (MINAS GERAIS, 2011b, p. 1)

A SRE Carangola possui cerca de setenta profissionais, subdivididos em grupos de trabalho por setores, conforme o cargo obtido através de concurso público. A Diretoria Pedagógica (DIRE) é o setor responsável, dentre outras atribuições, pelo monitoramento ao Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais da circunscrição.

Em Carangola, desde o ano de 1967, funciona uma Escola Estadual de Educação Especial, que oferta escolarização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na modalidade Especial. Até o ano de 2005, os alunos com necessidades educacionais especiais eram matriculados nesta instituição e nas

APAE da regional, visto que não existiam outras possibilidades de inserção escolar desses alunos.

Com a implantação do Projeto Incluir, abriu-se a possibilidade de acesso dos referidos alunos às escolas regulares, iniciando-se esse processo no ano de 2007, quando foram organizados os primeiros AEE e as primeiras reuniões com profissionais das Escolas Polo que são as dez escolas estaduais e uma escola municipal, elencadas para darem início ao processo de inclusão escolar dos alunos com NEE. A princípio, foi selecionada uma escola em cada um dos onze municípios da circunscrição, considerando-se, como critério, aquela com maior número de alunos. Em 2008, a regional de Carangola teve sua primeira autorização de atendimento de apoio: um Intérprete de LIBRAS. No período de 2009 até 2012, a equipe do SAI acompanhou e monitorou as Escolas Polo no processo de diagnóstico, solicitação, organização, implantação e implementação dos Atendimento Educacionais Especializados. No ano de 2012, dos onze municípios pertencentes à SRE de Carangola, cinco receberam autorização da SEE/MG para o funcionamento de pelo menos duas salas de recursos, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Número de Salas de Recursos por escola na SRE de Carangola

Municípios	Escolas	Turmas	Alunos
Carangola	A	01	18
	B	01	18
	C	01	14
	D	01	18
Divino	E	02	24
	F	01	22
Espera Feliz	G	02	26
	H	01	04
Fervedouro	I	01	10
	J	01	05
	K	01	16
Tombos	L	01	18

Fonte: Simade, 2016.

Apesar do número significativo de salas de recursos autorizadas, nos momentos de designação dos professores, através da conferência dos documentos, observou-se que a maioria dos profissionais não tinha formação docente na área da educação especial inclusiva, embora contasse com cursos de capacitação em alguma deficiência específica. Além disso, através da análise do PDI dos alunos,

constatou-se que grande parte dos alunos inseridos não possuía laudo clínico que comprovasse alguma deficiência ou transtorno.

Diante dessa realidade, em agosto do ano de 2013, em reunião com a Diretoria Educacional, a Equipe do SAI propõe o aprimoramento do trabalho realizado pela regional em educação especial na perspectiva inclusiva, considerando o envolvimento de todos os Analistas Educacionais e Inspetores Escolares no conhecimento da legislação pertinente e da operacionalização do processo de inclusão escolar. Para tanto, realiza um módulo de estudos com os profissionais da Equipe Pedagógica no mês de setembro. Realiza, ainda, três encontros com gestores, especialistas e representantes de professores das escolas estaduais e municipais, no sentido de fomentar as discussões, ampliar os debates, propor estudos e capacitar profissionais para atuarem nos AEE. Tais eventos aconteceram em outubro e novembro de 2013. Nesse mesmo ano, enquanto a Secretaria de Estado da Educação dá início a diversos cursos de capacitação e aperfeiçoamento profissional para professores das regionais, a Equipe do SAI da SRE Carangola implementa um projeto de formação continuada para os profissionais atuantes nos AEE, visto que, dentre as competências delegadas à dimensão regional, destaca-se a de “organizar reuniões, seminários, ciclos de estudos e fóruns de discussão para favorecer a melhor compreensão da proposta de educação do aluno com necessidades especiais e a reorganização de escolas estaduais”, conforme consta no Guia de Orientação da Educação Especial e que já era previsto na Orientação SD 01/2005 da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2005). Sendo assim, foi aprovada pela Diretoria Educacional a execução da proposta, cuja coordenação ficou a cargo da Equipe do SAI, composta de um Inspetor Escolar e um Analista Educacional, contemplando as seguintes ações:

- Promover a capacitação continuada semipresencial, com carga horária de 140 horas, de 100% dos profissionais que atuam nos Atendimentos Educacionais Especializados das unidades escolares estaduais da Regional de Carangola.
- Eleger uma comissão responsável pela organização e realização dos Módulos de Formação que será composta por profissionais que atuam nos AEEs nas unidades escolares estaduais da Regional de Carangola sob a Coordenação da Equipe do SAI.
- Repassar à comissão as temáticas e materiais bibliográficos norteadores dos Módulos de Formação, considerando a demanda referente às matrículas de alunos com deficiências e com TGDs da regional de Carangola, para que sejam analisados e avaliados, oportunizando o enriquecimento da proposta.
- Reunir, trimestralmente, a comissão eleita para a (re)organização do cronograma, pautas, distribuição de tarefas e avaliação das atividades.

- Certificar os profissionais participantes conforme critérios estabelecidos referentes à frequência e ao aproveitamento. (SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CARANGOLA, 2014, p. 3)

As referidas ações impactaram positivamente o trabalho, voltado para a implementação do Projeto Incluir na regional, embora tenham encontrado alguns desafios, dentre eles a falta de financiamento e a dificuldade de executar o Plano de Ação na sua integralidade, justificadas pelos problemas de fluxo financeiro da regional e diminuição do quadro de servidores. Durante período letivo de 2013 e 2014 aconteceram dez módulos de formação, contribuindo, significativamente para o desenvolvimento do atendimento educacional especializado nas escolas.

Dando continuidade às ações de formação continuada dos professores, em atendimento ao disposto no Guia de Orientação da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014b, p. 34), a Equipe SAI firmou uma parceria com a E. E. de Educação Especial Walton Batalha Lima e com a APAE de Carangola, no sentido de fomentar a participação da Equipe Multidisciplinar nos encontros de capacitação dos profissionais do AEE, trazendo embasamento teórico e científico às práticas de atendimento aos alunos com NEE. Nesse contexto, durante o ano letivo de 2015 foram realizados 05 (cinco) módulos de estudo e formação com a referida Equipe, composta de: 02 Fonoaudiólogos, 01 Psicólogo, 01 Pedagogo, 01 Fisioterapeuta e 01 Assistente Social. Nos encontros foram abordados temas referentes às funções e práticas dos profissionais e as condições de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, além das especificidades das deficiências. O reconhecimento de dificuldades na formação docente para a educação inclusiva deve ser um estímulo para a construção de experiências bem-sucedidas onde a educação é de qualidade e verdadeiramente para todos. Na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no Artigo 59, inciso III, ao definir o que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais, é apontada uma diretriz para a formação dos professores: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, s/p).

A implementação de mudanças no campo da formação docente para a educação inclusiva pode contribuir de maneira significativa para que as mudanças nas escolas aconteçam de fato e que experiências positivas não sejam mais

exceções no nosso cenário educacional e sim a norma de uma educação democrática para todas as pessoas com deficiências, com os devidos suportes, apoios e atendimentos complementares. Considerando que as Salas de Recursos foram organizadas na Escola Especial e nas escolas comuns com o objetivo de complementar a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais por meio de recursos didáticos diversos e adequados à diluição das barreiras curriculares, gradativamente ocorre, também, a inclusão escolar dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, o que exige a designação de Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas¹⁸, cujas especificidades serão abordadas na subseção 1.2.3.

A SRE Carangola atende a 33 escolas estaduais, onde estão matriculados 9.650 alunos. Destes, 444 configuram-se como alunos com NEE, incluídos em 31 escolas de ensino regular, conforme dados do Simade (SIMADE, 2016). Como objeto alvo desta pesquisa, elencamos a Escola Estadual Doutor Pedro Paulo Neto, em virtude de ser a primeira Escola Polo da regional e a instituição que deu início aos estudos, debates e reflexões a respeito da educação inclusiva, sendo pioneira no atendimento a alunos e alunas com TGD/TEA, com graves comprometimentos cognitivos e sensoriais. É a escola pública regular da jurisdição que possui o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais, abarcando uma significativa diversidade delas, sendo a única escola que reúne alunos com as deficiências e as síndromes que encontramos nas demais e nos vários níveis de ensino, pois oferece do 1º Ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Ensino Médio, além das modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Pós-Médio em Administração. Tendo o maior número de profissionais especializados e os que, primeiramente, foram capacitados para os atendimentos especializados, a escola possui uma trajetória singular dentro do processo, embora guarde estreita semelhança em relação às etapas pelas quais passam todas as demais escolas que oferecem o serviço.

Ademais, esta escola engloba uma gama de práticas docentes e administrativas na perspectiva da educação inclusiva, possibilitando a análise das metodologias de ensino-aprendizagem e dos instrumentos de avaliação do

¹⁸O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento.

desempenho escolar. Os resultados da pesquisa realizada na E. E. Doutor Pedro Paulo Neto são os alicerces do Plano de Ação Educacional (PAE) desta dissertação, que objetiva propor, para todas as escolas da circunscrição da SRE Carangola, uma avaliação crítico-reflexiva que acompanhará o desempenho escolar de maneira coerente com o processo e com as reais possibilidades dos alunos envolvidos, apresentando ações afirmativas que possibilitam o aprimoramento das metodologias e dos instrumentos utilizados, além de propor as modificações necessárias para que a inclusão escolar de todos os alunos e alunas seja uma realidade, ocorrendo de forma eficiente e eficaz. A escola, sua organização básica e suas especificidades pedagógicas serão contextualizadas na subseção seguinte.

1.2.2 As Escolas Inclusivas

Como vimos, desde a Constituição de 1988, que garantiu como um dos seus princípios assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, os movimentos pela inclusão escolar têm sido contínuos, apresentando um gradativo crescimento na mobilização de vários segmentos. Muito embora os esforços em prol da igualdade de oportunidades para todas as pessoas sejam intensos, uma escola inclusiva ainda não é realidade para todas as nossas crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais. Muitos alunos e alunas, nessas condições, permanecem integrados à escola, mas não incluídos, não pertencentes à instituição e ao sistema. Outros tantos sequer frequentam uma escola, o que torna mais difícil a real estatística nessa área. Nesse sentido, a educação escolar desempenha um papel fundamental, visto que a ela foi legitimada a função de transmitir os conhecimentos privilegiados socialmente, constituir a consciência de cidadania e fomentar a autonomia dos sujeitos. Tânia Mafrá Guimarães, Diretora da DESP entre os anos de 1999 a 2002, explica que as escolas são inclusivas quando acolhem crianças, adolescentes e jovens que apresentam uma diversidade de características e atributos e o fazem sem impor-lhes condições, tais como: capacidade de aprender; facilidade para andar, escrever, falar, entender, enxergar, ouvir, etc.; apresentação de comportamentos socialmente adequados. Além disso,

viabilizam o acesso e a permanência de alunos com limitações na mobilidade e/ou na comunicação interpessoal, eliminando barreiras arquitetônicas, programáticas, comunicacionais e atitudinais, bem como

provendo apoios humanos e tecnológicos. E finalmente, as escolas inclusivas conseguem proporcionar, por intermédio de uma ampla variedade de propostas, condições de efetiva aprendizagem a todos os alunos, podendo contatar as escolas especiais como centros de atendimento complementar, de apoio, pesquisa, assessoria, referência e formação para professores. Além de continuarem oferecendo educação específica e temporária aos alunos que não têm condições de serem atendidos nas escolas ou classes comuns (GUIMARÃES, 2002, p. 40).

Uma Escola Inclusiva, portanto, é a que se movimenta sob essa ótica, garantindo a qualidade do ensino, reconhecendo e respeitando a diversidade e atendendo à sua demanda de acordo com as potencialidades, limitações e necessidades de cada um, independente de etnia, orientação sexual, deficiência, religião, condição social ou quaisquer outros fatores inerentes à sua pessoa e à sua vida. Ser ou tornar uma escola inclusiva não é tarefa simples, visto que depende da conscientização e da mobilização dos diferentes atores que permeiam o cenário educacional e necessita do envolvimento real de todos eles: funcionários da limpeza, da merenda, da secretaria, professores de todas as áreas e dos que exercem as diferentes funções, gestores, especialistas e até mesmo da comunidade ao entorno. Além disso, existem, ainda, os entraves de ordem extraescolares, que dependem de vontade política, como as questões de infraestrutura e acessibilidade, bem como o fornecimento de materiais e equipamentos específicos e a contratação de recursos humanos, muito embora o estado de Minas Gerais esteja avançando nessa área.

Se para a efetivação de uma escola inclusiva são necessárias inúmeras mudanças e ações, precisamos considerar, ainda, que esse processo parte da construção ou da reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, ou seja, o conjunto das concepções da escola, dos objetivos que pretende alcançar, das metas a cumprir e dos meios para concretizá-las. De acordo com Veiga e Resende (1998), Projeto Político Pedagógico pode ser definido como uma ação intencional, com sentido explícito e com um compromisso definido coletivamente, construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias para que as escolas cumpram seus propósitos e sua intencionalidade. Para tal, é imprescindível uma gestão comprometida e participativa. O PPP constitui, para os docentes, uma possibilidade de organizar o trabalho pedagógico a partir da reflexão, da formação e da ação direta sobre os elementos constitutivos da sua prática: a participação na gestão escolar, a

discussão e definição sobre o plano curricular e a avaliação que permite o ajuste constante e melhoria do PPP, consequentemente da qualidade de ensino.

Assim, uma discussão essencial que precisa ser feita a fim de definir a filosofia que a escola adotará é a que se refere às concepções de ensino e aprendizagem e do sujeito desse processo. Lück (2009) afirma que o Projeto Político-Pedagógico tem como foco o aluno, a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem. Em vista disso, ele engloba o planejamento curricular, isto é, o conjunto das experiências a serem promovidas pela escola para efetivar a formação e aprendizagem dos alunos.

Tendo essa questão em perspectiva, a SRE Carangola realizou, em 2010, encontros para capacitação dos gestores sobre a construção do PPP, organizando um cronograma que possibilitou sua avaliação e reestruturação, no sentido de evidenciar a proposta de educação especial na perspectiva inclusiva como parte do cotidiano escolar. Considerando o PPP das escolas como ponto de partida para as necessárias mudanças a caminho de uma escola inclusiva, foram analisados, então, os documentos da escola pesquisada, contextualizando suas dimensões sociais, administrativas e pedagógicas e o Projeto Político Pedagógico, a fim de avaliar as concepções da equipe escolar e comunidade acerca do processo educacional.

Nesse sentido, a análise do Regimento Escolar e do PPP da Escola permitiu-nos contextualizar o papel dos diferentes segmentos escolares, as concepções acerca do conhecimento, do currículo e da avaliação e tantos outros aspectos que as escolas consideram necessários à organização administrativa e pedagógica. As informações contidas nos documentos citados relatam que a Escola Estadual Dr. Pedro Paulo Neto foi instalada pelo Decreto nº 6.909 de 29 de março de 1963. Em 03 de abril de 1981 foi inaugurado um novo prédio para a escola, na mesma rua onde funcionava, na zona urbana da cidade de Divino (MG), oferecendo os anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de 1998 passou a oferecer os anos finais do Ensino Fundamental e, em 2005, abriu as primeiras turmas de Ensino Médio, tanto na modalidade regular quanto na EJA. Atualmente, além da Educação Básica, a partir do 1º ano de escolaridade e da EJA, oferta também o Pós-Médio na modalidade Administração, habilitando profissionais para executar vários tipos de funções de apoio administrativo, como protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques, ao mesmo tempo em que

capacita para auxiliar o departamento financeiro de empresas e operar sistemas de informações gerenciais, utilizar ferramentas de informática, como suporte às operações organizacionais, e auxiliar no desenvolvimento de processos de logística, marketing, projetos e recursos humanos.

A maioria dos alunos é oriunda da área rural do município ou da parte periférica da cidade, vindo de famílias de baixo poder aquisitivo, cuja condição socioeconômica dificulta, muitas vezes, a satisfação de necessidades básicas como alimentação adequada, moradia com boa infraestrutura e material escolar, apresentando, também, muitos problemas de ordem social. Embora algumas famílias negligenciem ou apresentem falhas na participação do processo educacional de seus filhos, todas mantêm um bom relacionamento com a escola.

Atualmente, a escola conta com 67 docentes regentes de turmas e de aulas, 08 Professores de Apoio, 02 Professores Intérpretes de LIBRAS e 02 Professores de Sala de Recursos, que atendem 1.355 alunos, distribuídos conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Alunos matriculados e nº de turmas

Nível / Modalidade	Nº de alunos	Nº de turmas
Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	187	09
Ensino Fundamental Anos Finais	658	21
Ensino Médio	350	11
EJA Fundamental Anos Finais	75	02
EJA Médio	85	02

Fonte: Simade, 2016.

De acordo com os dados coletados pelo Simade, 17,7% destes alunos (239 do total) estão em situação de distorção idade-série¹⁹, embora a taxa de aprovação da escola, nos três últimos anos, tenha sido superior a 85% (SIMADE, 2016). Tal situação, aparentemente incoerente, pode ser explicada por três situações distintas: 1) a flexibilização do tempo escolar²⁰, disponibilizada aos alunos com necessidades

¹⁹O valor da distorção idade-série diz respeito à defasagem existente entre a idade do aluno e a idade recomendada para série cursada por ele. Considera-se que o aluno está em situação de distorção idade-série quando a referida diferença é de dois anos ou mais.

²⁰Para os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, a legislação vigente prevê a possibilidade de flexibilização do tempo escolar em até 50% do tempo previsto em lei para o Ensino Fundamental e Médio, obedecendo-se aos seguintes critérios: a. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados há 01 ano a cada ciclo; b. Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados há 01 ano a cada ciclo; c. No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ano. A escola deve considerar as características próprias de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, as intervenções e estratégias pedagógicas adotadas, minimizando a defasagem idade/ano de escolaridade, promovendo o percurso escolar do aluno junto aos seus pares etários.

educacionais especiais; 2) os alunos que já chegam apresentando distorção idade-série no ato da matrícula ou do recebimento de transferência de outras escolas; 3) o abandono ou evasão.

Para uma melhor visualização do fluxo escolar e sua relação com o desempenho dos alunos, consideramos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²¹ dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da Escola, representados com a evolução cronológica das metas estabelecidas:

Tabela 3 – IDEB 5º Ano de Escolaridade

Ano		2007	2009	2011	2013	2015	2017
Ideb alcançado	➡	3,4	4,8	4,9	5,6	5,7	
Meta projetada	➡	4,2	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7

Fonte: Inep, 2015.

Infere-se, da primeira tabela apresentada, que apenas no ano de 2007 o Ideb da Escola esteve abaixo da meta projetada para ela e, até 2015, houve um gradativo crescimento do mesmo, demonstrando o comprometimento com a aprendizagem dos alunos que concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental, embora as médias alcançadas pela Escola ainda estejam inferiores às do Estado de Minas Gerais, segundo dados da mesma fonte de pesquisa. Necessária e importante investigação a se fazer consiste em verificar, dentre os alunos que realizaram as avaliações do 5º Ano de Escolaridade nos anos apresentados, quantos apresentavam necessidades educacionais especiais. No ano de 2013, quatro dos oito alunos com TGD/TEA encontravam-se no 5º Ano de Escolaridade (conforme Tabela 5, página 62), entretanto, não há registro de que tenham realizado as avaliações externas, visto que os resultados individuais só foram disponibilizados pelo sistema a partir do ano seguinte. A tabela a seguir apresenta os índices relativos ao 9º Ano de Escolaridade.

Tabela 4 – IDEB 9º Ano de Escolaridade

Ano		2007	2009	2011	2013	2015	2017
Ideb alcançado	➡	3,8	4,3	4,2	4,4	4,7	
Meta projetada	➡	3,0	3,2	3,4	3,8	4,2	4,5

Fonte: Inep, 2015.

²¹Índice criado pelo Inep em 2007, com o intuito de reunir dois importantes indicadores educacionais: o fluxo escolar, medido através das taxas de aprovação em cada etapa de escolaridade, obtidas através do Censo Escolar; e o desempenho médio dos estudantes, em Língua Portuguesa e Matemática, nas avaliações coordenadas pelo Inep – o Saeb e a Prova Brasil. Divulgado em uma escala que varia de zero a dez pontos, o IDEB é uma importante ferramenta para monitorar a qualidade da educação oferecida no Brasil, através do estabelecimento de metas para as escolas.

Embora os índices alcançados no 9º Ano sejam menores que no 5º, observamos, nesta segunda tabela, movimento semelhante à da anterior, com a constante superação das metas projetadas e crescimento, tendo uma pequena queda entre os índices de 2009 e 2011, mas com média superior à meta. Também neste caso as médias ficaram abaixo das do Estado de Minas Gerais e nenhum dos oito alunos com TGD/TEA havia chegado a essa etapa do ensino. Reiteramos, aqui, a importância da análise escolar referente ao percentual de alunos com necessidades educacionais especiais que realizaram essas avaliações e como seu desempenho pode ser verificado, visto que as orientações pedagógicas disponibilizadas pelos cadernos das avaliações sistêmicas não se aprofundam nessa questão. As escolas públicas, incluindo a escola pesquisada, ainda demonstram pouco entendimento em relação aos objetivos e funções das avaliações externas, compreendendo-as, muitas vezes, apenas como um meio de aferir a qualidade do ensino ministrado na instituição, ranquear as escolas e punir àquelas que demonstram resultados inferiores. Essa questão tem sido muito debatida entre educadores que pressionados pelo compromisso com o bom desempenho da escola propõem estratégias discutíveis, algumas vezes até do ponto de vista ético, quando recomendam o não comparecimento desse público na escola nos dias de avaliações. A preocupação exagerada com as *performances* escolares, representadas nos resultados das avaliações externas, funciona como mecanismo de controle social e não como instrumento de estímulo ao trabalho educativo que contribui com o engajamento de todos os alunos em seu processo de escolarização. A escola, nesse sentido, ainda reproduz desigualdades sociais. Afonso (2000) alerta que a avaliação do sistema escolar pautada no modelo de responsabilização, sob a lógica do mercado, do ranqueamento e do controle administrativo, utiliza os testes padronizados, pois eles facilitam a divulgação e a comparação dos resultados educacionais. Dessa forma, estamos utilizando os resultados da avaliação de forma equivocada, ou seja, apenas de forma quantitativa.

O sistema nacional de avaliação, pelo discurso do Ministério da Educação (MEC), é considerado um mecanismo para consecução da qualidade da educação brasileira. Sua abrangência, em primeira análise, supõe-se ampla, alcançando a todos os alunos e alunas. A realidade, entretanto, impõe o seguinte questionamento: Quem são os alunos avaliados pela ordem posta, cujos princípios são o mérito, o

produto e o quantitativo das avaliações em larga escala? Um sistema público de ensino, seja ele qual for, é descrito por sua heterogeneidade. Os alunos de um sistema educacional como o brasileiro são essencialmente diversos, em um país com dimensões e disparidades regionais inegáveis. Quando nos referimos ao grupo de alunos com deficiência estamos, também, diante de um grupo diverso, com necessidades específicas de acessibilidade escolar. Enquanto alguns necessitam de recursos diferenciados para poderem ser avaliados adequadamente, outros necessitam de processos de flexibilização das formas de avaliação. Ou seja, traduzir uma atividade de avaliação para o Braille para um garoto de oito anos, tem aspectos bastante diferentes dos processos avaliativos destinado a outro garoto, da mesma idade, que tenha Síndrome de Down, por exemplo.

Os alunos com necessidades educacionais especiais que participam das avaliações externas (cujo número é bastante reduzido) têm o direito de receber atendimento diferenciado no momento dessa avaliação. Para isso, as escolas devem planejar e mobilizar seus recursos disponíveis para esse atendimento tais como: disponibilizar professores especializados das salas do AEE, Intérprete de LIBRAS, material adaptado acessível, como a transcrição em Braille das provas, lupas, etc. As provas sempre podem ser aplicadas juntando-se pequenos grupos de alunos com deficiência, ou individual, garantindo a assistência necessária para o bom desempenho do aluno.

Importante enfatizar que a avaliação educacional em larga escala nos sistemas públicos de ensino no Brasil é um fenômeno iniciado nos anos 90, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), período também dos primeiros movimentos pela inclusão escolar, contemplando, inicialmente, apenas alunos com deficiências físicas, auditivas ou visuais. Somente a partir do ano 2000, inicia-se o acesso dos alunos com outras deficiências ao ensino regular, ainda que de forma precária, sem as devidas adaptações pedagógicas e curriculares. Gradativamente, tais flexibilizações vêm sendo aprimoradas e implementadas pelo sistema e pelas escolas. Entretanto, no entendimento do coletivo escolar, a possibilidade dos alunos com deficiências obterem sucesso nos resultados das avaliações externas ainda é precária. Diante disso, muitas vezes, a escola tende a evitar que os alunos com TGD/TEA realizem tais testes e cria estratégias para que eles não participem do processo. Tendo em vista que os testes são padronizados e que as adaptações se limitam às deficiências anteriormente

citadas, as evidências demonstram que, tanto na escola pesquisada quanto em muitas outras, é possível que estas estratégias sejam utilizadas com o objetivo de garantir que os resultados dos alunos com deficiências não influenciem negativamente nos resultados da escola. Assim sendo, o corpo docente e administrativo das escolas necessita amadurecer sua compreensão no que se refere às avaliações externas.

Nesse sentido, há que se pensar na efetiva participação dos alunos com TGD/TEA no processo de avaliação externa. De acordo com Lovett e Rogers (2010), as adaptações nas avaliações em larga escala possibilitam maior participação dos alunos com necessidades educacionais especiais e, embora não haja consenso entre os pesquisadores que analisam o uso dessas adaptações, existe a clareza de que os resultados do público-alvo da educação especial em provas sem adaptações refletem uma dificuldade relacionada às habilidades de leitura convencional, que pode ser evitada até mesmo com o aumento do tempo de realização do teste. Desse modo, nas palavras do autor:

A condição da deficiência pode impedir os alunos de demonstrarem suas habilidades dentro dos limites do tempo de um teste padronizado; um aluno com dificuldades de aprendizagem em leitura, por exemplo, pode ler as questões de um teste muito devagar para completar a prova no tempo previsto. (LOVETT, 2010, p. 612, tradução nossa).

Podemos inferir, a partir das ideias do autor, que permitir ou não as adaptações que se fizerem necessárias está diretamente associado aos objetivos da avaliação e da interpretação dos seus resultados. Se o propósito não for ranquear nem alunos, nem escolas, mas aferir conhecimentos com vistas à proposição de melhorias, o prolongamento do tempo de realização dos testes é um benefício justificável e necessário. Outras adaptações, no próprio instrumento de avaliação e também nas estratégias de aplicação, precisam ser implementadas, de modo a atender plenamente os alunos com outras deficiências e/ou transtornos, para além das deficiências físicas, auditivas ou visuais. Para viabilizar estas adaptações, no transcorrer destes anos, ocorreram normatizações, estudos e diversas tentativas de mudanças, entretanto, tanto no âmbito do sistema quanto no cotidiano escolar, os instrumentos de avaliação ainda não são completamente adequados e os procedimentos metodológicos ainda não propõem ações efetivas de comunicação diferenciada e de intervenções pedagógicas. Em sua prática, as avaliações

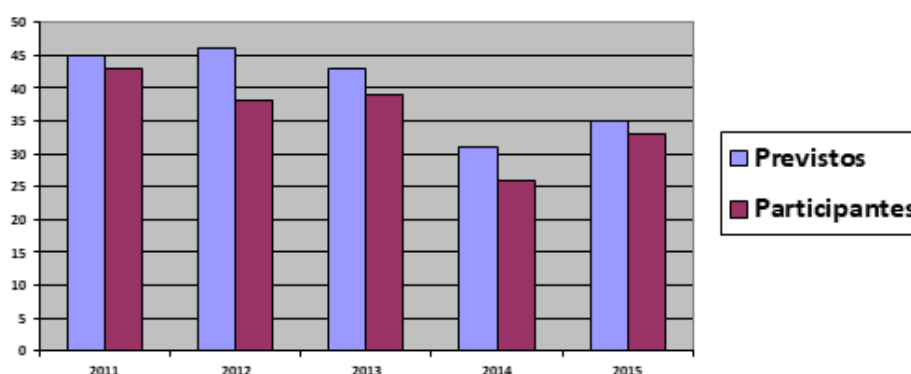
continuam baseadas em provas para medir o conhecimento do aluno ao final de cada bloco de conteúdos.

A próxima seção trata dos resultados das avaliações externas e da escassa participação dos alunos com TGD/TEA na aplicação dos testes, buscando compreender a visão pedagógica da escola em relação ao processo.

1.2.3 Resultados das avaliações: começo, meio ou fim?

Considerando que a avaliação externa é um importante instrumento para reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e discentes no âmbito escolar, bem como para analisar variadas vertentes do processo de ensino-aprendizagem, apresentamos os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) da Escola, observados nos gráficos que se seguem e que se referem à participação dos alunos nos testes, de fundamental importância para um resultado mais fidedigno do desempenho escolar. Tal participação é apresentada através de percentuais, correspondentes ao número previsto de alunos para a avaliação e o número de alunos que efetivamente participaram dela.

Gráfico 1 – Participação PROALFA – 3º Ano de Escolaridade



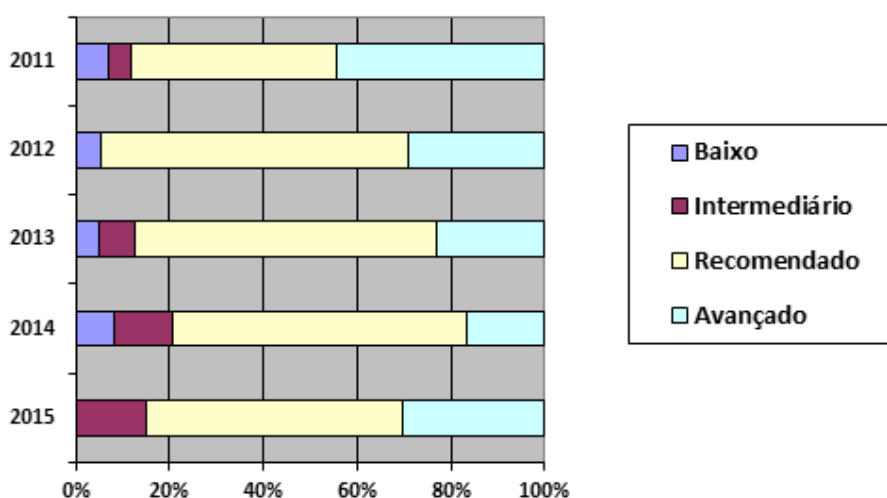
Fonte: Simave, 2016.

O gráfico apresenta uma relação entre o número previsto de alunos para realizarem a avaliação, anualmente, no período de 2011 a 2015. O maior índice de participação dos alunos foi no ano de 2011, quando 95,6% do total esperado estiveram presentes. No ano seguinte a participação foi de 82,6%, sendo a menor do

período. Em 2013, aumentaram os participantes de forma significativa, comparecendo 90,7% do total, porém, uma nova queda aconteceu em 2014, quando o percentual foi de 83,9%. Na última avaliação, em 2015, o crescimento na participação atinge 94,3% dos alunos.

Propondo uma interface com o gráfico abaixo, relativo ao desempenho dos alunos no mesmo período, observamos que, no ano de 2011, quando houve maior participação, o nível de desempenho foi significativamente superior aos demais, entretanto, não obtivemos os resultados individuais dos dois alunos citados. Movimento semelhante pode ser observado no ano de 2014, quando a participação foi baixa e o número de alunos no nível de desempenho avançado também foi muito menor. Porém, a mesma relação não é constatada nos demais anos avaliados, o que pode apontar para a questão da heterogeneidade das turmas e reafirmar que a taxa de participação está mais diretamente proporcional à fidedignidade dos resultados do que à elevação dos níveis de desempenho.

Gráfico 2 - padrão de desempenho 3º Ano de Escolaridade



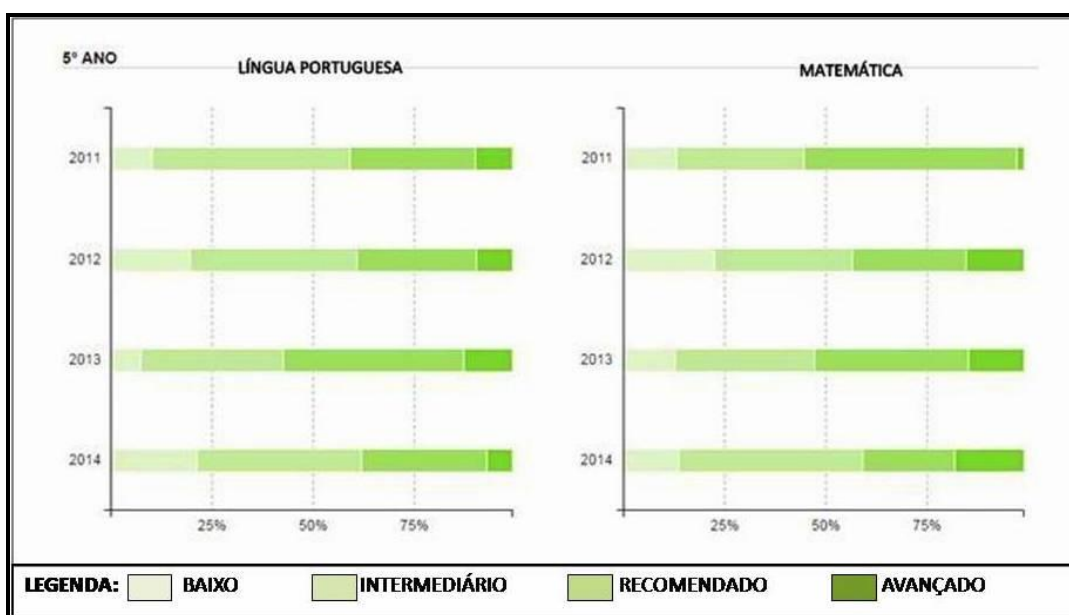
Fonte: Simave, 2016.

Percebe-se, no período apresentado, a diminuição de alunos que apresentam baixo desempenho, até a total exclusão do nível em 2015, embora seja no ano de 2014 que se observa a maior média de alunos com habilidades e competências consolidadas, perfazendo um total de 94,7 alunos nos níveis Recomendado e Avançado. Os resultados das últimas avaliações externas demonstram que no nível “Intermediário” estão apenas 15,2% dos alunos do 3º Ano. Esse é um nível de desempenho básico, caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das

competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade e à área do conhecimento avaliadas. Observamos que 54,5% dos alunos se encontram no nível “Recomendado”, que é o nível adequado à etapa de escolaridade e à área do conhecimento, em que os alunos demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais e consolidado as competências básicas necessárias. No nível “Avançado”, que é o desejável para a etapa, 30,3% dos alunos demonstram desempenho além do esperado, inferindo-se, então, que desenvolveram habilidades e consolidaram competências do ano satisfatoriamente, estando aptos para o prosseguimento dos estudos nas etapas posteriores.

Baseados nos mesmos critérios de desempenho seguem os gráficos referentes às avaliações do PROEB, apresentando a distribuição dos alunos por padrão, etapa de escolaridade, nível e edição.

Gráfico 3 - Padrão de desempenho 5º Ano de Escolaridade



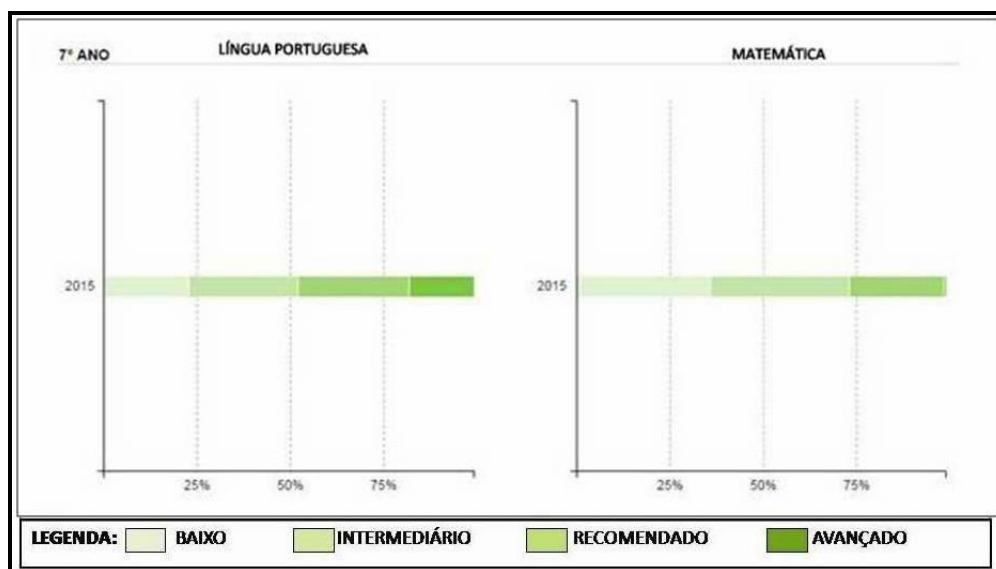
Fonte: Simave, 2016.

As turmas de 5º Ano de Escolaridade não foram avaliadas em 2015, mas serão em 2016, devido às modificações feitas no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). No período de 2011 a 2014, na área de Língua Portuguesa, percebemos certa oscilação em cada um dos níveis dos padrões de desempenho, demonstrando habilidades bastante distintas entre as turmas avaliadas. No ano de 2013, quando a Escola obteve melhor resultado na área de Língua Portuguesa, a maior parte dos alunos apresenta resultados nos níveis Recomendado (44,4%) e Avançado (13%). Nesse ano, quatro alunos com TGD/TEA

cursavam o 5º Ano de Escolaridade, conforme demonstra a tabela de percurso (Tabela 5, página 62). Na área de Matemática percebe-se um crescimento constante no padrão “Avançado”, embora o “Recomendado” tenha tido oscilações de um ano para outro.

No ano de 2015 aconteceu a primeira aplicação de avaliação PROEB para as turmas de 7º Ano de Escolaridade e o gráfico a seguir apresenta maior déficit na área de Matemática, onde apenas 25,5% dos alunos se encontram no padrão “Recomendado” e somente 1,5% no padrão “Avançado”, inferindo-se que 73% dos alunos não consolidaram as habilidades e competências previstas para a área. Essas turmas são as mesmas turmas avaliadas em 2013, quando estavam no 5º Ano de Escolaridade. Dos alunos com TGD/TEA²², três prosseguiram até aqui com as turmas e um aluno foi retido no 6º Ano. Nesse ano, o aluno AP não realizou as avaliações externas. O aluno IC realizou apenas a de Matemática, obtendo desempenho intermediário e o aluno CM teve desempenho recomendado nas duas áreas:

Gráfico 4 – Padrão de desempenho 7º Ano de Escolaridade



Fonte: Simave, 2016.

A perspectiva da avaliação em escolas inclusivas, sejam elas internas ou externas, requer uma ampla discussão quanto às práticas e instrumentos avaliativos, considerando-se a sua amplitude, complexidade, interfaces, encaminhamentos e suas interrelações. A identificação das necessidades educacionais especiais deve

²² Na tabela 5, na página 62, estão relacionados os alunos com TGD/TEA da escola pesquisada.

oferecer subsídios para a indicação dos apoios e recursos pedagógicos que contribuam para a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a efetiva participação de todos os alunos (BRASIL, 2006b, p. 10). Nesse sentido, no ano de 2009 foi aberta a primeira Sala de Recursos nesta escola, entendendo que a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva tem como objetivo dar ao aluno igualdade de oportunidades de escolarização, eliminando-se qualquer forma de discriminação, por questões étnicas, de gênero, de idade, de religião, cultura, classe social ou quaisquer outros aspectos característicos dos sujeitos nela inseridos. Segundo o Regimento Escolar:

Art. 242 – Os alunos com deficiências e condutas típicas apresentam peculiaridades e para atender a elas são requeridos ajustes que vão ampliar as possibilidades e oportunidades educacionais, seja por meio de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, sejam pelos recursos pessoais dos professores quanto à sua disponibilidade para trabalhar com os alunos, seja alternando formas de ensinar e avaliar (ESCOLA ESTADUAL DOUTOR PEDRO PAULO NETO, 2011, p. 53).

A Escola oferece atendimento educacional especializado para 40 alunos, segundo as especificidades das deficiências:

Quadro 4 – Número de Alunos e Deficiências

Autismo	Cegueira	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Surdez
06	02	02	05	22	03

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações cedidas pela escola.

A Escola Estadual Doutor Pedro Paulo Neto, em seu Projeto Político Pedagógico, relata um compromisso com a formação do cidadão, estabelecendo uma visão transformadora, pensando na função social da educação. Na elaboração do documento considerou-se a realidade local e foram levantados dados que contribuíram para orientar a equipe escolar e a comunidade:

A escola caminha no propósito de dinamizar o processo educativo numa ação participativa, visando atingir os anseios da comunidade. Para tanto, garantirá ao aluno conhecimento básico de qualidade com universalidade do ensino, desenvolvendo sua formação crítica, consciente e comprometimento para uma sociedade mais justa e humana, fornecendo oportunidade para desenvolver suas aptidões (ESCOLA ESTADUAL DOUTOR PEDRO PAULO NETO, 2010, p. 22).

As concepções de sujeito, aprendizagem, currículo e avaliação, explicitadas no PPP, denotam comprometimento com uma educação de qualidade para todas as pessoas, estimulando e valorizando as diferentes potencialidades dos educandos, no

sentido de promover sua inclusão escolar e social, bem como a gradativa autonomia para o exercício pleno de sua cidadania. “Na escola, cada indivíduo tem a possibilidade de fazer descobertas e construir novas formas de pensar e perceber o mundo” (ESCOLA ESTADUAL DOUTOR PEDRO PAULO NETO, 2010, p. 21). Nesse sentido, a escola:

reflete a concepção de educando e de sociedade que se quer formar, adota como concepção de currículo a abordagem contextualizada dos conteúdos, privilegiando a interdisciplinaridade, de forma a possibilitar a realização de aprendizagens significativas. Na definição dos conteúdos são levadas em consideração a formação plena do educando, as diretrizes legais, os conteúdos básicos comuns e os parâmetros curriculares nacionais. A forma de organização do trabalho na escola, a postura dos educadores, a organização dos conteúdos e a metodologia de trabalho expressam a construção social do conhecimento e propõe uma sistematização de meios para que essa construção se efetive (ESCOLA ESTADUAL DOUTOR PEDRO PAULO NETO, 2010, p. 23).

A escola que se pretende inclusiva, portanto, é aquela onde não há delimitação de espaços educativos ou classificação sob rótulos; que conta com profissionais que sejam pesquisadores e dispostos a ir além das evidências. Veremos, na seção seguinte, como são efetivadas as práticas pedagógicas para os alunos com TGD/TEA e a inclusão destes no ambiente escolar.

1.3 Os Professores de Apoio e seus alunos

Considerando que todo espaço educacional pressupõe a convivência entre os pares, as trocas de experiências e a vivência de situações do cotidiano no processo de aprendizagem e no desenvolvimento humano, é necessário repensar a lógica que orienta a nossa concepção de sujeito para que tal convivência seja possibilitada de maneira ampla. Há que se considerar, ainda, o movimento que compreende crianças e adolescentes como sujeitos de direito e que ganhou impulso e consenso mundial a partir de algumas legislações que direcionaram essa nova condição, tais como a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), nomeada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse contexto, é fundamental discutir a concepção de ensino e aprendizagem, com o objetivo de superar a perspectiva do déficit, que foca nas características das deficiências e nas suas impossibilidades, para uma perspectiva de desenvolvimento integral, ou seja, que foca nas potencialidades dos sujeitos e nas suas expectativas. Agir na perspectiva das habilidades seria considerar que a aprendizagem não se reduz a uma questão de técnica; trata-se também e

principalmente de uma questão ética, na qual o educador teria de buscar conhecer melhor a originalidade e a dinâmica de aprendizagem de seus alunos para ajudá-los a encontrar o caminho das possíveis conquistas. Hickel (1993), analisando a questão do ensino e da aprendizagem das pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais, afirma que essa tarefa exige conhecimento, investigação e uma capacidade de criação de novas práticas, por parte dos professores, para descobrir como esses alunos aprendem.

Sob a ótica da inclusão escolar, a função da escola não poderá se restringir a ensinar a ler e a escrever, nem tampouco a transmitir conhecimentos acadêmicos sistematizados, pois é preciso ampliar essas intenções. A função docente se torna, então, criadora e criativa, estimulando cada aluno para que se desenvolva em ritmo e direção próprios de sua condição, mediando um conhecimento que tenha significado, com o qual os alunos possam inferir e nele intervir. Consideremos, então, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – Professor de Apoio – que oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla, Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Pimenta (2000) argumenta que o professor sozinho não consegue refletir sobre a sua prática docente, sendo necessária uma discussão em grupo e de maneira colaborativa. Depreende-se, daí, que o processo de formação profissional deve ser em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes do processo.

Capellini (2007) reafirma a necessidade de definições políticas urgentes acerca das diretrizes para formação de professores, enfatizando que, independentemente das indefinições em nosso país, a ideia de coerência profissional indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial e que precisamos ressignificar a formação dos professores do ensino comum e especial, pois, em ambos os casos, para melhor atender à diversidade, é necessário ter uma visão de conjunto. Todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas. Esses saberes construídos na prática, quando públicos, tornam-se saberes da ação pedagógica e formam o repertório de saberes

disponíveis, capazes de auxiliar na profissionalização do ofício de professor. Segundo Wood (1998, p. 181, tradução nossa): “a atuação colaborativa demanda dos professores novas competências, tanto da Educação Especial, quanto da educação comum, para conseguir minimizar os aspectos críticos que a literatura apresenta”. Em contrapartida, nenhum educador, com todos os saberes e competências necessárias, conseguirá efetuar uma prática com base na ação-reflexão-ação com qualidade, se não houver vontade política para garantir as condições adequadas para uma formação inicial e permanente de qualidade, bem como infraestrutura necessária para uma prática pedagógica criativa e transformadora. Segundo Capellini (2007), a colaboração entre os profissionais possibilita, ainda, uma reflexão dessa prática, ampliando as possibilidades de melhor atendimento dos alunos com deficiências nas classes comuns, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola.

Para atuar no atendimento, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar. Segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, são atribuições do Professor de Apoio:

- a. Atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- b. adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;
- c. preparar material específico para uso dos alunos na sala de aula;
- d. desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva;
- e. prover recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa;
- f. garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;
- g. identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível;
- h. ampliar o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades curriculares e de vida diária;
- i. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula;
- j. promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- k. orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;

I. indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade (MINAS GERAIS, 2014b, p. 21).

Os oito Professores de Apoio da E. E. Doutor Pedro Paulo Neto e seus alunos estão assim distribuídos:

Quadro 5 - Professores de apoio e seus alunos

Professor	Aluno	Deficiência	Série	Idade
A	AP	Múltipla	7º Ano	15
B	VS	TEA	7º Ano	15
C	KA	Cegueira	3º Ano	9
D	CV	TEA	1º Ano	7
E	IC	TEA	8º Ano	17
F	MK	TEA	7º Ano	15
G	CM	TEA	8º Ano	15
H	MD	TEA	2º Ano	7

Fonte: Simade, 2016.

Embora a autorização de Professor de Apoio seja homologada nos casos já explicitados, nesta Escola aconteceram duas aprovações aos alunos com cegueira, devidamente justificadas. No primeiro caso, o aluno AP tem neoplasia maligna da medula espinhal, com amaurose bilateral, perda de acuidade visual esquerda, com gradativo agravamento. Realizou cirurgia para retirada de tumor, afetando fisicamente os movimentos do lado esquerdo e a visão. Fez quimioterapia recentemente e, no momento, tem acompanhamento em oncologia clínica e neurocirurgião. Dessa forma, sua mobilidade é comprometida e as interações cognitivas foram prejudicadas, necessitando de acompanhamento constante nas atividades da vida diária e nas atividades escolares. No segundo caso, o aluno KA ainda não foi alfabetizado em Braille²³ e, por tratar-se de criança com pouca idade, ainda necessita do acompanhamento do profissional para diversas orientações dentro do cotidiano da sala de aula e para sua mobilidade segura nas dependências escolares e entorno.

²³O sistema Braille foi inventado na França, em 1825, por Louis Braille, um jovem cego, que tomou conhecimento de uma invenção denominada sonografia ou código militar, desenvolvida por Charles Barbier, oficial do exército francês. O invento tinha como objetivo possibilitar a comunicação noturna entre oficiais nas campanhas de guerra. Baseava-se em doze sinais, compreendendo linhas e pontos salientes, representando sílabas na língua francesa. A significação tátil dos pontos em relevo do invento de Barbier foi a base para a criação do Sistema Braille, aplicável tanto na leitura como na escrita por pessoas cegas e cuja estrutura diverge fundamentalmente do processo que inspirou seu inventor. O Sistema Braille, utilizando seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas, possibilita a formação de 63 símbolos diferentes que são empregados em textos literários nos diversos idiomas, como também nas simbologias matemática e científica, em geral, na música e, recentemente, na Informática (LEMOS; CERQUEIRA, 2014).

Todos os Professores de Apoio da Escola possuem Curso Superior na área da educação e especialização voltada à educação especial, conforme dados do quadro abaixo, exceto o Professor H, designado para a função há apenas 7 meses, não tendo especialização na área, mas várias horas de cursos livres realizados:

Quadro 6 - Professores de apoio: formação e atuação

Professor	Idade	Formação acadêmica inicial	Última formação	Tempo na educação	Tempo na função
A	38	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação inclusiva	12 anos	8 anos
B	51	Normal Superior	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva	13 anos	6 meses
C	56	Normal Superior	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva	26 anos	2 anos
D	52	Pedagogia	Tecnologia Assistiva	16 anos	1 ano
E	44	Pedagogia	Neuropsico-pedagogia Clínica	4 anos	4 anos
F	40	Normal Superior	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva	17 anos	2,5 anos
G	-	Pedagogia	Tecnologia Assistiva	14 anos	1 ano
H	41	Pedagogia/Supervisão	Pós-graduação em Gestão Educacional	25 anos	7 meses

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações cedidas pela escola.

Os relatórios das visitas de monitoramento ao Atendimento Educacional Especializado na escola, elaborados pelos Analistas da Equipe do SAI da SRE Carangola, apontam que os oito Professores de Apoio atuam em parceria com a maioria dos professores das classes regulares, definindo estratégias pedagógicas na tentativa de favorecer o acesso do aluno com NEE ao currículo e sua interação no grupo. Mas ainda existem alguns professores das classes regulares que sentem dificuldades em estabelecerem esse trabalho em equipe. Assim, conforme as necessidades cognitivas dos alunos e as especificidades das suas deficiências, os Professores de Apoio é que buscam realizar adaptações/flexibilizações do material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica, bem como pranchas de comunicação temática para as atividades. Esse procedimento tem o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e também ampliação do vocabulário dos alunos e do uso de símbolos gráficos, inclusive com a preparação de

alguns materiais específicos para serem usados nas atividades das salas de aula regulares, tais como régua, moldes, fichas e outros. Para os alunos cuja linguagem oral é impossibilitada ou prejudicada, há o desenvolvimento de formas de comunicação simbólica e/ou alternativa, estimulando a expressividade nos diversos espaços escolares, inclusive por meio dos recursos de tecnologia assistiva.

Nas reuniões pedagógicas ou nas oportunidades de encontros docentes, os Professores de Apoio orientam os demais professores quanto à elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos em sala de aula, bem como estratégias de intervenção para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, embora não haja total adesão por parte dos professores das classes regulares. Observa-se que as metodologias utilizadas pelos Professores de Apoio da Escola promovem condições para a inclusão dos alunos atendidos em diversas atividades, intra e extraclasse, além de proporcionarem orientação às famílias quanto ao envolvimento e participação no processo educacional e pessoal dos filhos, buscando sua inclusão em todos os aspectos da vida em sociedade.

Em relação ao percurso escolar dos alunos, cabe ressaltar que seja entendido como as possibilidades de garantia, ao aluno, de fluxo escolar, isto é, de se lhe assegurar o trânsito pelas etapas e níveis referentes à forma de organização da escolaridade do sistema de ensino no qual o mesmo esteja inserido. Ora, a garantia de percurso assume grande importância como constituinte do direito à educação, na medida em que somente o acesso e a permanência não são suficientes para tanto, haja vista o alto índice de alunos que evadem nos casos de reprovação reiterada e a situação daqueles que estão em escolas especiais onde, na maioria das vezes, não há fluxo. Em ambos os casos, a suspensão e/ou a interrupção de percurso tornam-se obstáculos aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, por conseguinte diminuem suas possibilidades de pleno exercício do direito à educação. É indispensável que se evidencie não se tratar de indiscriminada assecuração do trânsito, promoção automática, mas de um percurso qualificado, ou seja, com efetiva aprendizagem.

Nesse caso, o ato de permanecer na escola e percorrer as etapas e os níveis da escolarização formal precisa vincular-se, necessariamente, à oportunização e ao acesso a conhecimentos e ao desenvolvimento de capacidades pelo aluno. Além disso, não se pode contentar em somente estabelecer processos de socialização, uma vez que a função social da escola transcende à mera integração do aluno à sua

comunidade. É preciso resgatar a função construtiva da educação, ou seja, seu papel formador de um cidadão apto a protagonizar o seu tempo: autônomo, capaz de fazer escolhas, de planejar, de ser interativo socialmente, flexível e criativo.

Considerando o contexto apresentado, os alunos pesquisados, a partir do ano em que chegaram à Escola, têm um percurso escolar regular, respeitados os tempos de flexibilização, nos casos dos alunos AP e VS, conforme pode ser observado na tabela abaixo, que apresenta cada aluno e os anos de escolaridade cursados a partir de sua matrícula.

Tabela 5 - Alunos: percurso na escola

Aluno	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
AP	-	3º	4º	5º	6º	7º	7º
VS	2º	3º	4º	5º	6º	6º	7º
KA	-	-	-	-	1º	2º	3º
CV	-	-	-	-	-	-	1º
IC	-	-	-	5º	6º	7º	8º
MK	-	-	-	4º	5º	6º	7º
CM	-	-	-	5º	6º	7º	8º
MD	-	-	-	-	-	-	2º

Fonte: Simade, 2016.

O aluno AP ingressou na Escola em 2011, no 3º Ano de Escolaridade e apresenta um fluxo regular até 2015, quando foi retido, cursando novamente o 7º Ano em 2016. Percurso semelhante apresenta o aluno VS, ingressando na Escola em 2010, no 2º Ano de Escolaridade, ficando retido apenas no ano de 2014, no 6º Ano de Escolaridade, repetindo-o em 2015, respeitados os amparos legais. Os demais alunos possuem um percurso regular desde o ano da matrícula.

Na seção seguinte apresentaremos os resultados das avaliações externas e internas dos referidos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, nos anos de 2014 e 2015, bem como os pareceres dos relatórios avaliativos realizados pelos Professores Regentes e Professores de Apoio referentes ao desenvolvimento dos demais aspectos da aprendizagem.

Segundo a concepção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Doutor Pedro Paulo Neto, bem como de seu Regimento Escolar, a avaliação é um processo contínuo, na qual duas funções estão postas como inseparáveis: a diagnóstica, cujo objetivo é conhecer cada aluno e o perfil da turma, e a de monitoramento, cujo objetivo é acompanhar e intervir na aprendizagem para

reorientar o ensino visando ao desenvolvimento dos alunos e alterar o planejamento propondo novas ações e estratégias.

A Escola compreende que a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos, assumindo, muitas vezes, a forma de relatórios circunstanciados, substituindo as avaliações escritas tradicionais:

A avaliação escolar tem múltiplos condicionantes e consequências. É um processo que ocupa centralidade no fazer pedagógico e não pode ensejar, isoladamente, mudanças profundas em toda ação educacional. Mudar as concepções e práticas já sedimentadas na escola e na sala de aula, implica abandonar, muitas vezes, o conforto e a estabilidade que velhas fórmulas trazem. Todavia, mudar é essencial. Não uma mudança que implique adesão irrefletida a modismos educacionais, mas uma transformação que produza uma nova *práxis* pedagógica (ESCOLA ESTADUAL DOUTOR PEDRO PAULO NETO, 2010, p. 206).

Como instrumento importante de avaliação, a Escola considera, ainda, as informações e observações constantes no Plano de Desenvolvimento Individual do aluno, que relatará sua trajetória desde o início da vida escolar. Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola, “a organização do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, para o aluno com deficiência e condutas típicas, pode constituir-se em instrumento importante para a escola e a família no acompanhamento da trajetória do aluno” (ESCOLA ESTADUAL DOUTOR PEDRO PAULO NETO, 2010, p. 205). Pode ser concebido como o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. O Regimento Escolar afirma, ainda:

Art.244 § 3º - O PDI deverá ser atualizado continuamente, em função do desenvolvimento e aprendizagem alcançados pelos alunos, para que a sua ação educacional tenha um plano norteador e as informações sobre esses mesmos alunos sejam discutidas e registradas sistematicamente (ESCOLA ESTADUAL DOUTOR PEDRO PAULO NETO, 2011, p. 53).

Para atualizá-lo, as informações do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)²⁴ deverão ser consideradas. O PDI, sendo norteador da ação educacional do aluno alvo da educação especial, é considerado um documento comprobatório de registro de escolaridade, devendo compor obrigatoriamente a pasta individual do aluno.

No que se refere às formas e instrumentos de avaliação, os documentos da Escola asseveram que os processos avaliativos deverão

medir, preferencialmente, a compreensão dos fatos, a percepção de relações, a aplicação de conhecimentos, as habilidades e automatismos adquiridos, evitando a aferição de dados apenas memorizados, podendo ser utilizados vários instrumentos, tais como: testes, trabalhos, pesquisas, observação e outros. A autoavaliação do aluno, dentro dos limites possíveis de realização, também deverá ser adotada, por constituir instrumento indispensável ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. (ESCOLA ESTADUAL DOUTOR PEDRO PAULO NETO, 2010, p. 207).

A subseção seguinte tratará da explanação dos resultados da avaliação formal, comumente utilizada pela Escola e que tem maior aceitação pelo corpo docente e comunidade escolar.

1.3.1 Inclusão e percurso escolar

Diante do exposto, apresentamos os resultados das últimas avaliações externas realizadas pelos alunos pesquisados. Os alunos KA, CV e MD ainda não realizaram avaliações externas por encontrarem-se no início do percurso escolar. Não é possível ter acesso aos resultados desses alunos antes do ano de 2014, visto que, anteriormente, não eram disponibilizados para consulta individual.

Tabela 6 - Avaliações externas realizadas

Aluno	Língua Portuguesa		Matemática	
	2014	2015	2014	2015
AP	-	Não fez a prova	-	Não fez a prova
VS	-	-	-	-
IC	-	Não fez a prova	-	Intermediário
MK	Não fez a prova	-	Baixo Desempenho	-
CM	-	Recomendado	-	Recomendado

Fonte: Simave, 2016.

²⁴ A responsabilidade da elaboração do PAEE é do professor de sala de recursos em interlocução com o professor regente de aula ou de turma, e, quando for o caso, com o profissional de AEE. Para isso, recebe da escola e família do aluno informações sobre as suas necessidades específicas, em relação a sua participação na escola e a sua aprendizagem.

Constata-se que, embora a Escola adote outras estratégias avaliativas do processo cognitivo, a participação dos alunos com TGD/TEA nas avaliações externas ainda é baixa, dificultando as possíveis constatações quanto ao processo de desenvolvimento da autonomia funcional. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola, são possibilitadas diversas formas de avaliação da aprendizagem a todos os alunos:

A Escola deve assegurar a inclusão do aluno com necessidades especiais em programas oferecidos, favorecendo o desenvolvimento de comportamentos, atitudes e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania, baseando-se nos seguintes princípios: igualdade de condições para acesso e permanência na escola, participação da família e da comunidade na complementação de serviços e recursos afins, atenção ao aluno, mais cedo possível, prevenindo sequelas decorrentes do atendimento tardio. As necessidades educacionais especiais dos alunos podem ser múltiplas, diferenciadas ou relacionadas com vários fatores e causas, cabendo à Escola atendê-los adequadamente quando apresentarem diferenças significativas no processo de aprendizagem, exigindo adaptações e apoio específicos, deficiência física, motora, sensorial, mental ou múltipla, condutas típicas e talentos ou altas habilidades (ESCOLA ESTADUAL DOUTOR PEDRO PAULO NETO, 2010, p. 190).

Nesse sentido, as estratégias e formas de avaliações da aprendizagem utilizadas pela Escola para avaliar as aprendizagens dos alunos com TGD/TEA, especialmente aquelas elaboradas pelos Professores de Apoio, são uma tentativa de atender à variedade da demanda e possibilitar intervenções pedagógicas que tenham como objetivo sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos nas áreas da linguagem e da matemática, consolidando habilidades básicas para as diversas aprendizagens possíveis nas demais áreas do conhecimento. Entretanto, quando se trata de avaliar as competências consolidadas pelos alunos relativas aos conteúdos curriculares, nota-se certa resistência por parte dos professores das classes regulares, que justificam terem dificuldades para flexibilizarem e/ou adaptarem o currículo e, conseqüentemente, aplicarem estratégias diferenciadas para avaliar e para emitirem notas ou conceitos relativos às análises dos resultados. Diante disso, buscando uma análise mais fidedigna do desenvolvimento das aprendizagens cognitivas dos alunos, consideramos relevante apresentar os resultados finais das avaliações internas bimestrais de Língua Portuguesa e de Matemática, que permitem uma visualização mais próxima dos conhecimentos que os alunos realmente apreenderam. Consideremos a tabela:

Tabela 7 - Avaliações internas realizadas

Aluno	Língua Portuguesa		Matemática	
	2014	2015	2014	2015
AP	74,8	57,5	81,3	53,8
VS	37,5	60,0	60,0	61,3
KA	A	A	A	A
IC	80,3	77,8	76,8	94,0
MK	B	70,0	B	60,3
CM	85,8	86,3	77,5	82,0

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações cedidas pela escola.

Enfatizamos que a escola utiliza dois critérios de notas: 0 a 100 para os Anos Finais do Ensino Fundamental e conceitos A, B e C para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde A=80 a 100; B=50 a 79 e C=0 a 49. Os alunos CV e MD não estavam matriculados na Escola nos anos de 2014 e 2015. Nos resultados das avaliações internas do aluno AP a queda observada no desempenho refere-se ao período de graves complicações de saúde e a passagem pela intervenção cirúrgica, anteriormente relatada. O aluno VS demonstra uma evolução na área de Língua Portuguesa, anteriormente com média muito baixa, enquanto dos alunos IC e CM apresentam um padrão satisfatório de desempenho, inferindo-se que as competências e habilidades básicas exigíveis para as áreas avaliadas estão sendo consolidadas. O aluno MK apresenta um padrão regular, dentro da média estipulada.

Para uma análise pedagógica detalhada e contextualizada do que dizem os números e conceitos apresentados, no Capítulo 2 discorreremos sobre as especificidades das síndromes, constatadas pela análise dos Planos de Desenvolvimento Individual e respectivos laudos clínicos, apresentando os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores de apoio e das classes regulares e relatando as dificuldades de transmissão dos conteúdos pelos mesmos, explicitadas nos relatórios circunstanciados de monitoramento às práticas pedagógicas das classes regulares, Salas de Recursos e dos Professores de Apoio, feitos pelas Analistas Educacionais responsáveis pelo acompanhamento e monitoramento dos Atendimentos Educacionais Especializados nas escolas estaduais da circunscrição da SRE Carangola. Além disso, observaremos as práticas avaliativas adotadas pela Escola, aplicadas aos alunos com TGD/TEA e sua correlação com o processo de aprendizagem dos conteúdos sistematizados, buscando compreender o sentido e a funcionalidade de tais avaliações na vida escolar e social desses alunos.

Focando nos objetivos da educação e, principalmente, na perspectiva de inclusão escolar, é necessário refletir sobre a concepção atual de avaliação predominante na E. E. Doutor Pedro Paulo Neto, uma vez que ela é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e na tomada de decisões, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. É necessário, ainda, analisar de que forma os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações internas interferem no seu cotidiano acadêmico e quais as dificuldades encontradas pelos professores para conceituar o nível de desempenho escolar de cada um deles a partir dos resultados apresentados. Nesse sentido, depois de identificadas e analisadas as dificuldades vivenciadas na prática pedagógica e as barreiras encontradas na aplicação das estratégias avaliativas utilizadas pela Escola para avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TGD/TEA, buscaremos propor a construção de uma avaliação crítico-reflexiva que traduza os resultados de maneira coerente com o processo e com as reais possibilidades dos alunos.

A pedagoga Jussara Hoffmann, define avaliação como:

[...] uma das mediações pela qual se encoraja a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMAN, 1991; p. 67).

Nessa perspectiva, avaliação está coadunada à concepção de ensino e de aprendizagem e às práticas pedagógicas desenvolvidas. O ato de avaliar não deve ser apenas o julgamento de erros e acertos dos alunos. Para Luckesi (2000):

[...] sobre o insucesso ou o erro, aprendemos a retirar dele os melhores e os mais significativos benefícios, mas não fazemos deles, uma trilha necessária de nossas vidas. Eles devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir. (LUCKESI, 2000, p. 58)

Compreendendo, entretanto, que o currículo precede toda avaliação, as adaptações curriculares necessitam ser pensadas, a partir do contexto grupal em que se inserem os alunos, a partir de cada situação particular e não como propostas universais. As adequações se referem a um contexto e não à criança e demandam implementação, reflexão e avaliação, em um constante processo. A adaptação curricular, feita pelos professores a um aluno específico, é válida apenas para esse aluno e para esse momento e funciona como instrumento para programar uma prática educativa para a diversidade. Ela responde a uma construção do professor

em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social.

Adaptações curriculares de modo geral envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos em relação à construção do conhecimento (GLAT; BLANCO, 2007). Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível, e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser desenhado tendo como objetivo geral a “redução de barreiras atitudinais e conceituais”, e se pautar em uma “ressignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano” (OLIVEIRA; MACHADO apud GLAT; BLANCO, 2007).

Dessa forma, compreendendo que a assimilação dos conteúdos curriculares, pelos alunos, antecede toda prática avaliativa. É somente sob a ótica da flexibilização e da adaptação dos currículos que se podem vislumbrar perspectivas de sucesso desses alunos nos resultados das avaliações, sejam externas ou internas. Pode-se vislumbrar um maior empenho da equipe multidisciplinar da escola, no ensino regular, no sentido de que as adaptações sejam efetivadas, com objetivo de aprendizagem dos conteúdos, para que estes alunos com necessidades educacionais aprendam. Muito ainda tem que se avançar a fim de que sejam assegurados os direitos emanados da Constituição quanto à educação de qualidade a todos os cidadãos.

No capítulo 2 e, a partir dele, trataremos da significância e dos significados presentes nas diferentes estratégias e práticas avaliativas, tanto no âmbito universal, quanto local.

2 AVALIANDO A AVALIAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA ALÉM DOS RESULTADOS

A palavra avaliar é originária do latim e provém da composição *a-valere*, que significa "dar valor a". O conceito de "avaliação" é expresso como sendo a "atribuição de um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação", implicando "um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado" (LUCKESI, 2000, p. 85).

O Capítulo 1 apresentou-nos a Escola Estadual Doutor Pedro Paulo Neto e os aspectos que a contextualizam no cenário educacional inclusivo, através das concepções explicitadas no Projeto Político Pedagógico, no Regimento Escolar e nos dados coletados e disponibilizados. Nessa perspectiva, para uma melhor abordagem e compreensão das implicações da avaliação nas práticas educativas da escola pesquisada, apresentaremos, neste capítulo, alguns conceitos que expressam sua relevância e os seus desdobramentos teóricos.

O capítulo dois propõe reunir elementos teóricos e analíticos para refletir sobre a avaliação dos alunos com TGD/TEA e está estruturado em três seções. A primeira seção apresenta os fundamentos teóricos da discussão a partir de três eixos de análise. O primeiro eixo de análise aborda as concepções teórico-metodológicas de diversos estudiosos relativas à aprendizagem e à avaliação, a fim de compreendermos as proposições didático-pedagógicas inerentes à prática avaliativa. O segundo eixo trata de compreender o cotidiano dos alunos com TGD/TEA, a participação nas avaliações externas e internas, de que forma os resultados interferem no percurso escolar e como os professores buscam garantir seus direitos de aprendizagem. Já o terceiro e último eixo examina as percepções, dificuldades e perspectivas dos atores docentes e das famílias dos alunos com TGD/TEA no que concerne às ações que consolidam o processo de ensino e avaliativo, contribuindo para a análise do contexto educacional.

A segunda seção do capítulo apresenta, ainda, as etapas do processo de pesquisa e os instrumentos aplicados, à luz da proposta metodológica utilizada, para que possamos analisar as principais teorias acerca da avaliação, em consonância com as abordagens realizadas pela Escola e a incorporação dos conceitos na prática educativa.

A terceira e última seção deste capítulo traz a explanação dos resultados da coleta dos dados obtidos pela pesquisa de campo e relata os entraves para a realização da mesma, fazendo uma análise crítico-reflexiva das respostas e, também, da ausência de informações, sendo crucial para a elaboração do Plano de Ação Educacional.

2.1 Uma proposta de avaliação metodologicamente inclusiva

Esta seção trata do referencial teórico alusivo à perspectiva da avaliação no contexto da inclusão escolar, além de apresentar as especificidades cognitivas das síndromes dos alunos investigados. Através de uma pesquisa qualitativa, com aplicação dos instrumentos de coleta e análise de dados, pretendeu-se identificar os avanços e as fragilidades do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação dos alunos com TGD/TEA no contexto e cotidiano escolar.

Segundo Souza (2007), 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, como assevera Dalben (2000), 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 que como uma ferramenta seletiva e controladora por parte do professor. Sob a ótica da educação inclusiva, a avaliação deve servir como registro do desenvolvimento processual do discente, oferecer uma visão das aquisições e necessidades em curso e estar sustentada, sobretudo, em instrumentos de natureza qualitativa, como fichas descritivas, relatos individuais e coletivos, entre outros.

2.1.1 Conceituar a Avaliação para avaliar seus conceitos

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte de nosso cotidiano, seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões (DALBEN, 2005). Em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um

conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p. 122).

A ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve. Segundo Luckesi (2000), a avaliação é uma análise qualitativa dos dados relevantes da realidade, ou seja, das ações didáticas do processo de ensino aprendizagem que auxilia o professor na tomada de decisões. Os "dados relevantes da realidade" sobre os quais nos atribuímos uma qualidade são dados essenciais daquela realidade, tendo em vista o fim que estamos buscando. Sob essa perspectiva, Libâneo elucida que

a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Tal verificação, citada por Libâneo, incita reflexões acerca dos mecanismos que constituem o que se configura como fracasso e como sucesso escolar. Segundo Esteban (2000), a inexistência de um processo escolar que atenda à diversidade de forma integral é um dos fatores excludentes e que reduzem a avaliação ao aspecto de mensuração quantitativa. Dessa forma, o grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado e aos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização da cultura produzida no meio em que vivem, fortalecem a necessidade de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão. Entre as propostas atuais para a reconstrução da prática avaliativa, muitas mantêm o estabelecimento de parâmetros e não rompem com a prática de classificação, ainda que tenham seus termos modificados, ou seja, algumas vezes se abandona a escala de 0 a 10 para implementar símbolos de A a E ou conceitos diversos, mas não se abandona o sentido de hierarquização dos

resultados alcançados. Sob outros formatos e outros instrumentos são sustentadas as mesmas finalidades da avaliação.

Segundo Libâneo (1994), em todas as etapas do processo de ensino, a avaliação tem três tarefas: a) Verificação: coletas de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas etc. b) Qualificação: comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos. c) Apreciação qualitativa: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados. Para os educadores progressistas é bastante razoável supor que a avaliação educacional, tanto do sistema escolar como da aprendizagem, é um requisito para a melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade do ensino. O autor ainda afirma:

Admitindo-se que hoje a justiça social em termos de democratização do ensino seja a qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem e dos seus resultados, é óbvio que as práticas de avaliação precisam ser encaradas com mais seriedade. Para isso, é preciso que os educadores, além de tomarem a avaliação como importante meio de diagnóstico do seu trabalho, saibam mais sobre a elaboração de instrumentos mais diretos de aferição da qualidade da oferta dos serviços de ensino junto com a qualidade do “aluno que se quer formar” (LIBÂNEO, 1994, p. 31).

Os constantes contatos com o aluno e a observação direta do seu cotidiano escolar permitem o uso de instrumentos variados para analisar facetas diferenciadas do desempenho desse aluno, favorecendo orientações para a tomada de decisão em relação aos resultados. O professor pode usar ferramentas como roteiros de observação do caderno, seminários de classe, portfólios, questionários, bem como a aplicação dos testes, visto que os modelos de avaliação do processo ensino-aprendizagem do aluno são inúmeros e devem ser construídos e adaptados em cada caso. No entanto, todos devem apresentar condições de oferecer uma avaliação que seja diagnóstica do aluno, dos processos de aprendizagem que o aluno está percorrendo, dos procedimentos e estratégias apresentados pelos professores e dos resultados que estão sendo obtidos pelo aluno em classe e na escola.

Segundo Hoffmann (1995, p. 8) “a avaliação importa para uma educação libertadora, desde que seu papel não seja o de apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e, principalmente, ampliar perspectivas”. Uma educação libertadora exige dos profissionais da educação, uma visão que busca investigar e problematizar situações que não estão contribuindo para a

aprendizagem dos alunos. E nessa percepção é sabido que a prática docente é fundamental para um processo construtivismo e libertador na educação:

A avaliação é essencial à docência, no seu sentido de constante inquietação, de dúvida. Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passa a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas. Ao mesmo tempo, a avaliação encomendada (do aluno e do professor) é um jogo político poderoso (HOFFMAN, 1995, p. 8).

Ainda de acordo com Hoffmann (1995, p. 9), “a prática avaliativa concebida como julgamento de resultados pré-determinados baseia-se na autoridade e respeito unilaterais do professor. Essa prática desconsidera a importância da reciprocidade na ação educativa”. Se a prática avaliativa estiver centrada apenas no educador, então a ação educativa não será uma ação que prioriza uma educação libertadora, e sim uma que dita regras e normas a serem cumpridas. A avaliação da aprendizagem deve ser um instrumento a serviço de toda e qualquer proposta que a escola oferece a seus educandos. A mesma é responsável por garantir e dar suporte para que o educador possa ter instrumentos para mediar o ensino e aprendizagem e propor a interação entre educador e educando. Com o objetivo de garantir a todas as crianças e adolescentes o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, toda escola necessita desenvolver e regulamentar os procedimentos para a identificação de necessidades educacionais presentes no seu alunado. Há que se identificar tais necessidades para que se possa supri-las e planejar instrumentos de uma avaliação coerente sobre os produtos do processo. Insiste-se, ainda, na formalização dos procedimentos e dos instrumentos avaliativos, porque se entende que não se pode deixar para a iniciativa única e exclusiva do professor fazê-lo ou não. É responsabilidade do sistema e, neste caso, da escola, garantir que as necessidades educacionais de todos os seus alunos sejam identificadas e atendidas, o que só pode ser alcançado se esta meta fizer parte da política educacional e objeto específico da prática educacional.

Conforme revela Esteban (2000),

o convite à avaliação como prática de investigação é desafiador e coloca o professor frente a dilemas que exigem a capacidade de investigar, também, a própria prática e, se necessário, reformulá-la, sempre em função da aprendizagem dos alunos. Ao defender a possibilidade de se conseguir progresso significativo desses alunos, é fundamental que a escola se conscientize de que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes do modo como se ministra o ensino e se avalia o desempenho e os resultados da aprendizagem (ESTEBAN, 2000, p. 25).

Mas o compromisso fundamental é despertar o hábito de trabalho cooperativo e da reflexão coletiva, bem como uma análise crítica dos problemas enfrentados e das atividades profissionais desenvolvidas pelos educadores, visando à conscientização e à melhor sistematização dessas atividades (MANTOAN, 1998). Nessa perspectiva, faz-se necessário, ainda, uma reflexão acerca do processo de avaliações externas em interface com as avaliações internas no cotidiano escolar. Se considerada apenas como uma atividade de controle e classificação, a avaliação, tanto externa como interna, pode se tornar um instrumento que converte as relações de saber em relações de poder. De outra forma, vista como diagnóstica e formativa, revela a compreensão do processo de ensino/aprendizagem, entendendo que ele se constitui numa unidade dialética, que sujeito e objeto do conhecimento interagem, influenciando-se mutuamente.

Oliveira (2000) esclarece que o aumento das políticas de avaliação externa está ancorado em um movimento mais amplo de reformas educativas, que tem seu marco na década de 1990, quando os governos começaram a produzir novas políticas governamentais de controle dos investimentos nas políticas sociais. De lá para cá, presenciamos um período marcado pela difusão de iniciativas de políticas avaliativas em todos os âmbitos dos governos federal, estaduais e municipais, com o objetivo de coletar, produzir e difundir elementos e informações que possibilitassem uma análise mais acurada da realidade educacional e as dificuldades existentes. Em geral, as avaliações externas têm como eixo a aferição do desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio em provas padronizadas de língua portuguesa, com ênfase em leitura, e em matemática, com ênfase na resolução de problemas. A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política, pois numa escola que se pretenda democrática e inclusiva as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo.

Nesse contexto, a avaliação interna permite ao professor verificar como o processo de ensino e aprendizagem tem ocorrido na sala de aula, fornecendo informações específicas que refletem o seu próprio trabalho e a realidade dos seus alunos. O universo da avaliação interna é a sala de aula e o modo como ela se efetiva é múltiplo, pois sua aplicação se realiza por diferentes formas. Os resultados

das avaliações internas fornecem informações importantes para os professores no intuito de avançar em suas práticas pedagógicas ou retomar alguma etapa a fim de vencer as dificuldades nela apresentadas pelos alunos. Além disso, a avaliação interna identifica o desempenho de cada aluno e possibilita o planejamento e a discussão de ações específicas para cada caso. Os instrumentos denominados de avaliação interna são: observação, registro ou fichas, debate, Autoavaliação, trabalho em grupos, participação em sala de aula, seminário, portfólio, prova dissertativa, prova com consulta, prova objetiva e prova oral.

Nesse processo avaliativo, é preciso levar em consideração que os dois protagonistas são o professor e o aluno. Discutir os critérios de avaliação de forma coletiva sempre ajuda a obter resultados melhores para todos. Luckesi (2000), a boa avaliação envolve três passos:

- Saber o nível atual de desempenho do aluno (etapa também conhecida como diagnóstico);
- Comparar essa informação com aquilo que é necessário ensinar no processo educativo (qualificação);
- Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (planejar atividades, sequências didáticas ou projetos de ensino, com os respectivos instrumentos avaliativos para cada etapa) (LUCKESI, 2000, p. 28).

Dessa forma, pode-se afirmar que a avaliação sob a ótica inclusiva é uma avaliação onde o professor tenha conhecimento e compreensão das aprendizagens consolidadas, reconhecendo a relevância das mesmas na contextualidade da situação, obtendo clareza na tomada de decisão sobre os resultados, tendo em vista as consequências para o aluno dos conceitos formalizados. Uma avaliação que considere os progressos e limitações de cada aluno e suas capacidades de lidar com as implicações consequentes da aprendizagem. Uma avaliação que analise a capacidade do aluno de integrar conhecimentos e não apenas memorizá-los ou acumulá-los de forma segmentada. Uma avaliação que permeie todo o processo educativo, que não seja executada só ao final, para que se assegurem atingir os objetivos tanto do professor quanto do aluno.

Conforme assevera Moretto (2001), só se alcança real sucesso no ensinar quando o professor estabelece os conteúdos a partir de objetivos claros. Neste contexto, discutir avaliação da aprendizagem envolve muito mais do que discutir formas, conceitos e metodologias. Num processo pedagógico efetivo, ensino e avaliação associam-se na prática consciente do professor, a fim de envolver o aluno

na construção do saber, na efetivação da aprendizagem. Para que ela de fato ocorra, deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionando-se às experiências e vivências do aluno, fazendo com que o aluno possa utilizar o que é aprendido em diferentes situações. Quando é oportunizada a aprendizagem significativa há relação do conhecimento elaborado com fatos do dia a dia vividos pelo sujeito da aprendizagem ou outros sujeitos. Para que o processo avaliativo se equacione de maneira coerente e responsável, os instrumentos utilizados devem ser o reflexo dos critérios estabelecidos, de modo a conseguir obter dados da aprendizagem significativa ocorrida, de acordo com os níveis de desenvolvimento cognitivo explicitados nos objetivos.

Portanto, para a efetivação de estratégias avaliativas mais eficientes e aplicação eficaz de instrumentos de verificação da aprendizagem, na busca pela fidedignidade do processo e pela valorização dos reais progressos dos alunos com TGD/TEA, há que se compreenderem as funções e disfunções apontadas pelos transtornos ora pesquisados e as condições de aprendizagem e de avaliação às quais os alunos são submetidos no cotidiano escolar. Tal abordagem é desenvolvida na subseção seguinte.

2.1.2 Transtornos Globais do Desenvolvimento / Transtornos do Espectro Autista: como e o que avaliar? Para quê e para quem?

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou seja, os Transtornos do Espectro Autista, representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), em seu Art. 4º detalha que crianças com TGD são aquelas que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009a, p. 17). Evidentemente, toda criança ou indivíduo que se englobe neste conceito passa por um comprometimento intelectual que, por sua vez, compromete seu desenvolvimento e evolução nas esferas social e acadêmica. Assim, podemos definir o autismo como uma síndrome comportamental que apresenta sintomas básicos como: dificuldade de

interação social; déficit de comunicação social, tanto quantitativo quanto qualitativo; padrões inadequados de comportamento que não possuem finalidade social.

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, associando-o à esquizofrenia, para designar a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação (CUNHA, 2012, p. 20). Em 1943, o médico psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos da América, Leo Kanner, observou onze crianças que passaram por sua consulta e escreveu o artigo "Os transtornos autistas do contato afetivo" no ano de 1943. Apesar das primeiras teorias de Kanner sobre a origem do transtorno terem se mostrado equivocadas em alguns aspectos, como a falta de afeto dos pais ser o principal fator para o desenvolvimento do distúrbio, o autor não deixou de assinalar que algum fator biológico, existente na criança, poderia estar envolvido. Kanner (1997) concluiu seu artigo da seguinte forma: "Devemos, então, supor que essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas, biologicamente previsto, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais" (KANNER, 1997, p. 170).

As teorias afetivas sobre o autismo já eram alvo de questionamentos desde a década de 1960. O próprio Kanner, nesse período, passou a valorizar fatores orgânicos na gênese do quadro e, em 1968 declarou: "É reconhecido pelos observadores, exceto por um pequeno número que está atrasado por um distanciamento doutrinário, que o autismo não é, em sua origem, algo adquirido ou uma doença criada pelo homem" (KANNER, 1997 apud LIMA, 2007, p. 57).

Poucos meses depois de Kanner, o médico vienense Hans Asperger descreveu os casos de várias crianças vistas e atendidas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena. Asperger não conhecia o trabalho de Kanner e "descobriu" o autismo de modo independente. Publicou suas observações em 1944: "A Psicopatia autista na infância". As descrições do autismo feitas por Asperger foram publicadas em alemão, no pós-guerra, e não foram traduzidas para outra língua, o que provavelmente contribuiu para prolongar o período de desconhecimento a respeito de seus estudos, até a década de 80 (KLIN, 2006).

As observações dos casos de Kanner e Asperger apresentam semelhanças e diferenças. No que tange às diferenças, cabe ressaltar que Asperger preocupava-se com o aspecto educacional dessas crianças, preocupação que não era pauta nos

estudos de Kanner. Também são evidentes as diferenças entre as crianças observadas por um e por outro médico no desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Posteriormente, essas diferenças caracterizaram quadros distintos: o autismo e o transtorno de Asperger. Como semelhanças, podemos identificar o aspecto considerado como fundamental no autismo, qual seja a dificuldade em estabelecer relacionamentos e, ainda, os comportamentos típicos observados por ambos, tais como: pouco ou nenhum contato visual, aparente insensibilidade à dor, insistência em repetição (KLIN, 2006).

Até a década de 1960, o autismo foi considerado um transtorno emocional, causado pela incapacidade de mães e/ou pais de oferecer o afeto necessário durante a criação dos filhos. Isso produziria alterações graves no desenvolvimento de crianças. A formulação dessa hipótese se baseava apenas na descrição de casos, e não havia comprovação empírica. Posteriormente, essa correlação se mostrou falsa, pois estudos mostraram que não havia diferença significativa entre os laços afetivos de pais de crianças autistas e de outras crianças. Além disso, novos estudos evidenciavam a presença de distúrbios neurobiológicos. Durante as duas décadas seguintes, pesquisas empíricas, rigorosas e controladas levaram à hipótese da existência de alteração cognitiva que explicaria as características de comunicação, linguagem, interação social e pensamento presentes no autismo. Nesse período de tempo, surgiram escolas específicas para pessoas com autismo. Posteriormente, as pesquisas fundamentadas em dados estabeleceram importantes modelos explicativos. O autismo passa a ser estudado e compreendido enquanto um transtorno do desenvolvimento. Deixa de ser apontado como uma psicose infantil para ser entendido como um Transtorno Global (ou invasivo) do Desenvolvimento. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

O conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento surge nos anos 70, derivado especialmente dos trabalhos do psicólogo e professor Michael Rutter (1978 apud KLIN, 2006), que traduz a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento e propôs uma definição do autismo com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade. Esse modelo explicativo permitiu uma compreensão adequada de outras manifestações de transtornos dessas funções do

desenvolvimento que, embora apresentem semelhanças, constituem quadros diagnósticos diferentes. A compreensão dos transtornos classificados como TGD, a partir das funções envolvidas no desenvolvimento, aponta perspectivas de abordagem, tanto clínicas quanto educacionais, bastante inovadoras, além de contribuir para a compreensão dessas funções no desenvolvimento de todas as crianças.

Conforme explicitado anteriormente, em 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V) alterou a nomenclatura dos TGD, que passaram a ser denominados como Transtornos do Espectro Autista, englobando: autismo, síndrome de Asperger, Transtorno Infantil Desintegrativo e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, ocorrendo, ainda, a retirada da Síndrome de Rett, pelo fato de apresentar características totalmente diferentes no que se refere ao desenvolvimento físico e motor, com desaceleração do crescimento do perímetro cefálico e atrofiamento dos movimentos, fatos não observados nos outros transtornos. No quadro que se segue, apresentamos os principais aspectos dos TGD/TEA:

Quadro 7 – Aspectos dos TGD/TEA e diagnóstico diferencial

(Continua)

Transtorno	Características Principais	Idade de Manifestação	Diagnóstico Diferencial
Autismo	Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação. Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem. Naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática. Repertório restrito de interesses e atividades. Interesse por rotinas e rituais não funcionais.	Antes dos 3 anos de idade	Prejuízo no funcionamento ou atrasos em pelo menos 1 das 3 áreas: - Interação social - Linguagem para comunicação social - Jogos simbólicos ou imaginativos.
Síndrome de Asperger	Prejuízo persistente na interação social. Desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.	Tem início mais tardio ou é percebido mais tarde que o Autismo (entre 3 e 5 anos). Atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos.	Diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo (à exceção da interação social) e na curiosidade pelo ambiente.

(Conclusão)

Transtorno Infantil Desintegrativo	Regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um desenvolvimento normal constituído de comunicação verbal e não verbal, relacionamentos sociais, jogos e comportamento adaptativo apropriado para a idade. Perdas clinicamente significativas das habilidades já adquiridas em pelo menos duas das seguintes áreas: - Linguagem expressiva ou receptiva, habilidades - Sociais ou comportamento adaptativo - Controle intestinal ou vesical - Jogos ou habilidades motoras. Apresentam déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Autismo.	Após 2 anos e antes dos 10 anos de idade	O transtorno não é melhor explicado pelo Autismo ou Esquizofrenia. São excluídos aqui os transtornos (Conclusão) condições neurológicas. Muito raro e muito menos comum do que o Autismo.
Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação	Existe prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal e não verbal ou comportamentos, interesses e atividades estereotipados.	Geralmente, antes dos 3 anos de idade, não sendo regra	Quando tais características estão presentes, mas não são satisfeitos os critérios diagnósticos para outros quadros, como Esquizofrenia, Transtorno da Personalidade Esquizotípica ou Transtorno da Personalidade Esquiva.

Fonte: Belisário Filho; Cunha, 2010.

Existem outros aspectos nos TGD/TEA que são muito importantes para a educação escolar, nos quais nos ativemos a fim de realizar uma análise mais detalhada e precisa das suas implicações no processo de desenvolvimento da aprendizagem e de avaliação desta nos alunos pesquisados. Entre esses aspectos, destacamos a Função Executiva, ou seja, o conjunto de condutas de pensamento que permite a utilização de estratégias adequadas para se alcançar um objetivo. Segundo Fuster (1997 apud BAU; SILVA, 2006, p. 67): "um conjunto de funções responsáveis por iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final determinado". Essa função se relaciona com a capacidade de antecipar, planificar, controlar impulsos, inibir respostas inadequadas, flexibilizar pensamento e ação. Todas essas capacidades são fundamentais e estão em uso sempre que se faz necessário agir diante de situações-problema, situações novas, na condução das relações sociais, no alcance de objetivos ou na satisfação de necessidades e

alcance de propósitos, em diferentes contextos, sempre que esteja presente uma intenção, um objetivo ou uma necessidade a ser atendida.

No processo de aprendizagem utilizamos sistematicamente a Função Executiva, já que se faz necessário utilizar as informações e procedimentos já aprendidos, adaptando-os às novas situações a serem resolvidas. Há evidências suficientemente consistentes para supor déficits da Função Executiva nas pessoas com autismo. Segundo Goldman - Rakic (1987 apud BOSA, 2001), as funções pré-frontais (lobos frontais e regiões corticais pré-frontais) estão implicadas no funcionamento tanto cognitivo quanto socioemocional. Os lobos frontais têm várias funções: o planejamento da fala, dos atos motores, dos movimentos do corpo, o controle do humor, dos impulsos, das situações que envolvam as relações com o ambiente e das demais funções da vida de relação. Compreender que as pessoas com TGD/TEA apresentam um transtorno significativo da Função Executiva e quais as implicações disso para o seu desenvolvimento social e cognitivo é, atualmente, uma das ideias centrais nas pesquisas e investigações sobre o tema.

No ambiente escolar, com todos os seus estímulos e vendo-se em meio a muitas outras pessoas, a tantas falas e atitudes de terceiros que, aliás, não lhe são familiares, é comum que os alunos com TGD/TEA apresentem reações inflexíveis e imprevistas, tais como: choro intenso, movimentos corporais repetitivos, indiferença em relação aos apelos e tentativas de ajuda, apego a determinados locais fixos na escola e recusa em deslocar-se conforme orientado. Também podem ser observados, em casos mais complexos, autoagressões ou reações abruptas envolvendo objetos ou mesmo alguma outra pessoa. Importante esclarecer que tais ocorrências não devem ser interpretadas como permanentes ou recorrentes, mas trata-se de reações esperadas em razão de uma interrupção abrupta na rotina e/ou de acontecimentos imprevistos.

Portanto, quanto mais cedo a criança com TGD/TEA puder antecipar (através de uma outra pessoa) o que acontece diariamente na escola, mais familiar e possível de ser reconhecida se tornará para ela a vivência escolar, tornando as primeiras manifestações progressivamente menos frequentes. Entenda-se por antecipação a necessidade de que a criança seja comunicada antes, de forma simples e objetiva, a respeito do que vai ocorrer no momento seguinte. Isso pode parecer não funcionar por um tempo, pois a criança poderá aparentar não ter prestado atenção ou não entender, quando não altera suas atitudes. O importante é tornar a antecipação uma

rotina e não desistir da expectativa de adesão da criança. Como efeito da antecipação, o contato diário da criança com o ambiente escolar e com seus rituais, gradativamente, vai tornando o cotidiano mais previsível e seu comportamento poderá ir se transformando até que muitas situações não precisarão mais serem antecipadas. Faz-se necessário valorizar, também, esse tipo de aprendizagem, levando-se em conta que a educação, por décadas, pautou suas práticas em uma concepção de inteligência resultante de uma compreensão incompleta do desenvolvimento humano. Por mais que, entre os subsídios teóricos utilizados para se compreender e se empreender os processos de ensino e aprendizagem, houvesse aqueles que apontavam outros caminhos, tais processos revelaram uma segmentação entre os aspectos emocionais, sociais e intelectuais do desenvolvimento. Por consequência, os aspectos socializadores do ambiente escolar foram relegados ao campo recreativo e espontâneo, nem sempre sendo mediados pela escola ou tratados como objetivos de aprendizagem. Além disso, não foram reconhecidos neles o desenvolvimento de funções cognitivas, que lhes são inerentes e que são fundamentais para alicerçar todos os processos de ensino e aprendizagem empreendidos pela escola. Vale lembrar, de acordo com algumas concepções teóricas, o conceito de cognição nos remete aos processos cognitivos que são desenvolvidos desde a mais tenra infância. Adquirir conhecimento ao longo da vida equivale a dizer que estamos sujeitos à adaptação ao meio e à interação com este praticamente o tempo todo, ou seja, estamos nos desenvolvendo cognitivamente todos os dias enquanto vivermos.

Na teoria de Piaget (1987), o desenvolvimento cognitivo origina-se “de dentro para fora” pela maturação. Os ambientes podem favorecer ou impedir o desenvolvimento, mas ele enfatiza o aspecto biológico e, portanto, maturativo do desenvolvimento. A teoria de Vygotsky (2005) adota uma abordagem diferente. Em comparação à abordagem dentro-fora de Piaget, Vygotsky enfatiza o papel do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças. Postula que o desenvolvimento procede enormemente de fora para dentro, pela internalização – a absorção do conhecimento proveniente do contexto. Assim, as influências sociais, em vez de biológicas, são fundamentais na sua teoria. Diariamente, em casa, na escola e na rua, as crianças observam e tentam compreender o que as pessoas dizem e como dizem, o que fazem e por que fazem, internalizando o que veem, ouvem e/ou percebem, transformando-o em sua propriedade. Recriam, dentro de si

próprias, as espécies de conversações e de outras interações observadas em seu mundo. Segundo Vygotsky (2005), então, parte da aprendizagem das crianças ocorre pelas interações no ambiente, que determina amplamente o que a criança internaliza. No desenvolvimento das crianças e adolescentes, a aquisição das competências relativas à cognição social ocorre sem dificuldades aparentes e nem sempre se torna objeto da reflexão, mediação e intenção pedagógicas. Para as crianças e adolescentes com TGD/TEA, os prejuízos na aquisição destas competências solicitam da escola o reconhecimento da dimensão cognitiva na aquisição do conhecimento social e dos processos que sustentam a conduta social no âmbito da ação escolar.

Para grande parte dos alunos com TGD/TEA, por ocasião do ingresso na escola, os esforços estarão concentrados na apropriação do conhecimento social, a princípio prioritário ao desenvolvimento cognitivo. A escola deverá mediar tal apropriação, entendendo que se trata de um processo necessário para que esses alunos consigam lidar com os demais aspectos pedagógicos que determinarão o desempenho escolar. A oportunidade de pertencer à escola e, portanto, de usufruir do compartilhamento de vivências próprias da infância e da adolescência para aqueles que apresentam TGD/TEA é muito recente. Até há pouco tempo, essas crianças tinham destino bem diferente de seus pares e vivenciavam apenas os atendimentos clínicos e, quando muito, instituições de ensino exclusivamente para pessoas com tais transtornos. Em virtude da inclusão escolar se tratar de algo relativamente recente e por termos sido privados da oportunidade de atuar com estes alunos em nossas escolas regulares, as estratégias até então construídas para garantir o direito dessas crianças à educação se encontram ainda em gestação.

Entretanto, se associarmos os aspectos teóricos às observações da atuação das escolas com tais alunos, seus acertos e dificuldades, é possível verificarmos algumas estratégias que se tornam orientações aos professores que atuam na classe regular em que o aluno cursa sua etapa de educação básica e àqueles que atuam como apoio de tais alunos. Conforme abordado por Silva e Almeida (2012), no âmbito da educação escolar, o trabalho envolvendo estratégias voltadas para a comunicação e linguagem junto às crianças com TGD/TEA não tem por objetivo o implemento de metodologias estruturadas já existentes para este fim, como no campo terapêutico, mas encontram-se entrelaçadas com objetivos de proporcionar a antecipação da rotina escolar, a ampliação progressiva da flexibilidade da criança

mediante as mudanças na rotina ou no ambiente, além, obviamente, de ampliar a possibilidade de acesso deste aluno à linguagem receptiva e expressiva. Diante disso,

podemos presumir que essas estratégias deverão estar estruturadas em prol de situações reais a serem experimentadas pela criança, no cotidiano escolar, provocando o desenvolvimento cognitivo a partir da destinação de sentido real ao seu uso (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 34).

Afinal, como afirma Esteban (2000), seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas são marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Instrumentos e estratégias voltados a esse tipo de processo geram práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento de alunos e alunas que não se enquadram nos limites predeterminados, visto que as vozes dissonantes, sob tal ótica, são avaliadas negativamente. Refletir sobre a diferença, em vez de simplesmente negá-la, rompe barreiras que a colocam no campo do diálogo, de modo que, estando aberto ao outro, o professor pode refletir sobre o significado e a significância de cada resultado apresentado em todos os momentos de intervenções pedagógicas.

Nestas situações cotidianas, às quais não damos maior relevância, podemos encontrar sinais de ruptura com o discurso da classificação, que vem dando sentido às práticas de avaliação. Ao dialogar com o aluno e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços. (...) retirar destes fatos o rótulo de extraordinário, longe de esvaziar-lhe a importância, sublinha a potência, pois como parte das situações comuns se tornam indícios de que se a prática pedagógica está impregnada do discurso da exclusão, nela também se anunciam possibilidades de transformação do discurso hegemônico (ESTEBAN, 2003, p. 18).

Isso posto, Afonso (2000) afirma que a avaliação diagnóstica e formativa é a única que possibilita acompanhar as aprendizagens dos alunos e as evoluções destes, permite ajudá-los no seu percurso escolar e é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino. Transformar, portanto, a escola, o currículo e, conseqüentemente, o processo avaliativo de caráter classificatório e excludente, em um processo inclusivo, interativo e de promoção dos sujeitos, tem sido um dos grandes desafios da escola, visto que propõe uma total ruptura com as visões tradicionais, funcionalistas ou sistêmico-mecanicistas que permeiam a educação e as práticas pedagógicas, assumindo uma posição contra hegemônica que contempla o desenvolvimento do sujeito e de todos os sujeitos do ato educativo.

Finalmente, para pensarmos as formas de registro coerente dos resultados do processo avaliativo, na perspectiva da educação inclusiva, é preciso ter em mente todos os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola, bem como os mais variados aspectos do desenvolvimento humano. O processo de conquista do conhecimento pelo aluno ainda não está refletido na avaliação. Para Romanowski e Wachowicz (2003), embora historicamente a questão tenha evoluído muito, pois trabalha a realidade, a prática mais comum na maioria das instituições de ensino ainda é um registro em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados. Quando se registra, em forma de nota, o resultado obtido pelo aluno, fragmenta-se o processo de avaliação e introduz-se uma burocratização que leva à perda do sentido do processo e da dinâmica da aprendizagem. Os dados registrados são formais e não representam a realidade da aprendizagem, embora apresentem consequências importantes para a vida pessoal dos alunos, para a organização da instituição escolar e para a profissionalização do professor.

Contudo, “o problema real que enfrentamos não é o da existência ou não de uma nota: a questão é uma mudança de paradigmas a respeito dela. É, antes de tudo, uma questão de mudança de filosofia pedagógica” (RABELO, 2003, p. 80). O não uso de notas pode ser tão arbitrário quanto seu uso. A nota é apenas uma, entre as diversas maneiras de expressar os resultados avaliativos e “a simples mudança de métodos e/ou técnicas é mudança de aparências, mas não de essências” (RABELO, 2003, p. 80). “O registro da avaliação representa a documentação não somente do processo avaliativo, mas, sobretudo, da dinâmica do trabalho pedagógico” (SILVA, 2004, p. 69).

2.2 Procedimentos e instrumentos: escolhendo o caminho

A necessidade de se investigar as crenças a respeito dos procedimentos e instrumentos de avaliação já havia sido apontada na década de 30 pelo filósofo da educação, o norte americano John Dewey. Em seu ensaio sobre o pensamento reflexivo, Dewey distingue três sentidos de pensar. O primeiro, que chama de “corrente da consciência”, refere-se a situações nas quais não estamos pensando em algo em específico, mas vários pensamentos passam em sequência pela nossa

cabeça. No segundo sentido, o ato de pensar "[...] aplica-se a coisas não sentidas ou diretamente percebidas pelos sentidos, a coisas que não são vistas, ouvidas, tocadas, cheiradas nem provadas" (DEWEY, 1959, p. 15). O terceiro sentido de pensamento, segundo ele, corresponde ao sentido de crença, que deve ser investigado: "As crenças, por outro lado, é que envolvem precisamente essa realização intelectual e prática; e, por conseguinte, cedo ou tarde, requerem investigação a fim de se descobrirem as bases em que repousam." (DEWEY, 1959, p. 17).

Segundo Gil (2007), pesquisa é definida como o

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p. 17)

Nesse contexto, considerando o desejo de conhecimento do pesquisador e a busca pela eficácia da proposta, a metodologia utilizada é inerente à validade do caminho escolhido e transcende a descrição dos procedimentos, a fim de analisar, criteriosamente, os objetos de pesquisa e o problema de investigação. Trataremos aqui, portanto, de uma pesquisa qualitativa, sem foco na representatividade numérica, mas no aprofundamento da compreensão cognitiva, atitudinal, comunicacional e procedimental do grupo investigado. Assim, recusamos o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que nesta pesquisa qualitativa não cabem julgamentos, nem a explanação de preconceitos e crenças que a contaminem (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

Para compreender como ocorrem as estratégias avaliativas e quais instrumentos são utilizados para avaliação da aprendizagem dos alunos com TGD/TEA, incluídos na Escola Estadual Dr. Pedro Paulo Neto, foram realizados

alguns procedimentos importantes. Destaca-se que foi realizado um estudo qualitativo exploratório nos moldes de um Estudo de Caso. Segundo Gil (1991) o estudo de caso é caracterizado pelo estudo exaustivo e em profundidade de poucos objetos, de forma a permitir conhecimento amplo e específico do mesmo; tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados. O autor acrescenta que

o delineamento se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa (GIL, 1991, p. 79).

Como anteriormente explicitado, a Escola pesquisada, sendo a primeira Escola Polo da regional e a instituição que deu início aos estudos, debates e reflexões a respeito da educação inclusiva, também possui o maior número de alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais nos vários níveis de ensino e conta com o maior número de profissionais especializados na jurisdição da SRE Carangola, sendo estes os que, primeiramente, foram capacitados para os atendimentos especializados. Reiteramos que a escola possui uma trajetória singular dentro do processo, embora guarde estreita semelhança com as situações cotidianas das demais escolas que oferecem o AEE, podendo ser objeto de investigação e de reflexão sobre propostas para a eficácia do processo de inclusão escolar.

Nessa perspectiva, é recomendável que os processos de aprendizagem dos alunos se vinculem a práticas de avaliação condizentes com o projeto pedagógico da escola, sob a ótica da educação inclusiva, compreendendo que todas as escolas precisam superar as concepções meramente classificatórias. Dessa forma, em uma investigação que tem como objeto de pesquisa os procedimentos e instrumentos de avaliação para alunos com TGD/TEA da Escola Estadual Doutor Pedro Paulo Neto questiona-se: como se estabelecem as estratégias e instrumentos avaliativos relativos ao processo ensino-aprendizagem e na divulgação dos resultados dos alunos?

Em relação ao produto obtido por esse tipo de investigação, Gil assevera sobre a limitação mais grave do estudo de caso, ao afirmar que:

A impossibilidade de generalização dos resultados obtidos com o estudo de caso constitui séria limitação deste tipo de delineamento. Todavia, o estudo de caso é muito frequente na pesquisa social, devido à sua relativa simplicidade e economia, já que pode ser realizado por único investigador,

ou por um grupo pequeno e não requer a aplicação de técnicas de massa para coleta de dados, como ocorre nos levantamentos. A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal (GIL, 2007, p. 140).

Embora, como afirma Gil, não se possa generalizar os resultados de um estudo de caso, limitando as possibilidades de aplicação dos seus resultados, a elucidação de todas as etapas desse tipo de pesquisa e da investigação realizada são imprescindíveis à ampla compreensão do tema abordado e podem servir de parâmetro para outros contextos similares, principalmente porque se leva em conta as concepções e os estudos científicos já constituídos no meio acadêmico. Para a construção desse referencial teórico, buscou-se a concepção de avaliação da aprendizagem presente nas teorias pedagógicas contemporâneas, encontradas em publicações editoriais gerais e em documentos oficiais de âmbitos federal e estadual de educação, além das citações realizadas nos documentos locais da instituição pesquisada.

Foram apresentados os resultados das avaliações sistêmicas externas aplicadas aos alunos da Escola pelo PROALFA e Simave para verificar como os diferentes entes federativos concebem a inclusão dos alunos com deficiência nas suas avaliações e qual a funcionalidade das mesmas no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TGD/TEA. Concomitantemente, apropriamo-nos dos resultados das avaliações bimestrais internas individuais, investigando como são aplicadas e as condições de realização das mesmas pelos alunos com TGD/TEA. Foram analisados, ainda, alguns instrumentos avaliativos diferenciados, elaborados pelos Professores de Apoio e aplicados aos alunos com TGD/TEA, com o objetivo de compreender como são investigados e registrados os níveis de desempenho escolar e quais as percepções relativas ao desenvolvimento cognitivo de tais alunos.

A análise documental dos Relatórios de Monitoramento das Analistas da Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão da SRE Carangola, do Regimento Escolar e do Projeto Político-Pedagógico da Escola foi um importante referencial para compreender todo o contexto do cotidiano escolar e as concepções teórico-metodológicas que embasam as práticas pedagógicas utilizadas.

A coleta de dados, compreendida como o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados, foi averiguada através de instrumentos capazes de fornecer informações adequadas e necessárias à elaboração de uma proposta de intervenção. Como instrumento inicial de pesquisa, foi elaborada uma entrevista semiestruturada, dirigida à equipe gestora da Escola, contendo um roteiro relativo ao tema abordado pelo estudo de caso, com o objetivo de verificar a concepção da política de inclusão escolar e o envolvimento do Diretor e do Supervisor Pedagógico no processo, bem como as implicações deste nas práticas adotadas pela Escola. Posteriormente, foram idealizados dois Grupos Focais, sendo o primeiro com os pais dos alunos atendidos e o outro com os professores destes, tanto na modalidade regular quanto do atendimento educacional especializado.

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços. Gaskell e Bauer (2002, p. 79) considera que

os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. Um debate que se fundamenta numa discussão racional na qual as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração.

Nestes termos, ele define os grupos focais como uma "esfera pública ideal", tendo como referência o conceito de esfera pública de Habermas. Esse autor identifica ao menos três tradições associados à utilização de grupos focais como técnica de entrevista, sendo eles: a tradição da terapia de grupo (Tavistock Institute); a avaliação da eficácia da comunicação (Merton; Kendall); a tradição da dinâmica de grupo em psicologia social (Lewin). O grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade (GONDIM, 2002). De acordo com Flick (2002, p. 128), os grupos focais podem ser vistos também como um "protótipo da entrevista semiestruturada" e os resultados obtidos por meio desse tipo de entrevista.

Embasado na perspectiva de uma relação dialógica com a equipe gestora e com os grupos envolvidos, o processo de análise contemplou três análises complementares: as respostas da Direção e da Supervisão às entrevistas; a análise específica de cada grupo, de suas impressões, de seus conceitos e sentimentos em torno do tema abordado e a análise cumulativa e comparativa de ambos os grupos realizados.

2.3 Abrindo os portões da Escola?!?

Um trabalho de pesquisa em escolas envolve mais que análise documental, em virtude da importância de se conhecer os fatores conceituais, procedimentais e atitudinais que influenciam no cotidiano da instituição e na sua relação com a comunidade escolar. Segundo Marques e Romualdo (2015), ao problematizar a questão educacional, estamos assumindo um novo papel, que é o de aguçar a descoberta em relação ao que pode ser transformado e ressignificado. Quando a comunidade está integrada na e com a escola, descobrem-se novos caminhos que, com o decorrer do tempo, podem se tornar viáveis às experimentações e à participação. Neste sentido, escola e comunidade devem trabalhar em conjunto para que se construa um projeto político pedagógico que dê base para a tomada de consciência do importante papel que a educação tem a desempenhar.

O meu contato profissional com o corpo docente e administrativo da Escola, em virtude da minha função enquanto Analista Educacional, antecede o período desta pesquisa. Imaginei que tal situação me possibilitaria maior facilidade de inserção no cotidiano da escola e maior precisão na coleta dos dados e análise dos mesmos e que os “portões da Escola” estariam abertos à investigação qualitativa e colaborativa desta proposta, entretanto, não aconteceu dessa forma e encontrei muitas barreiras para realização das entrevistas e dos grupos focais. Embora tenha havido uma extensa explicação a respeito da pesquisa, da imparcialidade desse estudo e da não vinculação do mesmo à avaliação institucional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, percebi certa resistência, principalmente por parte da gestão. Por conseguinte, a entrevista semiestruturada com a gestora da Escola foi a coleta de dados mais complexa de ser finalizada, demandando dois momentos distintos para conclusão e, ainda assim, não realizada de forma satisfatória. No decorrer do período investigativo da pesquisa senti-me constrangida

durante as abordagens e intimidada em relação à conclusão dos objetivos propostos. É compreensível que o alvo de toda pesquisa investigativa e analítica possa temer a incursão de terceiros em seu espaço de atuação e que a interferência em áreas tidas por já estabelecidas possa provocar conflitos, mas é fundamental não olvidar que a educação atual exige uma gestão democrática e compartilhada com a sociedade na qual e para qual a escola cumpre sua missão primordial: a formação humana.

A entrevista com o Supervisor Pedagógico foi realizada de forma tranquila, baseada na transparência e na confiança e nela foram expostas as expectativas, as angústias e as conquistas relativas à sua função e os percalços do processo de inclusão escolar. Esse momento pontual, da entrevista, durou, aproximadamente, uma hora.

A realização do Grupo Focal de Pais se deu com a presença de cinco mães, que são responsáveis por seis dos alunos pesquisados. Algumas mães ficaram um pouco tímidas, no início, porém, com o decorrer das conversas e das manifestações de umas, todas participaram ativamente. Uma das mães tem dois filhos autistas matriculados na Escola e atua como Professora de Apoio de um deles. As contribuições dela e toda experiência que tem, os conhecimentos que adquiriu, os estudos que faz e as atividades que realiza em prol do movimento de inclusão foram essenciais à legitimidade das discussões e fundamentais à análise das informações e dados coletados. Esse grupo teve uma duração de, aproximadamente, duas horas.

Com o objetivo de coletar dados, conhecer os conceitos e interpretar as posturas dos professores que atuam com os alunos com TGD/TEA, inicialmente, foi pensado, planejado e elaborado um instrumento para Grupo Focal, entretanto, após inúmeras tentativas de marcar dia e horário que reunisse o maior número possível de professores, não houve nenhuma possibilidade de realização do Grupo com professores das salas regulares e essa estratégia de pesquisa foi substituída pela aplicação de um questionário. Ainda assim, não houve resposta satisfatória e que pudesse embasar um diagnóstico verossímil da realidade. O Grupo Focal de professores limitou-se, então, aos profissionais de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva, onde foi possível contar com a presença de sete deles, entre os oito designados para a função.

As subseções seguintes detalham o conteúdo da pesquisa realizada com os sujeitos elencados e sua respectiva análise, quando couber.

2.3.1 Amplitudes e limitações do olhar gestor

O conceito de gestão escolar, conforme a especialista Heloísa Lück (2009), relaciona-se a uma atuação que foca em promover a organização, mobilização e articulação das condições essenciais para garantir o avanço do processo sócio educacional das instituições de ensino e possibilitar que elas promovam o aprendizado dos estudantes de forma efetiva. Segundo Lück:

A gestão escolar aborda questões concretas da rotina educacional e busca garantir que as instituições de ensino tenham as condições necessárias para cumprir seu papel principal: ensinar com qualidade e formar cidadãos com as competências e habilidades indispensáveis para sua vida pessoal e profissional (LÜCK, 2009, p. 87).

Em se tratando de inclusão escolar, a postura do gestor é fundamental ao processo e às abordagens que se estabelecem. Espera-se, sobretudo, uma gestão democrática e participativa, para além do seu aspecto conceitual. Como diz Alves (2015):

Não se trata apenas de uma concepção de sociedade que prima pela democracia como princípio fundamental, mas do entendimento de que a democratização da gestão é condição estruturante para a qualidade e efetividade da educação, na medida em que possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, pautando seu currículo na realidade local e envolva os diferentes agentes em uma proposta de corresponsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes (ALVES, 2015, s/p).

Embora minha função como Analista Educacional não englobe uma atuação diretamente ligada aos gestores, sempre foi possível perceber, nas visitas pedagógicas à Escola, uma preocupação em estabelecer a gestão democrática e implementar práticas inclusivas. Essa observação foi um dos fatores que interferiram na escolha da instituição como campo de pesquisa. Entretanto, os momentos de efetivação da coleta de dados *in loco*, bem como da entrevista, contrariaram minhas expectativas, na medida em que se apresentaram as dificuldades no estabelecimento desse diálogo direto, aberto e possível. Nos momentos que antecederam à pesquisa de campo, obtive boa receptividade quanto à seleção da Escola como objeto de estudo na área da inclusão escolar. Entretanto, quando dos momentos de coleta dos dados, especialmente da realização da entrevista com a gestora, percebi certa resistência em receber-me e em responder aos questionamentos. Dessa forma, a entrevista não foi finalizada em um único

momento, demandando duas visitas e, ainda, a pendência na resposta de uma das questões, sendo enviada, posteriormente, por e-mail. Ademais, a gestora respondeu a todas elas de forma breve e generalizada, não dando margem a reflexões mais abrangentes. Diante disso, apresento a entrevista realizada (Apêndice A), enfatizando minha opção por transcrevê-la, literalmente, a fim de que não se perca o conteúdo das respostas e que se possa perceber as subjetividades, porventura, nelas contidas. Não foi possível gravar a entrevista, portanto, precisei fazer as anotações de forma sucinta.

A Diretora da escola tem formação acadêmica em Letras, atua há quinze anos na área da Educação e há oito anos na gestão dessa instituição. Considera “a falta de tempo para encontros, em conjunto, com todos os profissionais da escola” uma dificuldade encontrada, seguida pela “organização de um currículo que atenda, ao mesmo tempo, as necessidades dos alunos e as exigências do sistema”. Questionada sobre o que considera as características de um bom diretor, afirma que são “o dinamismo, o companheirismo e a boa conduta administrativa”.

O conceito de escola inclusiva, na opinião da gestora, é “atender, de maneira eficiente, a todos os alunos, sem discriminação”.

Estamos em processo de inclusão a cada dia. Para haver inclusão, todos da comunidade escolar devem estar envolvidos nesse processo. Para isso, temos investido nas pessoas, para que compreendam as especificidades do indivíduo e saibam trabalhar com ele, da melhor forma, sem exigir o que não podem oferecer (GESTORA DA ESCOLA, 2017).

Isto posto, não declara abertamente onde se concentram as principais resistências para se efetivar a inclusão escolar, mas afirma que “todas as pessoas envolvidas devem receber melhores informações sobre as deficiências e sobre o trabalho pedagógico com esses alunos”. Resumiu que os benefícios da convivência entre alunos com e sem deficiências é o reconhecimento de que “ser diferente é normal”, utilizando o slogan da campanha “Ser Diferente é Normal”, criada pela agência de propaganda DM9DDB em 1996, que teve o intuito de mostrar para a sociedade as reais capacidades das pessoas com necessidades especiais e minimizar o preconceito (FILANTROPIA, 2018).

A gestora foi questionada sobre como se procede a recepção dos alunos com deficiências na escola. Ela afirmou que analisa, “junto com a equipe da escola (supervisores e vice-diretores), as documentações trazidas pelo aluno, os relatos de familiares e damos todas as orientações possíveis, relativas às condições que a

Escola oferece”. Uma vez matriculados, para realizar a enturmação, eles procuram inseri-los em “turmas com menos alunos e mais tranquilas, levando em conta, também, os aspectos físicos da sala, como acessibilidade, iluminação, localização, entre outros”.

Sobre essa temática, a Orientação SD nº 01/2005, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, orienta que:

Ao fazer a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais, a escola deve adequar seus espaços físicos para torná-los livres de barreiras arquitetônicas, buscando oferecer, também, mobiliário e equipamentos adequados às necessidades de seus alunos. É necessária, ainda, a organização flexível dos trabalhos escolares e da enturmação, pois a distribuição adequada dos alunos possibilita a todos se beneficiarem com as diferenças e ampliarem positivamente as suas experiências (MINAS GERAIS, 2005, p. 7).

O documento do Ministério Público “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos (BRASIL, 2004b). Esse documento afirma, ainda, que:

O acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável. Assim, todas as pessoas com deficiência têm o direito de frequentar a educação escolar em qualquer um de seus níveis. Mas é importante destacar que o Ensino Fundamental é a única etapa considerada obrigatória pela Constituição Federal e, por isso, não pode ser jamais substituído. A Convenção da Guatemala esclarece que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (art. 1º, nº 2, b). Assim, as diferenciações ou preferências são admitidas em algumas circunstâncias, mas a exclusão ou restrição jamais serão permitidas se o motivo for a deficiência (BRASIL, 2004b, p. 13).

A partir da inserção e da enturmação dos alunos com necessidades educacionais especiais, há que se pensar nas adaptações e flexibilizações curriculares que atendam às possibilidades e limitações apresentadas, a fim de que as estratégias de avaliação, foco deste estudo, sejam coerentes e condizentes com o desenvolvimento das aprendizagens previstas.

Especificamente sobre avaliação, sobre os registros e, ainda, relativo a comunicação dos resultados às famílias, a gestora diz que é realizada “através de

relatórios, portfólios e avaliações escritas. Os resultados são transmitidos aos pais nas reuniões bimestrais”.

Em virtude das inúmeras demandas administrativas da escola, do pouco tempo disponível e das situações do cotidiano escolar, não foi possível prolongar as discussões e as reflexões com a gestora, que afirma “delegar as questões pedagógicas mais aos cuidados dos Especialistas”. Para a coleta de informações mais completas inerentes à prática pedagógica, foi realizada uma entrevista com o Supervisor Pedagógico mais diretamente envolvido com a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, apresentada na subseção seguinte.

2.3.2 Verbalizando “ser e estar” Supervisor Pedagógico

As escolas, principalmente as públicas, vivenciam um momento singular e específico no que se refere à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. A escola que se deseja inclusiva reconhece e responde às necessidades diversas de seus alunos, acomodando modos e ritmos de aprendizagem visando assegurar uma educação de qualidade a todos, embora sua missão vá além desse papel: “constituir uma escola inclusiva é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994). Nessa empreitada, destaca-se o papel do Supervisor Pedagógico, uma vez que tem na sua prática o exercício de equalizar as oportunidades, de melhorar a produtividade do ensino na efetivação do desenvolvimento de projetos, promovendo mudanças estruturais significativas e fundamentais em qualquer coletividade, sendo o agente modelador que lidera e media as metas e dificuldades, estando a educação inclusiva amparada muitas vezes por este (DUY, 2006). Para que uma educação inclusiva aconteça, na prática e como resposta à atuação dos supervisores, é preciso que estes sejam capacitados, atendendo a qualidade que a educação merece, como nos aponta Vasconcellos (2002):

[...] é preciso ter pessoas altamente qualificadas neste âmbito a fim de ajudar na coordenação da travessia, não como o ‘iluminado’, dono da verdade, mas naquela perspectiva que apontamos do intelectual orgânico: alguém que ajuda o grupo na tomada de consciência do que está vivendo para além das estratégias de intransparências que estão a nos salientar, a preparação a nos preparar, a ajudar o aluno (VASCONCELOS, 2002, p. 71).

Como explicitado anteriormente, a atuação como Analista Educacional do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE Carangola, exigiu-me inúmeras visitas à Escola, durante muitos anos, que precederam à pesquisa relativa à avaliação dos alunos com TGD/TEA. Dessa forma, em variadas ocasiões e contextos, tive oportunidade de conversas com o Supervisor Pedagógico da escola pesquisada. A entrevista realizada (Apêndice B) possibilitou o fortalecimento, no contexto desta pesquisa, de minha percepção do seu engajamento no processo de inclusão. Em várias falas, aponta a necessidade de transformações conceituais e atitudinais dentro da instituição, ou seja, o Supervisor reconhece que ainda existem muitos profissionais que ignoram informações teóricas, científicas e legais a respeito das deficiências e do processo de inclusão escolar, o que ocasiona conceitos deturpados sobre o tema e, conseqüentemente, reproduz atitudes equivocadas e estratégias ineficazes ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com TGD/TEA. Tendo formação em Letras e Especialização em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, o profissional em questão cursou, também, Especialização em Educação Inclusiva e tem formação em Psicologia, atuando clinicamente há dois anos. Educador na rede pública há dezessete anos.

Questionado sobre as maiores dificuldades encontradas para sua atuação, o Supervisor relata que:

Há uma considerável discrepância entre as teorias legislativas e a nossa prática. Quando fazemos uma especialização em Supervisão, o que nos é repassado como função é a de orientar a prática pedagógica dos professores, motivar a todos eles, despertar o desejo de ensinar, de educar. Aí quando a gente entra no chão da escola, temos que ficar cuidando de disciplina, de problemas com famílias de alunos, problemas dos próprios alunos, de fornecimento material escolar e pedagógico aos professores, de quadros de horários e muitas outras questões que vão aparecendo e que necessitam de solução. Ficamos, como se diz por aí, apagando fogos. Além disso, a gente se depara com leis e resoluções que, muitas vezes, não atendem à necessidade da comunidade escolar e ficamos diante de várias incoerências, usando muito tempo em atividades extremamente burocráticas (SUPERVISOR PEDAGÓGICO, 2017).

Para Medina (1995), a função do Supervisor Pedagógico, centrado na ação do professor não pode ser confundida como assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e comprometimento. Segundo a autora o supervisor tem como objeto de trabalho a produção do professor, que é a aprendizagem do aluno, sendo que ele deve preocupar-se de modo especial com a

qualidade dessa produção. Portanto, o objeto de trabalho do supervisor é a aprendizagem do aluno através do professor, onde ambos trabalham como numa equipe um dependendo do outro. Considera-se, portanto, o papel fundamental do supervisor: ser o grande harmonizador do ambiente da escola.

O Supervisor entrevistado demonstra sentir um movimento contrário a essa função teoricamente esplanada por Medina. Segundo ele, “gasta-se muito tempo e energia nas atividades técnicas do funcionamento escolar, em detrimento do desenvolvimento de uma constante ação-reflexão-ação da prática pedagógica”.

A coerência entre a fundamentação teórica e a realidade do cotidiano escolar, no que concerne à divisão de tarefas, pode ser observada em Libâneo (2004), quando afirma que:

a estrutura organizacional e o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe é um elemento indispensável para o funcionamento da escola. Um mínimo de divisão de funções faz parte da lógica da organização educativa, sem comprometer a gestão participativa. O que se deve evitar é a redução da estrutura organizacional a uma concepção estritamente funcional e hierarquizada de gestão subordinando o pedagógico ao administrativo, impedindo a participação e discussão e não levando em conta as ideias, os valores e a experiência dos professores (LIBÂNEO, 2004, p. 207).

O entrevistado considera, ainda, “a empatia, a organização, o empreendedorismo e o espírito de liderança como características de um bom Supervisor” (Supervisor Pedagógico, 2017), compreendendo sua atuação “como uma ponte entre o aluno e o professor e entre este e a família”. Tal entendimento remete novamente a Libâneo (2004), segundo o qual a Supervisão é responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em articulação com os professores. Em relação à liderança, de acordo com Sergisvanni e Starrat (1986):

bons líderes são aqueles que indicam uma direção para a atividade de grupo, esclarecem os objetivos, fazem julgamentos relevantes quando orientam a discussão, conservam os indivíduos na linha traçada, são os vigilantes da agenda, pressionam a participação completa e forçam as decisões. (SERGISVANNI; STARRAT, 1986, p. 129).

Questionado sobre o conceito que tem de escola inclusiva, o Supervisor visualiza como “aquela onde o aluno seja visto de fato como protagonista do processo de aprendizagem, independentemente de suas características sociais, físicas, comportamentais ou cognitivas” (SUPERVISOR PEDAGÓGICO, 2017). Sobre essa temática, Mantoan (2003) destaca:

as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, freqüentando uma mesma e única turma. Essas escolas são realmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda. A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem práticas do ensino especializado, deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa (MANTOAN, 2003, p. 35).

Complementando o conceito relativo a escolas inclusivas, refletindo, especificamente sobre a escola onde atua, o Supervisor Pedagógico, afirma que:

A instituição tem buscado ser uma escola inclusiva, estando adiantada nesse processo, em relação às demais. Os alunos são valorizados como sujeitos da aprendizagem, alguns professores buscam conhecer as limitações dos alunos e atuam para potencializar as habilidades dos mesmos em prol do desenvolvimento de sua aprendizagem (SUPERVISOR PEDAGÓGICO, 2017).

Considera, porém, que ainda existem:

Professores extremamente conteudistas, que não abrem mão do seu saber acadêmico e nem de práticas didáticas tradicionais, dificultando a flexibilização e adaptação do currículo em prol dos alunos com necessidades educacionais especiais (SUPERVISOR PEDAGÓGICO, 2017).

Tal situação pode ser observada nas práticas avaliativas destes profissionais, que ainda priorizam a apreensão e o domínio dos conteúdos curriculares e conferem aos erros dos alunos um fator determinante na atribuição das notas. Muitas vezes, a atuação do professor se esgota nessa correção, não havendo novas oportunidades para recuperação das aprendizagens e, conseqüentemente, nem da nota atribuída, a não ser outras notas, decorrentes de outras e novas aprendizagens. Os educadores ainda estão muito presos ao sistema numérico e classificatório das médias.

Pode-se inferir, nesse caso, segundo Cavaliere (2009), a existência de uma complexidade com relação à formação inicial e as diferentes formas de conceber o processo educativo. Cada professor concebe o processo educativo e como deve proceder em sua prática pedagógica não somente de acordo com as teorias e as práticas adquiridas nos cursos de formação para o magistério, mas principalmente

pelo seu jeito próprio de ser e de pensar, ou seja, conforme foram construídos os seus saberes docentes, entre eles, crenças, valores, concepções, convicções e discursos sobre o que é ser professor ou professora, sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre a educação em geral e, especificamente sobre como lidar com a diversidade no cotidiano da escola. Isto é, apesar de existirem características comuns a todos os professores e professoras, cada indivíduo tem o seu modo próprio e peculiar de ser e de estar na profissão docente, cada um tem um modo único de exercê-la. As posturas que os professores e professoras assumirem ou atitudes que manifestarem no ambiente escolar serão decorrentes das suas respectivas identidades profissionais docentes.

No que concerne às avaliações externas e aos impactos causados pelos seus resultados dentro das escolas, podemos perceber, entre os professores chamados conteudistas, um movimento semelhante ao que acontece com as avaliações internas. Apresenta-se uma clara tendência ao ranqueamento dos alunos, das turmas e das instituições, em detrimento da discussão pedagógica e da análise reflexiva das causas que podem levar a não consolidação, pelos alunos, de determinadas habilidades e competências. Em se tratando de alunos com necessidades educacionais especiais, os fatores conceituais e atitudinais são agravados pela propensão a desconsiderar o desenvolvimento do indivíduo, priorizando, muitas vezes, as metas e programas do ano de escolaridade no qual esse sujeito está inserido.

Considerando-se que os movimentos pela inclusão são relativamente recentes, parte dos docentes da escola pesquisada foi formada dentro dos preceitos da escola tradicional e, embora participem de processos de formação continuada, acabam por manter suas convicções e persistem com práticas pedagógicas tradicionais, por influência de fatores com maior força de persuasão, como, por exemplo, a burocracia constante do próprio sistema educacional. Afinal, construir uma prática inclusiva demanda questionar sobre as formas de fazê-lo. Nesse sentido, argumentar sobre as impossibilidades e/ou sobre as dificuldades, ratifica as resistências ainda impregnadas nos conceitos desses profissionais e intensifica uma visão fatalista que não percebe todas as potencialidades dos sujeitos, mas que visualiza as diferenças como entraves ao desenvolvimento.

Nesse sentido, afirmam Marques e Cavaliere (2013): “Muitos acreditam na educação inclusiva, porém, consideram-na utópica. Outros têm uma concepção

reducionista, pois a consideram como sendo apenas a inserção de pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual em salas de aula regulares”. (MARQUES; CAVALIERE, 2013, p. 24).

Marques completa que, sob essa ótica submissa e pessimista, “a inclusão é desconsiderada diante das dificuldades formuladas pelo opressor, e a mudança é transformada em sonho impossível de se realizar. Para os acomodados, não há o que fazer além de excluir do sistema aquele que foge aos padrões” (MARQUES; CAVALIERE, 2013, p. 24).

Há que se primar, então, contínua e gradativamente, por uma educação livre de conceitos pré-concebidos, de miticismos e de práticas excludentes, que seja libertadora e transformadora. Instala-se, dessa forma, um conflito entre o opressor, que deseja dominar e o oprimido, que deseja se libertar. Freire esclarece:

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação (FREIRE, 2002, p. 94).

Sobre tais discussões, baseadas no pensamento de Paulo Freire, Marques enfatiza que elas vêm se destacando cada vez mais na sociedade moderna, especialmente no que concerne à inclusão social, onde cada indivíduo seja capaz de reconhecer-se como sujeito de direitos, o que resultará na conquista de seu espaço. “O pensamento freiriano nos faz refletir sobre as “falsas” transformações executadas pela ordem opressora, que encobrem ideologias fatalistas e nos reduzem a objetos do puro fazer” (MARQUES; ROMUALDO, 2015, p. 271). Nesse sentido, complementa:

A construção de uma prática inclusiva nos remete a profundos questionamentos sobre como realizá-la. O discurso dos(as) educadores(as) demonstra uma resistência quando sustenta a impossibilidade do exercício dessa prática no sistema vigente. “A realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” É uma frase que expressa bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. É exatamente por causa disto que se deve estar advertido do poder do discurso ideológico que tem o poder de persuasão indiscutível, visto que nos ameaça de anestesiarmos a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos (MARQUES; ROMUALDO, 2015, p. 272).

Como ainda temos muitos cursos de formação que não contemplam a educação para as/nas diferenças, além de muitos professores, já formados e atuando, oriundos desse processo restritivo, infere-se que, ainda por longo tempo,

poderão persistir as práticas excludentes de ensino, até que possam se intensificar práticas que promovam uma identidade docente voltada para a inclusão (CAVALIERE, 2009). Ao encontro de Cavaliere, cabe inserir Mantoan (2003), no que compete à sua atuação como formadora:

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente à metodologia que tenho adotado, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo. Não se trata de uma visão ingênua do que significa ser um professor qualificado para o ensino inclusivo, mas de uma concepção equivocada do que é uma formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. Mais uma vez, a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizadas com urgência e muita clareza de propósitos, retardando a inclusão (MANTOAN, 2003, p. 42).

Nesse sentido, as duas autoras reconhecem as lacunas ainda existentes nos cursos de formação, embora Mantoan coloque mais ênfase às questões relacionadas às expectativas dos professores e a postura dos mesmos diante das finalidades das ações inclusivas.

Em relação aos benefícios da inclusão escolar para os sujeitos envolvidos, o Supervisor pondera:

Vejo que, muitas vezes, a deficiência está mais em nossos olhos rotuladores. Pelo meu convívio nos corredores e espaços da escola, os alunos se movimentam por igual: são colegas e amigos, sem se preocupar com esta questão de deficiência. Há alunos com deficiência que gostam de interagir e fazem amizades, participam das rodinhas de conversa. Outros são mais reservados. Todos são assim na verdade, independentemente de ter ou não deficiência. Se considerarmos a escola como um ambiente de reprodução da sociedade, percebemos que o convívio com a diversidade pode desenvolver em todos os alunos um senso de respeito e equidade (SUPERVISOR PEDAGÓGICO, 2017).

Essa afirmação pode ser comparada às pesquisas de Bereta e Viana (2012):

Os alunos com deficiência aumentam suas capacidades de atenção, de comunicação e da participação ativa em atividades educativas em um espaço de tempo muito menor do que se fossem educados em salas de aula especiais, reclusos à convivência com colegas que estão no seu mesmo nível de desenvolvimento no que tange a aspectos cognitivos, afetivos e sociais. (...) A inclusão também afeta os outros alunos sem deficiência, pois eles aprendem a lidar com o “diferente”, deixam os preconceitos de lado e aceitam as pessoas do jeito que são. Eles passam a ser mais tolerantes, solidários e comprometidos com o próximo, e ajudam sempre que necessário (BERETA; VIANA, 2014, p. 125).

A escola (inclusiva) passa a ser um lugar de aprendizagem para todos, onde os professores também são beneficiados, pois são constantemente desafiados a desenvolverem estratégias de ensino dinâmicas e pautadas nas necessidades e potencialidades dos alunos, permitindo a experimentação de várias metodologias, além da convivência com outros profissionais, clínicos e docentes, que certamente contribuirão para o seu aprimoramento profissional.

Segundo o Supervisor entrevistado,

Não há sistematização de avaliação para matrícula na escola. Todos os alunos são aceitos e acolhidos, na medida em que a instituição é procurada, entretanto, toda orientação é repassada às famílias, no sentido de buscar a melhor forma possível de atendimento e que vá ao encontro dos aspectos cognitivos e sociais dos alunos. Os critérios de enturmação são de acordo com as necessidades e possibilidades das famílias, no que concerne a turma e turno de escolarização (SUPERVISOR PEDAGÓGICO, 2017).

No que compete aos instrumentos de avaliação, relata que “alguns professores realizam adaptações nas provas escritas, com linguagem acessível, com ilustrações, ou mesmo oralmente, possibilitando maiores chances de sucesso aos alunos com necessidades educacionais especiais” (SUPERVISOR PEDAGÓGICO, 2017).

Segundo Lacueva (1997), a importância dos instrumentos de avaliação, a despeito da utilidade que possam ter em determinadas situações, parece estar superestimada. De certa forma, a sua sobrevalorização estaria reforçando a forma tradicional de avaliação, ainda que seja mais importante o ‘por quê’ e ‘para quê’ se avalia, do que propriamente o ‘como’. Mas embora o foco não deva estar nos instrumentos, mas no uso que se faz deles, é fundamental analisar os entraves que causam ao cotidiano da sala de aula, na medida em que a ineficiência no planejamento e na elaboração dos mesmos possa ser a causa principal de muitos fracassos.

O Supervisor Pedagógico afirma, ainda, que

Infelizmente não são todos os professores da escola que realizam adaptações nos instrumentos de avaliação, conservando a ideia de que é o aluno quem deve adaptar-se às atividades da escola. Além disso, ainda temos professores que olham para os alunos com deficiências como se os mesmos precisassem de caridade, de assistencialismo. Então, de forma inversa, desvalorizam os instrumentos e aplicam por aplicar, só pra cumprir as normas da escola. Outros não conseguem fazer deles um caminho para a reflexão constante da sua prática (SUPERVISOR PEDAGÓGICO, 2017).

A prática exclusiva de aplicação de avaliação escrita, obviamente, resulta em uma observação precária do processo de desenvolvimento dos alunos, limitada à concessão de nota que seja suficiente para a continuidade do percurso. Consideramos importante enfatizar que a resposta do Supervisor à pergunta sobre avaliação limitou-se à concepção formal e instrumental de avaliação. Necessário lembrar que existem outras estratégias avaliativas implementadas pela escola para avaliar o conhecimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, entretanto, elas são utilizadas, prioritariamente, pelos Professores de Apoio e pelo Professor da Sala de Recursos. O Supervisor Pedagógico aponta: “ainda existem professores que demonstram dificuldades em elaborar e aplicar instrumentos de avaliação diferenciados e que sejam coerentes com as reais possibilidades dos alunos” (SUPERVISOR PEDAGÓGICO, 2017).

Muitos são os estudos e as teorias a respeito das estratégias de avaliação e, ainda, da avaliação formal para os alunos com necessidades educacionais especiais, entretanto, é importante ressaltar que a construção de um currículo flexibilizado e adaptado antecede a qualquer avaliação das aprendizagens a ele relativas. Segundo Carvalho, as adaptações curriculares consistem em “modificações realizadas pelos professores, suas estratégias de ensino, organizadas às necessidades de cada aluno” (CARVALHO, 2010, p. 105). Nessa perspectiva, quanto às respostas individuais a cada aluno, Minetto (2008, p. 55) coloca-nos que “as adaptações são únicas para cada aluno, não poderemos apresentar algo que venha a ser receita que possa ser aplicada em todos os casos”. A autora esclarece ainda que “as adaptações curriculares necessitam como base para sua organização um currículo flexível e a estruturação da escola para oferecer condições reais de aprendizagem” (MINETTO, 2008, p. 55). Dessa forma podemos entender que uma adaptação curricular é “toda organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do aluno por meio da flexibilização do currículo, independente da dimensão” (MINETTO, 2008, p. 64).

Mais do que aferir os conhecimentos consolidados pelos alunos em relação ao currículo, é necessário que o professor saiba como avaliar cada um, em todas as áreas. Dessa forma, é possível descobrir quais são suas habilidades e dificuldades e definir se os instrumentos usados estão de acordo com as respostas que o aluno pode dar. 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 vezes, nem sequer tem clareza do significado dos resultados alcançados.

A avaliação do rendimento escolar é uma atividade socialmente determinada. A definição do por que, o quê e como avaliar pressupõe uma concepção do homem que se quer formar e das funções que se atribuem 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).

Em relação à divulgação aos pais dos resultados obtidos pelos alunos com NEE, o Supervisor relata que

é realizada da mesma forma que às outras famílias, dos alunos sem necessidades educacionais especiais: quando existe algum problema, algum conflito a ser resolvido ou alguma questão que esteja atrapalhando o desenvolvimento dos alunos, os pais são chamados à escola a qualquer tempo; quando tudo transcorre dentro da normalidade prevista, eles são chamados em reuniões bimestrais e os resultados são repassados. Logicamente, se necessário, nesse momento também conversamos de maneira particular a respeito do aluno em questão. Além disso, esclarecemos as dúvidas quanto a notas e conceitos, pois, assim como os alunos, seus familiares, sem esses esclarecimentos, também podem não compreender o real significado dos resultados, nem os objetivos dos instrumentos que foram utilizados (SUPERVISOR PEDAGÓGICO, 2017).

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. Em uma educação inclusiva, 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 (FERREIRA, 2015).

Em suas considerações finais, o Supervisor coloca a necessidade de orientações específicas a todos os professores em relação aos alunos com TGD/TEA e a importância de constantes reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem destes, “a fim de que todos, sem exceção, possam compreender suas limitações e enxergarem suas potencialidades”. (SUPERVISOR PEDAGÓGICO, 2017).

Nesse contexto, o Supervisor Pedagógico da escola pesquisada é um profissional que faz o elo entre os diferentes setores da instituição e que está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem, além de cuidar das

relações entre os profissionais, alunos e pais, tendo funções voltadas ao planejamento, à organização e a programação de atividades curriculares. Embora o serviço de supervisão não seja totalmente aceito por todos os profissionais da escola, se apresenta como fundamental às possibilidades de mudanças necessárias ao cotidiano e à prática pedagógica. Por ter um contato mais direto com os professores, é o Supervisor que tem maiores possibilidades de amenizar possíveis conflitos entre eles, principalmente no que se refere a mudanças conceituais e de posturas, dentro da perspectiva inclusiva. Ele procura desempenhar, com objetividade, essas tarefas, facilitando e proporcionando aos professores a busca constante por informações e conhecimentos, tendo um papel relevante nas discussões a respeito do processo avaliativo implementado pela escola e garantindo que a análise dos resultados apresentados pelos alunos, tanto nas avaliações externas como nas internas, seja a mais coerente possível com o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno. Afinal, a equipe escolar, de maneira geral, ainda não usa de modo eficiente, os resultados das avaliações de acordo com sua real função, que é a de melhorar a qualidade educacional das salas de aula, das escolas, dos professores e, principalmente dos alunos.

Na subseção seguinte, consideraremos o processo de desenvolvimento das aprendizagens sob a ótica das mães dos alunos com TGD/TEA incluídos na escola.

2.3.3 As expectativas e as perspectivas maternas

Podemos considerar que o cotidiano de um ser humano adulto é, geralmente, preenchido por expectativas, nas inúmeras áreas: “espero que o dia seja bom”, “desejo que o trabalho seja leve”, “o almoço deve estar delicioso”, “vou ficar feliz quando fulano chegar”, “essa será a melhor solução”, etc. Sendo considerada a situação de quem espera a ocorrência de algo, ou sua probabilidade de ocorrência em determinado momento, qualquer expectativa gera estresse e ansiedade, não sendo diferente na gravidez. Descobrir se o bebê que é menino ou menina, ver a barriga crescer, montar o enxoval, o quarto, organizar as coisas do bebê que vai chegar, estar preparada. Seguem-se as expectativas em relação aos cuidados com um recém-nascido, em relação ao parto, quanto à amamentação, quanto a conciliar o trabalho e a maternidade, quanto à nova vida que se inicia e, enfim, em relação àquele velho clichê que não falta entre as conversas das futuras mães: se ele

será “perfeito”. Depois que o bebê nasce, mais expectativas: se ele vai mamar e comer direito, quando vai sentar, engatinhar, quando vai andar, falar, qual será sua primeira palavra. Entretanto, inúmeras vezes, a expectativa do nascimento do filho idealizado e almejado é desmanchada pelo encontro com o bebê real. Esse momento pode ser permeado por sentimentos de tristeza, decepção, inferioridade e revolta, levando a mãe a uma situação que ela própria não compreende, o luto pela perda do filho desejado.

Nesse cenário, dificilmente observamos a presença e o envolvimento da figura paterna nos cuidados com a criança, fator que incide na sobrecarga emocional das mães com as responsabilidades e demandas que a situação apresenta. Passado o impacto do nascimento, essas mesmas mães precisam enfrentar a rejeição das pessoas e a curiosidade manifestada pelos olhares, comentários e atitudes nos diferentes ambientes que frequenta. Ao perceber que a sociedade não aceita e não oferece espaço ao diferente, às vezes assume as mesmas atitudes encontradas, aceitando o padrão de normalidade imposto e reforçando seus próprios sentimentos de vergonha quanto às diferenças do filho, preferindo, muitas vezes, não o expor publicamente, sendo isso possível, até que chegue a idade escolar.

A realização do Grupo Focal de Pais permitiu-nos observar as angústias e as conquistas que a inclusão escolar possibilita, trazendo informações fundamentais à pesquisa. Enfatizamos o comparecimento apenas de mães e nenhum pai, o que ratifica a citação anterior a respeito do envolvimento nos cuidados e na criação das crianças com deficiências. As mães normalmente são as que assumem a total responsabilidade pelos cuidados com os filhos, sendo que muitas vezes abdicam das suas atividades pessoais e profissionais para se dedicar exclusivamente a família. Mesmo nestes casos, os filhos com NEE ingressam desde pequenos em instituições escolares, constituindo assim a nova identidade dessa sociedade moderna (MARTINS; PIRES, 2008). Estudos na área da Educação Especial voltados para as atitudes e percepções dos pais (especialmente das mães) sobre as NEE de seus filhos, estão significativamente atrelados a preocupações sobre a inclusão escolar e social, profissionalização do filho especial, além das necessidades de serviços e orientações para os pais. Contudo, o trabalho multiprofissional com a família é visto como um fator decisivo no processo de desenvolvimento da criança com deficiência e indispensável desde a constatação do diagnóstico, pois auxilia na construção do autoconceito e futura inclusão/participação social (GLAT; PLETSCH, 2004).

Embora este trabalho esteja voltado às pesquisas relativas ao percurso e desenvolvimento escolar de oito alunos com TGD/TEA, conseguimos efetivar o instrumento de Grupo Focal com cinco mães, sendo que uma delas é mãe de dois dos alunos, ou seja, reunimos informações referentes a seis alunos. Inicialmente, traçamos um perfil do grupo, sintetizado na tabela a seguir:

Tabela 8 – Perfil Grupo de Mães

	Idade	Escolaridade	Quantos Filhos	Diagnóstico Filho TGD/TEA	Autoavaliação do conhecimento sobre deficiência
Mãe 1	31 a 40	Superior	3	dos 7 aos 10 anos	Muito Bom
Mãe 2	31 a 40	Ensino Médio	3	após os 3 anos	Bom
Mãe 3*	41 a 50	Pós-Graduação	4	após os 3 anos	Ótimo
Mãe 4*	41 a 50	Pós-Graduação	4	dos 7 aos 10 anos	Ótimo
Mãe 5	41 a 50	Ensino Médio	1	após os 3 anos	Ótimo
Mãe 6	+ de 50	Ensino Fundamental	3	depois dos 10 anos	Ótimo

(*) A mãe 3 e 4 refere-se à mesma pessoa, mãe de dois alunos autistas.

Fonte: Elaboração própria mediante perfil apresentado através do instrumento de coleta

Observamos que as mães entrevistadas possuem um bom nível de escolarização e, com exceção de uma delas, todas têm outros filhos, além daqueles investigados nesta pesquisa. Os diagnósticos clínicos da maioria deles foram concluídos após os 3 anos de idade; a mãe 6 relata que somente aos onze anos foi informada sobre o transtorno do filho: então “procurei informação sobre a deficiência e participo sempre na escola” (Mãe 6).

A grande maioria delas, conforme demonstrado na última coluna da tabela considera que possui um ótimo nível de conhecimento sobre a deficiência do próprio filho e que tem as informações necessárias para ajudar no seu desenvolvimento. Enfatizamos, portanto, que se trata de uma autoavaliação, ou seja, as próprias mães conceituaram, individualmente, o conhecimento que possuem sobre a deficiência do filho, não sendo possível mensurar a validade do mesmo. Estudos demonstram que quanto mais informações a família tiver sobre as NEE, menos tensa ela fica. Para Williams e Aiello (2004), as intervenções precoces devem empoderar as famílias, ou seja, prover a família de informações e suporte para que, ao se deparar com algum problema ao longo do desenvolvimento da criança, consiga solucioná-lo. Assim, todo profissional que tem contato com a criança deve orientar à família, aumentando seu repertório de enfrentamento a eventos estressores e ampliando a rede de apoio já existente (ARAÚJO, 2004; WILLIAMS; AIELLO, 2004).

A aplicação do roteiro do Grupo Focal (Apêndice C) iniciou-se com o questionamento do que entendiam sobre o conceito de deficiência e todas as respostas convergiram para o caminho da limitação e da diferença. A mãe 2 mencionou que “a deficiência dificulta a entrada do filho em muitos lugares e tem coisas que ele não pode fazer e, que as outras pessoas podem”. A mãe 3-4, entretanto, mencionou a importância de conceber a deficiência para além das impossibilidades, “pois todas as pessoas podem tornar-se deficientes em alguma área ou serem deficientes em algum aspecto”. Segundo o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009:

as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, com interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009b, s/p).

Goffman (1988) chama de “identidade social virtual” a visão construída do sujeito com base nas exigências que se faz dele para compor suas características pessoais e sociais, e, de “identidade social real”, os predicados que ele comprova possuir realmente, tornando-se evidente nas relações sociais. A associação entre a identidade social virtual (estereótipo) e a identidade social real (atributos) implica a construção do estigma: “acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, em muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida” (GOFFMAN, 1988, p. 15).

Além disso, a Convenção Internacional (BRASIL, 2009b) considera que a deficiência não está na pessoa, mas na relação entre a pessoa (que tem impedimentos em alguma área) com o meio (barreiras), que impedem sua participação plena na sociedade. A Convenção dá um grande passo, pois passa do modelo médico para o modelo social e nos remete à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) da Organização Mundial de Saúde (OMS) de 2001, que permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e suas restrições. O Decreto nº 3298/1999 (BRASIL, 1999), que regulamentou a Lei nº 7853/1989 (BRASIL, 1989b), em seu art. 3º, define deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano “. Portanto, o conceito da

Convenção, além de ser um avanço, é norma superior ao Decreto nº 3.298/89 (BRASIL, 1999) com alterações do Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004c), e é esse conceito que deve ser utilizado quando da interpretação de todas as normas que buscam garantir direitos às pessoas com deficiência.

No desenvolvimento do roteiro, observamos que algumas mães se expressam de forma simples, porém, compreendem os impedimentos dos filhos, suas dificuldades e também os avanços obtidos através do processo de inclusão escolar. A mãe 2, por exemplo, afirma: “conheço as limitações do meu filho e tem muitas coisas que ele não consegue fazer como as outras crianças, mas também consigo ver o progresso dele depois da escola, nos estudos e na vida” (Mãe 2). A mãe 6 relata: “eu vejo uma separação na vida de (nome); existe uma (nome) antes e uma (nome) depois da escola”. E completa: “eu sei que a deficiência dela não vai deixar formar e ter uma profissão, mas ela pode ter uma vida melhor e mais independente, porque eu não vou viver pra sempre”. Embora não tenha expressado verbalmente, essa mãe demonstra, com tal fala, o determinismo negativo em relação ao futuro profissional dos filhos com deficiências, presente em grande parte das famílias destes. Não vislumbram outras possibilidades de participação no mercado de trabalho com atividades produtivas, além daquelas tradicionalmente impostas pela sociedade. A afirmativa revela, também, a preocupação da mãe com a própria morte e com o destino da filha após esse possível fato.

No início das discussões no grupo aconteceram relatos bastante emocionados, onde as mães expressaram suas angústias e os conflitos vivenciados com os filhos, especialmente em relação às outras pessoas, seus preconceitos e julgamentos. Para quatro desses alunos, segundo o que relataram as mães, a chegada à Escola foi relativamente tranquila e o processo de adaptação não encontrou muitos obstáculos. Por outro lado, para dois deles foi bastante conflituosa e difícil, sendo que para um devido a constantes trocas de turma e de professores mediadores enquanto que para o outro devido à própria falta de adaptação em todos os ambientes da escola e a dificuldade de interação com as pessoas, causando alguns surtos e fazendo com que o aluno ficasse, por um tempo, à margem das atividades rotineiras da sala de aula e da escola:

Eu acredito que o preconceito vem da falta de informação, porque as pessoas não sabem o que é uma criança autista. Elas ficam imaginando uma criança balançando, gritando, babando e batendo nos outros. É preciso que as pessoas conheçam o assunto. Não tive problema na escola, mas tive

na sociedade. As pessoas olhavam diferente quando (nome) tinha uma crise na padaria, por exemplo. Algumas me falavam que eu tinha que educar o menino! Mas acho que deixei de ter problemas quando assumi de verdade o autismo. Vou a todos os lugares e quando alguém olha diferente, ou questiona o comportamento dele, eu logo digo que ele é autista e não entende algumas coisas da mesma maneira que as outras crianças entendem (Mãe 1).

Indagadas sobre o que pensam em relação à inclusão escolar, elas compreendem que se trata de “acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino” (Mãe 3-4) e se mostraram otimistas com a forma como ocorre na escola dos próprios filhos, considerando um importante passo para a socialização destes e para o aprendizado de todas as pessoas envolvidas. “Todo mundo precisa aprender a conviver com todas as pessoas, sem discriminar”. (Mãe 5). Em relação a essa aprendizagem mútua as pessoas e a convivência harmônica com todas as diferenças, Mantoan (2003) destaca:

Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária! No desejo da homogeneidade, que tem muito em comum com a democracia de massas, destruíram-se muitas diferenças que nós hoje consideramos valiosas e importantes (MANTOAN, 2003, p. 20).

Foi enfatizado, ainda no grupo, pela mãe 3-4, que

não é somente acolher os alunos com deficiências, mas dar todas as condições para que permaneçam na escola, recebendo uma educação de qualidade, como todos os outros alunos e que atenda às necessidades que eles têm, sem exigir um sucesso que eles, às vezes, não têm condições de alcançar (Mãe 3-4).

Percebemos, implícito nas duas falas, que “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, demanda admitir as diferenciações, com base na deficiência, a fim de se permitir o acesso ao seu direito e nunca para negá-lo. Muito importante reconhecer as potencialidades distintas em cada sujeito, mas é fundamental oportunizar ações afirmativas e de permanência na escola com qualidade, para que haja um real desenvolvimento das diferentes aprendizagens.

Nesse aspecto, a própria Mantoan é incisiva:

Do meu ponto de vista, é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos. Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, a meu ver, são:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.

- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2003, p. 33).

Entendemos ainda que, mesmo que sejam oportunizados o acesso e a permanência, com qualidade, desejados por todas as pessoas envolvidas no processo da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, tal situação não isenta a possibilidades de imprevistos e de conflitos. Questionadas sobre alguma situação desconfortável ocorrida na escola em virtude do transtorno apresentado pelo (a) filho (a), as entrevistadas, com exceção de uma, todas relatam que, embora tenham ocorrido problemas de adaptação, não tiveram nenhum tipo de conflito significativo.

A mãe 2 afirma: “no início, quando vim procurar a escola, fui bem recebida, mas depois não senti abertura em algumas pessoas” (Mãe 2), entretanto, não quis relatar maiores detalhes sobre o ocorrido. Apesar dos contratempos e dos desafios cotidianos, todas se consideram satisfeitas com o desenvolvimento escolar dos filhos. A mãe 6 relata que “melhorou em tudo, até no jeito de falar com a gente e em casa, nas coisas que precisa fazer sozinho”. Algumas parecem compreender o conhecimento de forma padrão, quando dizem: “eu sei que tá abaixo dos outros que têm a mesma idade dela” (Mãe 6) ou “não acompanha tudo que a turma aprende, mas já sabe muita coisa que antes não sabia” (Mãe 5). Retomando Mantoan:

Infelizmente, ainda vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados. A qualidade desse ensino resulta do primado e da supervalorização do conteúdo acadêmico em todos os seus níveis. Persiste a ideia de que as escolas de qualidade são as que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, e que avaliam os alunos, quantificando respostas-padrão. Seus métodos e suas práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro. São aquelas escolas que estão sempre preparando o aluno para o futuro: seja este a próxima série a ser cursada, o nível de escolaridade posterior ou os exames vestibulares (MANTOAN, 2003, p. 34).

Tendo em vista que é preciso levar em conta, primeiramente, todos os progressos que tais alunos fizeram desde que começaram a frequentar a escola, as

mães reconhecem a influência significativa da integração escolar inicial para o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual e emocional de seus filhos, além da contribuição para a aquisição de autonomia e gradativa independência, que caracteriza e efetiva a inclusão escolar. Embora essas mães tenham demonstrado compreenderem a evolução dos filhos em diversos aspectos e a importância do respeito às individualidades como essencial à educação deles, não foi dirigido a elas nenhum questionamento explícito sobre a avaliação escolar e sobre os resultados desta, informados pela escola. Não foi possível, portanto, confirmar as suas impressões e os seus sentimentos em relação a esse processo.

Em relação à participação na vida escolar, todas as mães entrevistadas são bem presentes e, quase sempre, as únicas da família que realizam esse acompanhamento, conforme foi relatado por elas próprias. Enfatizamos, aqui, que, na educação escolar, o interesse dos pais pelas atividades dos filhos, pelas descobertas e aquisições de conhecimento mantém o entusiasmo da criança pelos estudos da mesma forma que a falta de interesse dos pais pelos estudos dos filhos contribui para o desinteresse da criança pela vida escolar. De acordo com afirmações de Glat (1996), a família influencia no processo de integração social da criança com NEE e a questão da influência deve ser vista por dois aspectos: o primeiro é a facilitação ou impedimento que a família traz para a integração da pessoa com deficiência na comunidade e a segunda é a integração da pessoa com deficiência na sua própria família, pois integrar não é viver em função do deficiente. Integrar é construir juntamente com a criança seu espaço social, fazendo com que esta se reconheça de forma natural no convívio familiar.

Um artigo do psicopedagogo e jornalista Dr. Eugênio Cunha, publicado no jornal O Dia (RJ), de 26 de agosto de 2015, intitulado “Mães eficientes”, retrata, com muita sensibilidade e realismo, a experiência vivida por muitas famílias:

Um filho com deficiência provoca profundas mudanças na família. Uma criança aprende com facilidade a vestir-se, a lavar-se e a fazer tantas outras coisas elementares. Simplesmente vivendo ela aprende. Já uma criança ou adolescente com deficiência, na maioria das vezes, terá grandes dificuldades para realizar tarefas comuns. A dinâmica familiar se altera, e mães se veem sozinhas na educação do filho deficiente. Transformam-se em educadoras, cidadãs, embaixadoras e militantes dos direitos civis, buscando nas ruas o apoio e o reconhecimento público de sua nobre causa. Transformam-se em guerreiras incansáveis pela legalidade e pela justiça, nutrindo imarcescível e esperançoso amor, ainda que diante de tão árdua e extremada tarefa. Muitas delas, mesmo com dificuldades financeiras, conseguem superar diferentes empecilhos para ter tratamento e educação para seus filhos. Negam-se a sonhar seus próprios sonhos, abnegadas pela

ousadia de desejar um mundo melhor para eles. Foram elas que, com a força da família, idealizaram leis que hoje amparam a pessoa com deficiência neste país, inspirando educadores, conquistando o apoio popular e a atenção da mídia. Durante muitos anos, pessoas com deficiência viveram afastadas do convívio social, estigmatizadas pela relação que se fazia entre deficiência e ineficiência, como se fossem causa e efeito. Levadas à categoria de invalidez, não eram consideradas capazes para o trabalho ou para o estudo. Foram preteridas, discriminadas e esquecidas, renegadas a uma condição de proscrição. Hoje, a sociedade começa a ver o deficiente com outros olhos. Essa vitória, que ainda é o início de longa jornada, deve-se, principalmente, a essas mães. Se um direito básico de todos é o direito à Educação, no campo da inclusão essas mães têm sido essenciais para a interação entre família e escola. É na família que os filhos aprendem a reconhecer o papel dos professores, pois aprendem a reconhecer o papel dos pais. Assim, naturalmente, a educação familiar alia-se à escolar. São mães especiais, como são todas as mães. A elas a vida impôs a condição resiliente de vencer desafios pelo simples fato de serem mães, porém especiais e eficientes (CUNHA, 2015, s/p).

A inclusão escolar demanda a participação e o envolvimento das famílias, que muito podem contribuir nesse processo, sendo o canal mais direto entre os alunos e os profissionais que os atendem. Efetivar uma relação de corresponsabilidade e de transparência na educação dos alunos com TGD/TEA, como de qualquer outro aluno, pode ser a chave para ampliar as possibilidades de desenvolvimento integral dos sujeitos.

Na subseção seguinte, trataremos dos aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais sob a ótica dos Professores de Apoio dos alunos com TGD/TEA, estabelecendo as conexões inerentes ao processo de desenvolvimento das aprendizagens de tais alunos e de como se efetuam as estratégias avaliativas destes no contexto escolar.

2.3.4 Professores e alunos: uma relação dinâmica de conquistas e desafios

A Nota Técnica nº 24/2013 do MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013), que orienta os Sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 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 TGD/TEA. Cita, dentre outros aspectos, que a formação inicial e continuada deve subsidiar os profissionais, a fim de que estes possam superar o foco de trabalho nas estereotipias e reações negativas do estudante no contexto escolar. Além disso, a nota orienta

ainda que os docentes adotem 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. (BRASIL, 2013, p. 2). Sugere que as atividades escolares sejam organizadas 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. Afinal, é preciso reconhecer a 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.

Segundo a Nota (BRASIL, 2013, p. 3) “manter comunicação permanente com a família, proporciona a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, assim como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo”. Orienta realizar, continuamente, intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais e flexibilizar o currículo e as atividades perante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com TGD/TEA, possibilitando experiências diversas no aprendizado e na vivência entre os pares, acompanhando as 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. Para uma atuação eficiente e eficaz, que vá ao encontro das demandas desses alunos e alunas, o docente precisa adquirir, ininterruptamente, conhecimentos teórico-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva.

Entretanto, a menos que se trate de curso de conteúdo específico, os cursos tradicionais de formação de professores não atendem a tais critérios, pelo menos a maior parte deles. Assim, o exercício da docência com alunos com necessidades educacionais especiais se pauta em desafios diários para os professores regentes das classes regulares. Estes tendem a concluir tais cursos sem o conhecimento mínimo necessário para atuar dentro da perspectiva da inclusão escolar, limitando o poder transformador e libertador de sua função educativa. Segundo Libâneo (2004), a docência não deve constituir apenas um ato restrito de ministrar aulas. Ela precisa

ser entendida na complexidade do trabalho pedagógico, nas atividades direta ou indiretamente ligadas à atuação do professor. Entretanto, no cotidiano escolar, o que percebemos é que Professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, às vezes, são os únicos a se interessarem, efetivamente, pelo conhecimento específico relativo às suas funções e os Professores das classes regulares, com algumas exceções, não buscam muito além das informações básicas a respeito das deficiências e/ou síndromes apresentadas pelos alunos.

Para observar as concepções dos Professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva (ACLTA), ouvir seus anseios e angústias e compreender sua prática pedagógica, foi realizado, no dia 05 de setembro de 2017, um Grupo Focal com os mesmos, conseguindo reunir sete dos oito professores que atuam na Escola. Iniciamos traçando o perfil do grupo, conforme demonstrado na Tabela a seguir:

Tabela 9 – Perfil dos Professores de Apoio

Profissional	Idade	Nível de atuação	Nível de formação	Anos de docência
PA 1	+50	Ensino Fundamental	Pós-Graduação	+ de 15
PA 2	41 a 50	Ensino Fundamental	Pós-Graduação	10 a 15
PA 3	41 a 50	Ensino Fundamental	Pós-Graduação	- de 5
PA 4	31 a 40	Ensino Fundamental	Pós-Graduação	10 a 15
PA 5	31 a 40	Ensino Fundamental	Pós-Graduação	+ de 15
PA 6	31 a 40	Ensino Fundamental	Pós-Graduação	- de 5
PA 7	41 a 50	Ensino Fundamental	Pós-Graduação	+ de 15

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados no Grupo Focal.

O Grupo é totalmente composto por profissionais do sexo feminino e todas concluíram especialização em Educação Especial e Inclusiva, sendo unânime a frequência, também, em eventos e em cursos de formação continuada na área.

Antes de iniciarmos as discussões e reflexões, questionamos como as Professoras consideravam o nível de conhecimentos adquiridos por elas, até hoje, em relação à Educação Especial Inclusiva. A PA1 declarou que tem um “bom nível de conhecimentos, mas estou sempre procurando conhecer e saber mais a respeito”. Os profissionais PA2, PA3 e PA4 consideram que possuem um nível muito bom e concordam com a PA1 que necessitam estar sempre buscando e se atualizando, pois, “o trabalho com a inclusão escolar é dinâmico e nem sempre previsível, o que exige de nós atualizações constantes” (PA3). Destoando um pouco dos relatos anteriores, PA5 e PA6 afirmam que ainda têm um nível de conhecimentos que pode ser considerado regular, “embora o trabalho realizado com o aluno esteja em

constante evolução e eu faço minha parte, estudando sempre” (PA5). Também se auto avaliando como tendo um nível muito bom de conhecimentos a respeito das deficiências e da educação especial inclusiva, o PA7 disse que “os cursos de formação inicial dos professores não têm um currículo que trabalhe a diversidade, por isso precisamos estar sempre nos atualizando” (PA7). Nessa linha, Marques (2000), afirma:

Faz-se necessária, pois, uma ressignificação tanto do ensino quanto da formação dos professores, a fim de que tenhamos uma escola com professores capazes de atender a todos os alunos na sua diversidade. A nosso ver, o que precisa ser feito é uma reorganização do sistema educacional em uma nova concepção que pense uma escola para todos, uma escola inclusiva (MARQUES; CAVALIERE, 2013, p. 117).

Iniciamos os questionamentos ao grupo (Apêndice D), buscando saber as concepções sobre inclusão escolar. Todas foram unânimes em afirmar que, primeiramente, trata-se de um processo que se inicia pela integração. E, para isso, “a escola precisa dar o suporte necessário (infraestrutura e capacitação de profissionais) para atender a todos os alunos, independente de suas necessidades” (PA3). Embora seja também consenso que:

Incluir vai muito além de aceitar a matrícula de crianças especiais nas escolas regulares. É necessário ter um novo olhar de toda a equipe escolar; mudar a prática pedagógica. Enxergar o aluno como capaz, com limitações assim como qualquer ser humano. E oferecer a ele condições para desenvolver suas habilidades (P3).

Ao encontro da fala da Professora, Ferreira (2009) afirma que todo o processo de adaptações para uma escola inclusiva e democrática é demorado e complexo e 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.

O PA1 afirma que “as políticas do governo para a inclusão, a meu ver, não são suficientes pra garantir que ela aconteça”. Complementando, PA5 diz que “colocar alunos com várias deficiências em salas de aula lotadas, sem estrutura adequada, sem professor de apoio, é desumano”. Dentre os muitos desafios apresentados para a efetivação da inclusão escolar, destaca-se:

O envolvimento maior da família que, às vezes, deixa a cargo da escola todas as ações. Também precisamos de professores com conhecimentos teóricos a serem adquiridos através de estudos, de capacitações constantes e nem todos têm esse interesse. Há necessidade também, não só na nossa escola, mas em todas as escolas, profissionais clínicos de apoio como psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e outros.

Enfatizando a necessidade do aperfeiçoamento constante dos professores na área da educação especial inclusiva, PA4 completa que,

Sem conhecimento de causa, fica muito mais difícil identificar as habilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e investir nelas. Muitas podem ficar esquecidas ou serem ignoradas. Também fica mais difícil compreender as dificuldades do aluno para elaborar intervenções necessárias para o progresso dele em todas as áreas.

De acordo com Beyer (2006), 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 inquietação frente às 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.

Em se tratando do sentimento do Grupo em relação aos alunos inclusos, todas falam com muito carinho e com muita emoção a respeito de cada um. Fica evidente o envolvimento afetivo: “tenho um carinho muito especial por eles. Trabalho de maneira que eles não se sintam diferentes dos outros” (PA6). “Verdade. Precisamos lembrar que todos nós somos diferentes um para o outro” (PA4). “O mais importante é que eles não se sintam diminuídos. Mesmo sendo diferentes do colega” (PA1). Complementando, PA7 relata:

Poder contribuir para a formação destes alunos me deixa muito feliz, apesar que em alguns momentos me sinto frustrada por não conseguir levar a aluna da qual sou professora de apoio a avançar mais, vencer suas dificuldades. Sempre peço ajuda a outros colegas, especialista, para conseguir melhor resultado.

Esse vínculo afetivo origina-se e se fortalece no conhecimento dos sujeitos e no diálogo constante entre as partes envolvidas no processo educacional. Paulo Freire defende a educação como ato dialógico, destacando a necessidade de uma razão dialógica comunicativa onde o ato de conhecer e de pensar estariam diretamente relacionados. O conhecimento seria um ato histórico, gnosiológico,

lógico e também dialógico. Freire (2002) destaca o diálogo como a forma mais segura para a educação e a libertação de todos os homens e todas as mulheres, opressores e oprimidos. A forma imperativa de transmissão do conhecimento, característica do modelo tradicional, só faz, segundo ele, reforçar a dominação cultural e política, impedindo a conscientização dos homens e das mulheres. Acredita na arte do diálogo, na contraposição de ideias que leva a outras ideias. Em sua teoria fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas envolvidas em uma relação.

De acordo com Vygotsky (2005), são estreitas as relações que ligam o pensamento humano à linguagem, uma vez que os significados das palavras, que são construídos socialmente, cumprem tanto a ação de representação quanto a de generalização, o que permite a reconstrução do real ao nível do simbólico. Essa reconstrução representa a condição de criação de um universo cultural e a construção de sistemas lógicos de pensamento, que possibilitam a elaboração de sistemas explicativos da realidade. Do mesmo modo, essa dupla função permite a comunicação da experiência individual e coletiva. É nessa relação com o outro que as interações sociais se fazem fundamentais na formação da consciência, onde interações sociais não são entendidas apenas como as interações imediatas entre as pessoas, mas também através de intersubjetividades anônimas.

Entretanto, a relação dialógica com os alunos e alunas precisa ser fortalecida e ratificada pelas famílias dos mesmos. “A importância da família no processo de inclusão começa com a aceitação de que a criança é especial e que precisa de amparo familiar para se desenvolver dentro de suas possibilidades” (PA3). “Necessitamos de informações deles para melhor acompanhar as crianças. Precisamos do apoio da família também para um bom resultado da aprendizagem” (PA6). “É preciso que os pais tenham confiança na escola, no professor, sendo parceiros, assim o aluno desenvolverá suas habilidades com sucesso” (PA5). Refletindo sobre outro lado da questão, PA7 lembra que “a superproteção dos pais atrapalha no desenvolvimento da autonomia dos filhos e algumas vezes a gente se depara com essa situação”.

Conforme a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), 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, s/p).

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.

Questionadas sobre os benefícios da convivência entre os pares, proporcionada pela inclusão escolar, afirmam que são incontestáveis. “Interagir com diferentes alunos e conhecer novas realidades é muito bom para as pessoas com deficiências e vice-versa” (PA5). “Tem uma vantagem que, a meu ver é essencial: aprender a aceitar melhor as diferenças, se tornando menos preconceituosos” (PA1). Em contrapartida:

Ainda há preconceito do “diferente” na sala de aula, embora não seja o caso da nossa escola, principalmente da sala de aula onde atuo como Professora de Apoio. Mas a gente sabe de casos de outras escolas onde acontece, onde a criança fica à parte da sala. Além disso, em qualquer escola, se o aluno não tiver um professor de apoio, muitas vezes ele fica sem conseguir vencer as dificuldades, pois o professor regente não consegue atender a turma inteira e ao aluno especial.

Para Mantoan, na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. E esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa. E complementa:

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um

lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação (MANTOAN, 2005, p. 25).

Na contramão do pensamento de Mantoan existe uma tendência generalizada no meio educacional, em se pensar que a eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com TGD/TEA, fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis cognitivos. Questionadas sobre essa afirmativa, as professoras entrevistadas argumentaram que todas as salas de aula, atualmente, são heterogêneas e que os professores das turmas regulares convivem com essa realidade (da heterogeneidade) desde a universalização da escola pública. “É verdade, sim, que a inclusão de alunos com deficiências é um desafio, mas isso não diminui a competência de quem trabalha com dedicação ao que faz” (PA2). Complementando esse pensamento, PA3 enfatiza:

Acredito que o que faz reduz a eficácia pedagógica dos professores não é atender alunos com diferentes níveis cognitivos, nem a presença dos autistas ou de qualquer outra pessoa com deficiência, mas o nível de preparação da escola, como equipamentos adequados, número de alunos por sala, capacitação para os professores, tipo de avaliação, essas coisas todas. A turma heterogênea traz é crescimento pessoal e profissional (PA3).

Além disso, “todo professor deve, constantemente, pesquisar e aplicar estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às demandas da sala de aula” (PA4). Mesmo diante das complexidades trazidas em virtude do processo de inclusão escolar, as Professoras de Apoio não acreditam que os alunos com TGD/TEA obteriam melhores resultados se fossem escolarizados, exclusivamente, nas escolas de educação especial. Enfatizam que o atendimento nas escolas especiais, às vezes, é necessário para alguns tipos de deficiências e precisa haver uma parceria entre elas e as escolas comuns, mas, sempre que possível, os alunos devem ser incluídos no ensino regular e, gradativamente, a escola deve ir se adequando para atendê-los com qualidade. Esse processo é ininterrupto e irreversível, visto que a humanidade clama por uma sociedade que seja, verdadeiramente, para todos.

Indagadas sobre os critérios, as estratégias e os instrumentos de avaliação dos alunos com TGD/TEA, é unânime a compreensão de que eles devem “ser avaliados em todos os momentos e em todos os aspectos, pois cada evolução deve servir de instrumento avaliativo” (PA7). O discurso de todas as professoras revela que elas concebem a avaliação em uma perspectiva inclusiva, procuram estratégias

avaliativas que favoreçam a percepção da evolução da aprendizagem dos seus alunos. Esse pensamento é completado pela fala do PA4, quando afirma que toda avaliação deve ser “de acordo com os próprios avanços e nunca mediante critérios comparativos, sendo formativa e contínua”. Afonso (2000, p. 40) chama a atenção para a “avaliação formativa enquanto um dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica”. 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. Nessa mesma linha de pensamento, Perrenoud (1999) enfatiza que a avaliação formativa acontece com as devidas regulações individualizadas de aprendizagem.

Ao buscar uma caracterização para o conceito de avaliação formativa, encontramos em Allal, Cardinet e Perrenoud (1986) que essa expressão foi introduzida em 1967 por Scriven, num artigo que tratava da avaliação de meios de ensino (currículos, manuais, métodos, etc.). Embora inicialmente referia-se aos métodos de ajustamentos sucessivos e experimentação de um novo currículo, a mesma expressão foi mais tarde utilizada nos trabalhos de Bloom, Hastings e Madaus (1983) e seus colaboradores no contexto de avaliação da aprendizagem. Nesse caso, remetia aos processos utilizados pelos professores para adaptar sua ação pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos estudantes. Num primeiro momento, o conceito de avaliação formativa foi enunciado e aplicado no quadro de trabalhos neo-behavioristas referentes à individualização do ensino. Embora não exista ainda uma “teoria unificada” (ABRECHT, 1994, p. 31) sobre a avaliação formativa, as definições conhecidas são convergentes nas principais características desta modalidade de avaliação.

Para Cardinet (1990), a avaliação formativa é uma modalidade que tem por finalidade orientar o aluno no seu trabalho escolar, procurando identificar e situar as suas dificuldades com a intenção de ajudá-lo a descobrir modos de progredir na aprendizagem. De acordo com De Landsheere (1979), “a avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em quê o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em scores. Trata-se de um feedback para aluno e para o professor” (DE LANDSHEERE, 1979, p. 254). Segundo Hoffman (1991), Luckesi (2000), Rabelo (2003), Vasconcellos

(2002), entre outros estudiosos, a avaliação formativa consiste em recolher, em ocasiões diferentes ao longo do processo de ensino, informações úteis para detectar as deficiências ou as dificuldades de aprendizagem. Deste modo, processar-se-á “na intimidade da relação professor-aluno, ou mesmo no interior da autoanálise feita pelo aluno ou pelo professor (...)”, funcionando como uma espécie de “bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem” (CORTESÃO, 1993, p. 12).

Em relação aos procedimentos adotados e estratégias utilizadas pelos Professores de Apoio ao avaliar, são reveladas práticas diversificadas, com uso de instrumentos variados e uma preocupação em conhecer o aluno, suas limitações e suas possibilidades.

Comentaram sobre as adaptações e flexibilizações necessárias às avaliações escritas e que “alguns professores das classes regulares ainda têm muita resistência em compreender a importância delas” (PA3). Também consideram fundamental a ampliação do tempo destinado à realização das avaliações escritas, que precisa ser diferenciado para esses alunos. O PA6 afirma que ele e os demais colegas ACLTA “sempre procuramos facilitar a compreensão das questões escritas, mas essa estratégia ainda não é bem compreendida por todos os outros professores”. “Alguns acham que fazer dessa forma é dar vantagem para esses alunos e ficam muito presos às notas e aos conceitos” (PA1).

Nesse sentido, o discurso de todas as professoras entrevistadas demonstra que compreendem a avaliação em uma perspectiva inclusiva, procuram estratégias avaliativas que favoreçam a percepção da evolução da aprendizagem dos seus alunos, sob diferentes aspectos. Elas ainda revelam uma preocupação com o percurso escolar dos alunos, que, às vezes pode ser dificultado pelas formas de avaliação ainda muito presentes na escola. Encaminha-se, então, a partir daí, a demanda por um PAE, objetivando a capacitação de todos os profissionais da escola, com foco no estudo aprofundado do tema “avaliação”, com discussões, reflexões e estratégias que contribuam para uma mudança conceitual e atitudinal de todos os educadores da escola, no sentido de transformar a prática pedagógica avaliativa da instituição no que concerne, principalmente, aos alunos com TGD/TEA.

Em relação à realização do Grupo Focal com os professores das classes regulares, fiz inúmeras tentativas, durante quatro meses, de marcar uma data para que acontecesse a reunião com, pelo menos, a maioria deles. Tendo o Supervisor Pedagógico como elo de comunicação, me propus a comparecer em reunião de

Módulo II, ou a um sábado letivo, em qualquer horário que fosse possível, entretanto, não obtive êxito. Optei, então, por adaptar o instrumento do Grupo Focal, transformando-o em um questionário (Apêndice E), que foi entregue a todos os professores das classes regulares dos oito alunos com TGD/TEA, solicitando que me enviassem as respostas no prazo de uma semana, visto que o tempo para conclusão da pesquisa de campo estava se esgotando. Novamente minhas expectativas foram totalmente frustradas, pois recebi resposta de apenas um único professor, ficando inviável analisar os dados baseando-me em tão ínfima amostra. Diante do exposto, considerei pertinente a implementação, dentro do PAE, de ações que objetivem a averiguação das causas de tal comportamento dos professores, bem como propor intervenções que possam levá-los a refletirem sobre sua postura.

3 REVER CONCEITOS E REAVALIAR POSTURAS: CONJECTURAS E CONSIDERAÇÕES

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, 1999, p. 104).

O presente trabalho é pautado no movimento mundial pela educação inclusiva que, segundo a política nacional de educação especial, é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Compreendendo, assim, que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Apresentamos, a princípio, uma retrospectiva histórica da deficiência e os cenários onde ela se manifesta, considerando os paradigmas da exclusão, da segregação, da integração e da inclusão, os quais permeiam todos os movimentos pela inclusão social e escolar. Na sequência, traçamos a evolução desse processo na educação do estado de Minas Gerais e a base legal que o sustenta, englobando as ações da Superintendência Regional de Ensino de Carangola, sua estrutura e organização. Discorremos sobre as concepções teóricas de escola inclusiva e apresentamos o histórico, a organização, o funcionamento, os dados estatísticos e o projeto político pedagógico da Escola Estadual Doutor Pedro Paulo Neto, alvo deste estudo. Tendo como objetivo: identificar e analisar as estratégias e os instrumentos utilizados no cotidiano da escola pesquisada, com os oito alunos com TGD/TEA, questionamos sobre o estabelecimento dessas estratégias e quais são os instrumentos elaborados relativos ao processo ensino-aprendizagem desses alunos na Escola. Pretendeu-se verificar, ainda, se os processos avaliativos são capazes de traduzir os resultados de maneira coerente com as reais possibilidades dos alunos envolvidos.

Seguidamente, foi feita uma abordagem teórica referente às funções do Professor de Apoio, contextualizando-as no cotidiano da escola pesquisada,

inclusive explanando sobre as avaliações realizadas (ou não) pelos alunos com TGD/TEA, para, em seguida, discorrer sobre o tema “avaliação”, desde a sua concepção teórica e histórica, perpassando pelos questionamentos relativos à sua funcionalidade para os alunos pesquisados, até a análise sobre a aplicação das diferentes estratégias e os instrumentos utilizados para verificar o nível de conhecimento dos alunos nas diversas áreas e também a assimilação de outras aprendizagens.

O segundo capítulo inicia-se com um estudo sobre avaliação e as dimensões abarcadas por ela, analisando sua eficácia em relação aos alunos com TGD/TEA e os procedimentos e instrumentos avaliativos destinados a estes. Posteriormente relata sobre a trajetória e as dificuldades da pesquisa de campo realizada, na tentativa de obter dados que atendam ao questionamento proposto.

Diante das análises das entrevistas feitas com a Gestora e com o Supervisor Pedagógico da escola, da realização dos Grupos Focais com as mães dos alunos e, posteriormente, com os Professores de Apoio e, ainda, diante da ausência de respostas por parte dos professores das classes regulares dos alunos pesquisados, dificultando a investigação relativa aos instrumentos avaliativos por eles utilizados, foi possível perceber que, embora a escola seja considerada inclusiva pelos profissionais e por toda a comunidade escolar, há necessidade de formação continuada para os professores das classes comuns, além de constantes espaços de reflexão da prática pedagógica. A relevância de um processo avaliativo diferenciado dos alunos com TGD/TEA, precedido, obviamente, pelas flexibilizações e adaptações curriculares, é algo que ainda não foi plenamente concebido por todos os envolvidos, demandando ações de caráter informativo e formativo. Além disso, é necessário estabelecer critérios de quantificação e/ou conceituação dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações implementadas, a fim de que traduzam, com clareza e coerência, as aprendizagens consolidadas e as limitações encontradas.

Propomos, então, um Plano de Ação Educacional que visa aprimorar o diálogo com a escola e sanar as dificuldades apresentadas pelo corpo docente e administrativo no que se refere ao percurso e permanência escolar, com qualidade, dos alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente no que concerne às práticas de avaliação, que não podem ser pautadas no diagnóstico e na classificação comparativa, mas utilizadas como elementos indicadores de caminhos possíveis para a efetivação das aprendizagens e para a progressiva autonomia dos

sujeitos. As etapas para execução do PAE podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 8 - Dados da pesquisa e ações propositivas

Nº	Eixo de pesquisa/ Sujeito de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	Gestão Escolar inclusiva, democrática e participativa.	Gestão pouco disponível, apresentando dificuldades para a coleta de dados e para a obtenção de informações claras.	Encontro com a equipe gestora da escola (Diretor, Vice-Diretores, Especialistas), para apresentação do Plano de Ação Educacional e reflexões abordando o tema: Inclusão Escolar e Avaliação.
2	Relação Escola e Família	Necessidade de orientações relativas às metodologias de ensino implementadas pela escola aos alunos com TGD/TEA.	Identificação dos alunos com TGD/TEA, analisando dos PDI's dos mesmos, para subsidiar encontros entre familiares destes e os professores do AEE, a fim de compreenderem e contribuir com as metodologias de ensino utilizadas pela Escola.
3	Registro de resultados do rendimento escolar.	Registros através de notas/conceitos quantitativos, baseados no currículo comum do ano de escolaridade.	Estabelecimento de critérios para análise do rendimento escolar com base nos objetivos individuais propostos.
4	Professores	Necessidade de apoio aos professores das classes regulares para acolhimento, informação, orientação metodológica e avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais.	Criação do Grupo PROFIN – Professores Inclusivos, coordenado por mim e pelos professores especializados da Escola, em parceria com os professores regulares e com a participação voluntária de todos os demais membros da comunidade escolar.
5	Escolas Estaduais da circunscrição.	Proposta de disseminação do Plano de Ação Educacional.	Inserir, gradativamente, a presente proposta de ação em todas demais escolas estaduais da circunscrição da SRE Carangola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sob a ótica do quadro apresentado, baseado no trabalho colaborativo, buscamos caminhos possíveis para identificar e sanar os entraves no processo de avaliação escolar dos alunos com TGD/TEA, minimizando as lacunas existentes entre as políticas públicas de inclusão escolar e o cotidiano da sala de aula. Propomos, ainda, a ideia de um constante estudo por parte de professores, gestores e comunidade escolar, desafiando-os a incorporarem e a se integrarem ao movimento educacional, social e político de inclusão escolar, defendendo, assim, o

direito de todos os alunos a apropriarem-se dos conhecimentos, desenvolverem suas potencialidades e exercerem o seu direito de cidadãos.

Na próxima seção, apresentaremos o Plano de Ação Educacional, considerando a proposta político-pedagógica da escola, as análises da pesquisa de campo e as discussões teórico-metodológicas, apresentadas nos dois primeiros capítulos. O presente PAE, na medida em que conta com a participação de toda a comunidade escolar, contém ações que se desenvolverão coletivamente, no âmbito da escola e da comunidade e repudia qualquer prática excludente e/ou discriminatória, colaborando para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade para todas as pessoas.

3.1 Um Plano de Ação Educacional: anseios e demandas

Com o objetivo de aprimorar e ampliar as ações afirmativas da escola, de modo que possam impactar a todos os envolvidos e efetivar uma política permanente de inclusão escolar, apresentamos o PAE, planejado e elaborado considerando as seguintes dimensões educacionais: gestão, relação escola e família, prática pedagógica, formação continuada, trabalho colaborativo em equipe.

Para tal, utilizamos a ferramenta 5w2h, que tem origem na indústria automobilística, mais especificamente na do Japão, onde foi desenvolvida. No início foi associada aos processos de gestão da qualidade total, nas linhas de produção de carros. Logo depois foi expandida para outras áreas, sempre com a intenção de ajudar a coordenar o passo a passo da elaboração e execução de um projeto ou plano de ação. A sigla 5w2h representa cinco palavras em inglês, que são e representam respectivamente: What – o que será feito? Why – por que será feito? (Objetivo); Where – onde será feito? (Local), When – quando será feito (prazo); Who – por quem será feito (pessoa responsável); How – como será feito? (Qual a metodologia ou ferramenta aplicada) e How Much – quanto custará? (Investimento financeiro) (PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO, 2018).

Para se construir esse plano foi necessário analisar as características do público alvo, suas necessidades e possibilidades, definindo os objetivos mais adequados para cada ação, a fim de que se promovam as transformações e adaptações necessárias à construção, contínua e progressiva, de uma escola que acolha a todas as pessoas e que conte com profissionais capacitados, que estejam

sempre preparados e aptos para sua missão primordial e incondicional: cuidar e educar. Porém, sabemos que

Não será por milagre que se mudará a escola, por um toque de varinha mágica, mas por um trabalho paciente, difícil, honesto (pois as contradições que é preciso enfrentar são as nossas, como políticos e como práticos, mesmo quando somos de esquerda e procuramos defender os interesses do povo). Se o que se pretende é verdadeiramente construir uma escola democrática, para um mundo mais justo e mais solidário, será preciso enfrentar essas contradições. Será difícil, mas é o que vale a pena. E é isso que define o militante: a consciência de seus valores e a capacidade de defendê-los em seus discursos, bem como a capacidade de enfrentar as contradições para inserir seus valores na realidade social. (...) é justamente para transformar a escola, à luz de nossos valores (CHARLOT, 2004, p. 26).

Diante do cenário apresentado, consideramos que a implementação de novas concepções e práticas inerentes à avaliação escolar dos alunos com TGD/TEA somente será possível através do estudo constante dos educadores e do desenvolvimento, nestes, de novos olhares sobre os sujeitos, respeitando suas individualidades e reconhecendo as diferenças como um fator extremamente benéfico a todos os membros da comunidade escolar. Os dados obtidos através das entrevistas e dos grupos focais, quando de encontro a algumas atitudes demonstradas, revelam a fragilidade dos discursos e relevância de pautar o trabalho pedagógico na transparência e na disposição ao diálogo.

Para isso, a gestão desempenha um papel fundamental e intransferível, sendo responsável pela mobilização de professores e demais funcionários, no sentido de se construir e se consolidar uma equipe de trabalho colaborativa e eficaz em suas funções, que preza pela implementação do projeto político-pedagógico da escola, sem desconsiderar a diversidade presente no cotidiano escolar e a participação de toda a comunidade. Segundo Machado (2000), o papel do gestor se faz na constante dedicação à capacitação dos docentes, no compartilhamento de experiências e ideias, na valorização do trabalho coletivo, no planejamento, na elaboração do PPP, na administração gerencial, na adequação do currículo e na interação com a comunidade escolar. A condução da escola baseada nesses parâmetros é uma forma de garantir que os alunos com NEE tenham direito a uma escola acessível sob todos os aspectos, lembrando Lück (2006, p. 99), quando diz que “a gestão não deprecia a administração, mas supera as suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, para atender as exigências de uma realidade cada vez mais complexa e dinâmica”.

Inserir-se, nessa realidade atual, a gestão educacional para os alunos com necessidades educacionais especiais, cada vez mais presentes nas instituições de ensino regular, exigindo constantes reformulações de conceitos e adequação das práticas, de forma a atender a esse público de maneira eficaz, consciente e respeitosa, considerando o mestre Paulo Freire, quando diz:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (FREIRE, 2002, p. 35).

Concebendo a gestão de forma abrangente, que abarca, além do Diretor Escolar, seus Vice-Diretores e Especialistas, propomos uma ação reflexiva para todos os membros, que seja capaz de estimular a autoanálise conceitual, confrontá-la com as posturas no ambiente escolar, diagnosticar os pontos de reformulação e reestruturação e estabelecer os meios para efetivar as mudanças necessárias.

Quadro 9 – Plano de Ação Educacional – Etapa 1

Nº	Eixo	Ação	Objetivo	Local	Prazo	Responsáveis	Metodologia	Custo
1	Gestão Escolar	Encontro com a Equipe Gestora e Especialistas	Consolidar uma escola acessível e inclusiva, pautada no respeito à diversidade	Na própria Escola	1ª semana de março 2018	Analistas Educacionais do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE Carangola; Professores do AEE da Escola.	Apresentação teórica Dinâmicas de Grupo Reflexões Estudo de Caso	R\$ 0,00

Fonte: elaborado pela autora.

Quando nos apresentamos à escola como pesquisadora da Universidade, com uma proposição de investigar as estratégias de aprendizagem e de avaliação para os oito alunos com TGD/TEA ali matriculados, obtivemos boa aceitação e não houve nenhum impedimento da gestão quanto a isso. Porém, no decorrer da pesquisa de campo, percebemos uma grande dificuldade da Diretora da escola em disponibilizar tempo para responder aos questionamentos propostos e certa reserva quanto aos assuntos abordados. Nas visitas à escola a gestora manteve-se à parte dos procedimentos realizados, deixando a condução a cargo de um dos Especialistas. Por várias vezes tentamos concluir a entrevista de forma a ampliar o debate em torno do processo de inclusão na escola, entretanto, não foi possível realizá-la de maneira satisfatória. Compreendemos a extensa demanda de trabalho

assumida pelo Diretor Escolar no seu cotidiano profissional e o tempo escasso para abarcar todas as dimensões que a instituição de ensino contempla, porém, consideramos inadiável o debate claro e as reflexões que emergem do percurso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente dos alunos com TGD/TEA, público-alvo dessa pesquisa, suas aprendizagens, suas limitações e seu processo avaliativo.

Quadro 10 – Plano de Ação Educacional – Etapa 2

Nº	Eixo	Ação	Objetivo	Local	Prazo	Responsáveis	Metodologia	Custo
2	Relação Escola / Família	Grupos de Estudos	Promover o envolvimento das famílias nas ações educativas escolares, para que, compreendendo as metodologias adotadas pela escola, possam ser sujeitos colaborativos do processo de aprendizagem dos alunos com TGD/TEA.	Na própria Escola	Na terceira sexta-feira dos meses de março – abril – maio – junho – agosto – setembro – novembro de 2018.	Analistas Educacionais do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE Carangola; Professores do AEE da Escola; Especialistas da Escola; pais e responsáveis dos alunos com TGD/TEA.	- Identificação dos alunos com TGD/TEA e estudo dos respectivos PDI's - Compartilhamento de informações científicas e pedagógicas - Apresentação do Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE e avaliação compartilhada do desempenho escolar e demais aprendizagens - Reestruturação do PAEE de forma colaborativa.	R\$ 500

Fonte: Elaborado pela autora.

A família, como primeira instância de formação do ser humano, ocupa um espaço intransferível na vida de cada sujeito. Dela se originam as características individuais fundamentais, tanto do ponto de vista genético, quanto social e emocional. A escola, então, pode ser configurada como segunda instância formadora, concomitantemente com várias outras, mas sem dispensar a constante atuação da família, fundamental ao processo de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Quando tratamos de inclusão escolar, a atuação colaborativa desses dois agentes educativos concorre para o alcance de resultados muito positivos. Sobre a relação família e educação, afirma Nérici:

A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é, da melhor forma possível, sem mistificações, sem deformações, em sentido de aceitação social. Assim, a ação educativa deve incidir sobre a realidade

pessoal do educando, tendo em vista explicitar suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade (...) A influência da Família, no entanto, é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nenhuma outra instituição está em condições de substituí-la. (...) A educação para ser autêntica, tem de descer à individualização, à apreensão da essência humana de cada educando, em busca de suas fraquezas e temores, de suas fortalezas e aspirações. (...) O processo educativo deve conduzir à responsabilidade, liberdade, crítica e participação. Educar, não como sinônimo de instruir, mas de formar, de ter consciência de seus próprios atos. De modo geral, instruir é dizer o que uma coisa é, e educar é dar o sentido moral e social do uso desta coisa (NÉRICI, 1972, p. 12).

Na oportunidade da pesquisa de campo e da implementação do Grupo Focal com as mães, sentimos a necessidade de efetivar essa parceria entre a escola e as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de que o desenvolvimento integral destes seja uma realidade. Planejamos sete encontros anuais, especificados no Quadro 10, que permitirão um acompanhamento compartilhado do processo de aprendizagem e a tomada de decisões relativas ao percurso escolar. O custo refere-se ao fornecimento de um lanche a cada encontro.

Quadro 11 – Plano de Ação Educacional – Etapa 3

Nº	Eixo	Ação	Objetivo	Local	Prazo	Responsáveis	Metodologia	Custo
3	Rendimento Escolar	Formalização do registro de resultados de rendimento escolar	Estabelecer critérios para análise do rendimento escolar dos alunos com TGD/TEA baseados no Plano de Atendimento Educacional Especializado individual e nos objetivos de ensino por ele propostos.	Na própria Escola	Abril 2018 Novembro 2018	Diretor Escolar; Analistas Educacionais do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE Carangola; Professores do AEE da Escola; Especialistas da Escola; Representantes de Professores das classes regulares; Secretário Escolar.	- Análise dos PAEEs dos alunos com TGD/TEA - Análise das notas/conceitos do ano letivo anterior - Análise da avaliação diagnóstica inicial do ano em curso - Formalização dos critérios de conceituação do rendimento escolar	R\$ 0,00

Fonte: elaborado pela autora.

Por ser comumente utilizada como aferição, como julgamento do aluno, atribuindo-se 'valores' que, supostamente, 'medem' o que ele aprendeu, ou não, que o promovem ou que o reprovam, a avaliação tem sido criticada por muitos autores. O resultado da medida, apresentado como nota ou como conceitos (geralmente

referidos a escalas intervalares de notas previamente definidas), traduz o erro ou o acerto dos alunos em determinadas questões de um teste, de uma prova, de um exame, ou de um exercício que ‘vale nota’. Porém, criticar a determinação do valor não significa desprezar ou abolir as práticas avaliativas. Tão pouco se deve desconsiderar a importância dos julgamentos, das apreciações ou análises de características consideradas como significativas para o sucesso do processo educacional escolar de todos. Hoffmann (1991) alerta para as diferenças entre pesquisar e avaliar em educação, pois, enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada. Precisamos considerar, ainda, o quanto a avaliação está impregnada de arbitrariedades, desde a escolha do padrão da medida, até as categorizações que se impõem aos sujeitos analisados. Nesse sentido, é urgente e necessário estabelecer critérios não comparativos e não classificatórios de avaliação das aprendizagens dos alunos com TGD/TEA, a fim de que sejam compreendidas todas as suas potencialidades e respeitadas todas as suas limitações. Entendemos que a implementação dessa ação refletirá, também, nas decisões a respeito dos resultados das avaliações de desempenho escolar dos demais alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, a etapa 3 do PAE consistirá na formalização dos critérios avaliativos e no registro conceitual dos resultados baseados no desenvolvimento das aprendizagens de cada indivíduo, sendo também individuais os parâmetros comparativos que darão origem aos conceitos. São pretendidos dois encontros no mês de abril de 2018 e um encontro em novembro do mesmo ano, para conclusão do ano letivo.

Quadro 12 – Plano de Ação Educacional – Etapa 4

(Continua)

Nº	Eixo	Ação	Objetivo	Local	Prazo	Responsáveis	Metodologia	Custo
4	Corpo docente	Criação do Grupo PROFIN – Professores Inclusivos	Promover, de forma colaborativa, reflexões com os professores das classes regulares para o	- Criação do Grupo na SRE Carangola - Atuação na Escola	Maio 2018 Atuação durante todo o ano letivo.	<u>Coordenação:</u> - Analistas Educacionais do Serviço de Apoio à Inclusão; - Professores do AEE da Escola.	- Grupo de Estudos; - Estudo de Casos; - Acompanhamento Pedagógico.	R\$ 2.000,00

(Conclusão)

			acolhimento, as informações teórico-científicas, a orientação metodológica e a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais.			<u>Membros:</u> - Professores da Escola; - Pais de alunos com TGD/TEA; - Comunidade escolar interessada.		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

A ideia da criação de um grupo de apoio aos professores das classes regulares dos alunos com TGD/TEA, nasceu dos achados da pesquisa através das entrevistas realizadas e da implementação do Grupo Focal dos Professores de Apoio. A necessidade de informações e de orientações metodológicas aos professores no que tange à inclusão e à avaliação escolar desses alunos é um discurso comum entre os sujeitos investigados. Observamos a mesma demanda entre os professores das demais escolas da circunscrição da SRE Carangola, monitoradas pelos Analistas Educacionais há mais de dez anos, período em que também foram matriculados os primeiros alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular local. Embora muitos conceitos e inúmeros estudos tenham evoluído, tais queixas permanecem.

Após a sensibilização e mobilização da equipe gestora da escola, com a perspectiva de uma maior e melhor integração entre a instituição e as famílias dos alunos com TGD/TEA e, ainda, concomitantemente ao estabelecimento de critérios de avaliação do rendimento escolar destes, percebemos a relevância de um acompanhamento pedagógico continuado aos professores das classes regulares, buscando a efetivação do processo de inclusão escolar e uma educação de qualidade para todos. Ao longo dessa pesquisa, discorreremos sobre essa falta de preparo, de capacitação dos docentes para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais e da ausência de tais abordagens nos cursos de formação inicial. Percebemos que esse despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida. Além disso, podemos afirmar que existe um grande descrédito sobre a capacidade do aluno especial se desenvolver e agir de forma autônoma (GOFFMAN, 1988; GLAT, 1996). Esses fatores podem ocasionar a ineficácia no atendimento às necessidades dos

alunos com deficiências e impedir o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem às demandas educativas desses alunos e suas possibilidades.

Vale lembrar que a própria LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, reconhece a importância de se formar professores para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns (grifo nosso) (BRASIL, 1996, s/p).

No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), aponta-se a integração entre professores da Educação Especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I - Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II - Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (BRASIL, 2001, s/p).

Isso posto, pensamos na criação e formalização do Grupo PROFIN – Professores Inclusivos, que, através dos seus coordenadores, será um órgão de intercomunicação entre seus membros, no intuito de concorrer para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação escolar dos alunos com TGD/TEA. Para tal, propõe-se a realização de dois encontros, no mês de maio de 2018, na SRE Carangola, sendo o primeiro com a presença de todos os Professores de AEE da escola, seus Especialistas, a Diretora Escolar e as Analistas Educacionais do Serviço de Apoio à Inclusão, para apresentação e detalhamento da proposta, bem como a formalização da equipe de coordenação do Grupo. Um segundo encontro contará com a presença dos Professores de AEE da escola, indicados como coordenadores, um Especialista responsável pelo AEE, as Analistas Educacionais do Serviço de Apoio à Inclusão e, pelo menos, três representantes de Professores das classes regulares da escola. Então, serão traçadas as estratégias de realização do acompanhamento pedagógico aos professores do ensino regular, pautadas nos estudos de casos a serem realizados pela coordenação do Grupo PROFIN.

O próximo passo é o credenciamento voluntário de todos os membros que desejarem integrar o grupo, a ser realizado na escola pesquisada. Todos os participantes receberão cópia da proposta e demais orientações, cadastrando seus telefones de contato, endereço e e-mail pessoal, para recebimento de materiais didáticos e pedagógicos que possam auxiliar no enriquecimento das informações relativas às deficiências e à educação escolar dos alunos com NEE. A intenção é que se forme uma rede de apoio pedagógico a favor do estudante, dos professores e da escola, buscando suprir as lacunas deixadas pelos cursos de formação, além de contribuir para um atendimento voltado à realidade local. Caberá, então, aos coordenadores, gerenciar e mobilizar essa rede, identificando as dificuldades e os anseios dos professores das classes regulares no atendimento aos alunos com TGD/TEA, buscando estratégias pedagógicas para a eliminação dos problemas e, quando necessário, planejar e executar reuniões com os demais membros do Grupo.

O custo estimado destina-se a lanches para as reuniões, impressões e confecção de material didático-pedagógico e combustível para locomoção das Analistas da SRE Carangola e dos demais coordenadores, quando necessário.

Quadro 13– Plano de Ação Educacional – Etapa 5

Nº	Eixo	Ação	Objetivo	Local	Prazo	Responsáveis	Metodologia	Custo
5	Escolas Estaduais	Investigar a realidade das demais escolas estaduais da circunscrição da SRE Carangola que possuem alunos com Professor de Apoio, para inserir, gradativamente, o presente PAE, as ações 1 a 4.	- Capacitar gestores e outros profissionais das escolas para o atendimento educacional especializado, formando uma rede dinâmica de estudo e de apoio.	Escolas Estaduais da SRE Carangola	Durante os anos de 2019, 2020 e 2021.	- Analistas do Serviço de Apoio à Inclusão, da SRE Carangola - Especialistas de cada escola - Profissionais do AEE de cada escola	- Estudo do PPP de cada escola - Rodas de Conversa	R\$ 0,00

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, mas sem considerar este um Plano finito, apresentamos a etapa 5, que consiste na gradativa implementação desta proposta nas outras escolas estaduais da circunscrição da SRE Carangola. Para tal, salientamos a necessidade de conhecer, previamente, a realidade de cada instituição, seu Projeto Político-Pedagógico, o perfil dos alunos com NEE e de toda a comunidade escolar e as demandas que emergem do atendimento educacional especializado em cada escola.

Através da implementação de todas as ações apresentadas, nossa perspectiva e o impacto que se espera é de (re)construir escolas acolhedoras, que atuem de forma colaborativa e participativa, com professores que compreendam a amplitude do processo de inclusão escolar e que consolidem conceitos e práticas abrangentes no que tange à avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, priorizando o desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pretende na Atualidade é que no processo pedagógico se viva a complexidade no/do cotidiano em sua diversidade e riqueza. Isso implica pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar as diferenças dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os dados e para considerarmos todas as possibilidades da vida. Isso não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. As diferenças não devem, pois, constituir-se num critério de hierarquização da qualidade humana. Assim, o que se deve considerar no processo pedagógico é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro (MARQUES, 2012, p. 109).

Pensar a educação “para a” e “na” diversidade ultrapassa a investigação, a análise e a constatação, na medida em que as histórias de cada vida e as vidas presentes em cada história nos conduzem a enredos inesperados e a cenários inusitados. Torna-se, assim, um amplo desafio inserir-me no cotidiano da escola, identificar as práticas pedagógicas consolidadas e perceber quais as dificuldades no estabelecimento das estratégias e instrumentos avaliativos relativos ao processo ensino-aprendizagem e na formalização dos resultados dos alunos com TGD/TEA. Às vezes, tempo e espaço são condições escassas que obstaculizam o processo de pesquisa. Outras vezes, a confiança mútua, que motiva a transparência e o diálogo entre o investigador e o investigado é uma obra ainda inacabada, precisando de reparos e reconstruções. Entretanto, todos os conceitos trabalhados, a linha histórica retomada, o contexto escolar apresentado, as considerações e reflexões promovidas por este trabalho de pesquisa evidenciam a relevância do Plano de Ação Educacional proposto, visto que se trata de um projeto dinâmico e contínuo, que só tende a contribuir com o movimento inclusivo e suas perspectivas educacionais.

As ponderações em torno da inclusão escolar nos remetem à relevância de se considerar, também, a inclusão social de todas as pessoas com deficiências e, para, além disso, de todos aqueles que são sistematicamente excluídos da sociedade,

sem acesso a direitos básicos de saúde, educação, renda, cultura e lazer, entre outros. Debater inclusão e conceber seu sentido totalitário é universalizar a humanidade, concebendo-a de maneira holística e integral, como um organismo de várias estruturas que, embora sobrevivam fisicamente fragmentados, se integram em objetivos e em necessidades comuns. Refletir sobre inclusão significa aprender a conviver com a diferença, ao invés de tolerá-la. É compreender-se e conceber-se “diferente”, sendo um ser único, inserido em um todo.

Nesse movimento, a escola ocupa um espaço insubstituível, pois é a instituição que, depois da família, tem o maior tempo de contato com todas as pessoas, visto que, teoricamente, todos passam pela escola. Kunc (1992, apud MORENO, 2009), afirma que “o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo”. Quando a escola compreende essa máxima e compreende, também, sua função como ambiente de construção do conhecimento, a inclusão se efetiva como fundamento filosófico e empírico, embora ainda necessite de políticas públicas a favor dela para que seja consolidada na sociedade como um todo. Enfatizando que toda instituição de ensino, amparada por uma documentação legal própria, carece de fundamentar, sob uma perspectiva inclusiva, sua organização e suas ações.

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, assim como seu Regimento, ambos abordados no texto, atendem aos ideais da educação escolar inclusiva no que se referem à prática pedagógica e às estratégias de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, demonstrando um compromisso com a formação do cidadão, ao estabelecer uma visão transformadora, pensando na função social da educação. Entretanto, a aplicação totalitária das teorias e conceitos garantidos pelos dois documentos ainda é um desafio a ser vencido no cotidiano das salas de aula. Isso se deve ao fato de que a elaboração do projeto político pedagógico “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 2003, p. 09). Sob essa ótica, construir um projeto político pedagógico requer, sobretudo, comprometimento de todos os membros da comunidade escolar e uma abrangência reflexiva e investigativa, pautada na

consciência da realidade local e sistematizada sobre o conhecimento, o diálogo e a prática, onde cada um assuma seu papel de coautor do processo educativo em toda a sua multiplicidade. As declarações do Supervisor Pedagógico e dos Professores de Apoio, constantes desta pesquisa, apontam para essa demanda de formação de uma rede educativa entre todos os profissionais da escola e pela implementação do trabalho colaborativo, a fim de garantir as aprendizagens dos alunos com NEE, especialmente dos que apresentam TGD/TEA, para além dos conteúdos curriculares. Além disso, quando as aprendizagens são garantidas a todas as pessoas, é possível e desejável sustentar uma proposta de avaliação do rendimento escolar pautada nos critérios de respeito às individualidades e à diversidade humana encontrada na escola, visto que o ato de avaliar o desenvolvimento dos alunos exige essa precedência das formas e condições sob as quais o ensino se estabelece.

Nesse sentido, o processo de avaliação dos alunos com TGD/TEA demanda constantes debates e reflexões, não podendo ser pautado em uma visão conteudista e acadêmica das aprendizagens, que desconsidera as suas limitações, nem tampouco em um padrão assistencialista e negligente, que desvaloriza suas potencialidades. Em consequência a tais discussões e às constatações que delas emergem, uma educação inclusiva exige transformações metodológicas que ampliem as possibilidades da relação pedagógica no cotidiano das salas de aula e permitam a inserção de todos os alunos como parte proativa e competente do processo. Essa concepção pôde ser percebida entre os Professores de Apoio e os Professores do Atendimento Educacional Especializado, entretanto, ainda se apresenta muito modesta entre grande parte dos professores das classes regulares. Esta pesquisa pretendia, ainda, analisar as práticas de avaliação destes com os alunos com TGD/TEA, entretanto, pelos motivos explicitados na seção 2.3, não foi possível o contato direto com tais profissionais. As conclusões que se referem à demanda por informações teóricas, práticas e de capacitação daqueles profissionais se originam das falas comuns do Gestor, do Supervisor Pedagógico e dos Professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas. Assim, as ações contempladas pelo PAE permitirão ampliar a investigação das metodologias de aprendizagem e de avaliação nas salas regulares e munirão seus docentes de informações e de conhecimentos que sejam capazes de aprimorar sua atuação junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, contribuindo positivamente com o processo de ensino-aprendizagem destes, concebendo-o como

uma ação propositiva e não como um caminho pré-estabelecido. Nesse roteiro, a parceria com a família é fundamental e indispensável a uma educação integral, que aconteça simultaneamente dos dois cenários, de forma que as ações e as intervenções concorram para a gradativa autonomia e independência dos indivíduos, garantindo o exercício de sua cidadania. Na família encontramos a vivência prática e a sabedoria do convívio para a compreensão a respeito dos filhos e na escola encontramos o conhecimento científico formalizado, que permite maior ascensão ao convívio e práticas sociais. Para Santos (1999):

As famílias precisam se aproximar da escola não apenas comparecendo a reuniões de pais ou participando de Conselhos Escola-Comunidade através de representantes, mas é preciso que ela se inteire mais diretamente no processo educacional acadêmico dos seus filhos, ajudando-os a aprender [...] (SANTOS, 1999, p. 43).

Por uma escola viva, que permita e promova a liberdade de ser, de estar, de pensar e de agir, pautada não na tolerância, mas na compreensão e no acolhimento.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo (ALVES, 2004, s/p).

REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Tradução José Carlos Tunas Eufrásio. Porto: ASA, 1994.
- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação - para uma sociologia das políticas avaliativas contemporânea. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- ALVES, J. I. G. **Gestão Democrática**. 2015. Disponível em: <<http://pedagogajosefa.blogspot.com.br/2015/10/gestao-democratica.html>> Acesso em: 15 mar. 2018.
- ALVES, R. **Gaiolas ou Asas**: A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asa, 2004.
- ANTIPOFF, H. O Desenvolvimento Mental das Crianças de Belo Horizonte. In: CDPH (Org.). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff – Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1992.
- ARAÚJO, E. A. C. Parceria família-profissional em educação especial: promovendo habilidades de comunicação efetiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Avanços recentes em Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 175-178.
- BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 9).
- BERETA, M.S.; VIANA, P. B. M. Os benefícios da inclusão de alunos com deficiências em escolas regulares. **Revista Pós-graduação**: Desafios Contemporâneos, Cachoeirinha, v. 1, n. 1, p. 115-129, jun. 2014.
- BEYER, H. O. Da Integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- BONFIM, S. M. M. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência**: Aspectos teóricos, históricos e legislativos. 2009, 2014f. Dissertação (mestrado em Ciência Política). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BOSA, C. A. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 281-287, 2001.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#>> Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, 2001a.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001b.

_____. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Cونسcol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns da Rede Regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004c.

_____. Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006a. Disponível em: <<http://www.galvaofilho.net/portaria142.htm>> Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b. (Série Saberes e práticas da inclusão).

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

_____. Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

_____. **Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CALDEIRA, A. M. S. Ressignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, A. M. S. (Org.). **Comissão Permanente de Avaliação Institucional:** UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129. (Cadernos de Avaliação, 3).

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. M. O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a Inclusão Escolar. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CARDINET, J. A avaliação formativa: um problema actual. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Org.) **A avaliação formativa num ensino diferenciado.** Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 175-209.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, 2009.

CHARLOT, B. Projeto Político e Projeto Pedagógico. In: MOLL, J. (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-26.

CORTESÃO, L. **Avaliação formativa, que desafios?** Porto: Edições Asa, 1993.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

_____. **Mães eficientes**. 2015. Disponível em:
<<https://odia.ig.com.br/noticia/opiniao/2015-05-09/eugenio-cunha-maes-eficientes.html>> Acesso em: 26 mar. 2018.

DALBEN, A. I. L. F. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

_____. (Org.) **Singular ou Plural? Eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

DE LANDSHEERE, G. **Avaliação contínua e exames: noções de docimologia**. Coimbra: Almedina, 1979.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Tradução Haydeé de Camargo Campos. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DUY, C. **Educar na Diversidade: Material de Formação Docente**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

ESCOLA ESTADUAL DOUTOR PEDRO PAULO NETO. **Projeto Político-Pedagógico**. Divino: 2010.

_____. **Regimento Escolar**. Divino: 2011.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Porto Alegre: DP&A, 2000.

_____. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, V. C. M. F. **Avaliação Escolar de Alunos Autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém – Pará**. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M. et al (Org.). **Inclusão**,

práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 101-109.

FILANTROPIA. **Ser diferente é normal.** 2018. Disponível em: <https://www.filantropia.org/informacao/ser_diferente_e_normal> Acesso em 15 mar. 2018.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-136.

FONSECA, V. **Educação Especial:** Programa de intervenção precoce. Porto Alegre: Cortez, 1996.

FNQ. **Gestão para excelência.** 2008. Disponível em: <<http://www.fnq.org.br/informe-se/artigos-e-entrevistas/artigos/o-dia-mundial-da-qualidade>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1991

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 2, n. 4, p. 111-119, 1996.

_____.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p.15-35.

_____.; PLETSCHE, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, p. 33-40, 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estud. Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 299-309, 2002.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#autor>. Acesso em: 15 mar. 2018.

GUIMARÃES, T. M. (Org.) **Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2002. (Lições de Minas, 22).

HICKEL, N. Um olhar especial na educação: Contribuição do construtivismo para a educação especial. In: **Construtivismo pós-piagetiano.** Petrópolis: Vozes, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista.** 16. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Conheça o Ines.** 2018. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>> Acesso em: 15 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama da cidade de Carangola.** 2016. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/carangola/panorama>> Acesso em: 31 jul. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB - Resultados e Metas da Escola Estadual Pedro Paulo Neto.** 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 31 jul. 2017.

KANNER, L. Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo. In: ROCHA, P. S. (org.). **Autismos.** São Paulo: Ed. Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-171.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care.** 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr. [online]**, São Paulo, v. 28, supl.1, p. 3-11, 2006.

LACUEVA, A. La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. **Rev. Fac. Educ. [online]**, São Paulo, v. 23, n.1-2, p. 124-148, jan./dez. 1997.

LEMO, E. R.; CERQUEIRA, J. B. O Sistema Braille no Brasil. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 23-28, nov. 2014. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2014/edicao_especial_nov_2014/BConst_edEsp2014_final.pdf> Acesso em: 15 mar. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos e Novos Temas.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, R. C. A cerebralização do autismo: notas preliminares. In: COUTO, M. C. V.; MARINEZ, R. G. (Org.). **Saúde Mental e Saúde Pública: Questões para a agenda da Reforma Psiquiátrica**. 1 ed. Rio de Janeiro: FUJB-NUPPSAM/IPUB/UFRJ, 2007, v. 1, p. 55-72.

LOVETT, B. J.; ROGERS, C. L. Extended time as a testing accommodation for students with reading disabilities: Does a rising tide lift all ships? **Journal of Psychoeducational Assessment**, n. 26, p. 315–324, 2008.

LOPES, E. **Adequação Curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2017.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MANTOAN, M. T. E. Integração X inclusão: Educação para todos. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 5, p. 49-51, mai./jul. 1998.

_____. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. A hora da virada. **Inclusão**: Revista de Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28, 2005.

MARQUES, L. P. Cotidiano escolar e diferenças. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar./jun. 2012.

_____.; CAVALIERE, G. C. M. S. Formação de professores e professoras na/para as diferenças. In: Rodrigues, C. H.; Gonçalves, R. M. **Educação e Diversidade**: Questões e Diálogos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p.17-31.

_____.; ROMUALDO, A. S. O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 269-280, mai./ago. 2015.

MARTINS, L. A. R.; PIRES, M. J. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. 1. ed. Natal: Edufrn, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDINA, A. S. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MINAS GERAIS. **Resolução n.º 151, de 18 de dezembro de 2001**. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação, 2001.

_____. **Parecer n.º 424, de 02 de maio de 2003**. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação, 2003a. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1701&Itemid=100097> Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Resolução n.º 451, de 27 de maio de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação, 2003b. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1701&Itemid=100097> Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Orientação SD n.º 01, de 09 de abril de 2005. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2005.

_____. **Capacitação de profissionais na área da educação especial motiva reunião em Minas**. 2011a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/1809-capacitacao-de-profissionais-na-area-da-educacao-especial-motiva-reuniao-em-minas>> Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Superintendências Regionais de Ensino**. 2011b. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Junho/descricao-superintendencias-regionais-de-ensino.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Resolução n.º 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação, 2013. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1701&Itemid=100097>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Relatório: Diretoria de Educação Especial, ano 2014**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2014a. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1705&Itemid=281> Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2014b.

_____. **Plano Plurianual de Ação Governamental (2016-2019)**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/ppag-plano-plurianual-de-acao-governamental-2016-2019>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – Missão e Valores**. 2018a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/missao-e-valores>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **DESP - Quem Somos**. 2018b. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1693&Itemid=100089>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Projeto Incluir**. 2018c. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/1207-projeto-incluir>> Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **AEE - O que é**. 2018d. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1709&Itemid=100105>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOREIRA, J. Notícia sobre a evolução da assistência a alienados no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Ciências Afins**, v. 1, n. 1, p. 52-98, 1905.

MORENO, P. C. **As Dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar**. 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/incluescolar/index.php>> Acesso em: 15 mar. 2018.

MORETTO, V. **Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. 16. ed. London: Sage Publications, 1997. (Qualitative Research Methods Series).

NÉRICI, I. G. **Lar, escola e educação**. São Paulo: Atlas, 1972.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social / interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XL, n. 176, p. 563-578. 2005.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência**: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIMENTA S. G. et al. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000. p. 54-68. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO. **O que é 5W2H**. 2018. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/planejajaweb/5w2h>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

RABELO, E. H. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003. p. 121-139.

BAU, C. H. D.; SILVA, K. L. Genética da Aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER L.; RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed; 2006. p.49-68.

SÁ, E. D. Inclusão Escolar. In: SISTEMA DE AÇÃO PEDAGÓGICA. **Dicionário do Professor**. 4. vol. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002.

SANTOS, M. P. A Inclusão e as Relações entre a Família e a Escola. **Espaço**: Informativo Técnico do INES, Rio de Janeiro, n. 11, p. 40-43, jun. 1999.

SERGIOVANNI, T. J.; STARRAT, R. J. **Supervisão**: perspectivas humanas. Tradução Loyde Faustini. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: Pressupostos teóricos e práticos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. **Intl. J. of Knowl. Eng.**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62-88. 2012.

SIMADE. **Sistema Mineiro de Administração Escolar**: módulo administração escolar, 2016. Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>> Acesso em: 31 jul. 2016.

SIMAVE. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**, 2016. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultado-por-escola>>. Acesso em: 19 mai. 2017.

SOUZA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991. (Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SOUZA, M. A. C. **Inclusão e Avaliação no Cotidiano da Escola**: um estudo de caso. 2007. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CARANGOLA. **Projeto de Formação Continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Carangola: 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Conheça o histórico da legislação sobre inclusão**. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>>. Acesso em 15 mar. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da Sala de Aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Org.) **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 9-32.

_____.; RESENDE, L. M. G. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VELHO, G. **Desvio e Divergência, uma crítica da patologia social**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

VIVARTA, V. **Mídia e deficiência**. Brasília: ANDI; Fundação Banco do Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.andi.org.br/sites/default/files/Midia_e_deficiencia.pdf> Acesso em: 26 mar. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. O empoderamento de famílias: o que é e como medi-lo. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Avanços recentes em Educação Especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.197-202.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles In Inclusion. **Exceptional children**, Santa Bárbara, v. 64, n. 2, p.181-195, 1998.

APÊNDICE A - Entrevista Gestor Escolar

- 1) Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo atua na área da educação?
E na gestão?
- 2) Quais são as maiores dificuldades encontradas frente à Direção da Escola?
- 3) O que você considera serem características de um bom diretor?
- 4) Para você, o que é uma escola inclusiva?
- 5) A escola que você dirige é inclusiva? Quais ações demonstram isso?
- 6) Onde se concentram as principais resistências para se efetivar a inclusão escolar?
- 7) Quais os benefícios, para um aluno sem deficiência, estudar junto a alunos com deficiências? E vice-versa?
- 8) Quais os critérios que a gestão utiliza para enturmação dos alunos com deficiências?
- 9) Quais as estratégias de avaliação adotadas pela escola para avaliação dos alunos com deficiências? Como os resultados são registrados e comunicados às famílias?

APÊNDICE B - Entrevista semiestruturada Supervisor Pedagógico

- 1) Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo atua na área da educação? E na Supervisão?
- 2) Quais são as maiores dificuldades encontradas para sua atuação?
- 3) O que você considera serem características de um bom Supervisor Pedagógico?
- 4) Para você, o que é uma escola inclusiva?
- 5) A escola onde você trabalha é inclusiva? Quais ações demonstram isso?
- 6) Onde se concentram as principais resistências para se efetivar a inclusão escolar?
- 7) Quais os benefícios, para um aluno sem deficiência, estudar junto a alunos com deficiências? E vice-versa?
- 8) Há alguma forma de avaliação para verificar se os alunos com deficiências têm condições de frequentar a escola onde você atua? Como é feita? Você participa?
- 9) Quais os critérios que a escola utiliza para enturmação dos alunos com deficiências?
- 10) Quais as estratégias de avaliação adotadas pelos professores para avaliação dos alunos com deficiências? Como os resultados são registrados e comunicados às famílias?
- 11) Relate outras informações que julgar necessárias.**

APÊNDICE C - Roteiro grupo focal: pais

- 1) O que é deficiência?
- 2) Como foi a chegada de seu (sua) filho (a) nesta Escola?
- 3) O que você pensa sobre Inclusão Escolar?
- 4) Passou por alguma situação desconfortável nesta Escola, em virtude do transtorno apresentado por seu (sua) filho (a)?
- 5) Como é o desenvolvimento escolar do seu (sua) filho (a)?
- 6) Como é sua participação na vida escolar do seu (sua) filho (a)?

APÊNDICE D - Roteiro do Grupo Focal com Professores de Apoio

- 1) Qual a sua concepção de Inclusão Escolar?
- 2) Quais desafios se apresentam, aos Professores de Apoio, para desenvolverem as atividades com os alunos com TGD/TEA e efetivarem a inclusão nesta Escola?
- 3) Qual o seu sentimento, como educador, diante dos alunos inclusos, especialmente do(s) aluno(s) que você acompanha?
- 4) Qual a importância da família no processo de inclusão?
- 5) Pensando em todos os alunos com TGD/TEA, quais as vantagens e desvantagens do convívio entre estes e os demais alunos (para ambos)?
- 6) Em que medida você concorda (ou não) com a frase: “A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com TGD/TEA, fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis cognitivos”.
- 7) Os alunos com TGD/TEA, especialmente o aluno que você acompanha, obteriam melhores resultados se fossem escolarizados, exclusivamente, nas escolas de educação especial?
- 8) Como os alunos com TGD/TEA devem (ou deveriam) ser avaliados? Quais os instrumentos mais eficazes, na sua opinião?
- 9) Como você analisa o percurso escolar (conceitos, progressão, retenção) do(a) aluno(a) que você acompanha?

APÊNDICE E - Questionário Professores classes regulares

- 1) Qual a sua concepção de Inclusão Escolar?
- 2) Quais desafios se apresentam, aos professores das classes regulares, para efetivarem a inclusão nesta Escola e atenderem, com qualidade, aos alunos com TGD/TEA?
- 3) Qual o seu sentimento, como educador, diante dos alunos com NEE e, conseqüentemente, dos alunos com TGD/TEA?
- 4) Qual a importância da família no processo de inclusão?
- 5) Pensando nos alunos com TGD/TEA, quais as vantagens e desvantagens do convívio entre estes e os demais alunos (para ambos)?
- 6) Em que medida você concorda (ou não) com a frase: “A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE, fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis cognitivos”.
- 7) Os alunos com TGD/TEA obteriam melhores resultados se fossem escolarizados, exclusivamente, nas escolas de educação especial? Justifique.
- 8) A inclusão escolar, na sua opinião, deixará de ser implementada se for comprovada a sua ineficácia para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiências graves?
- 9) Como os alunos com TGD/TEA devem (ou deveriam) ser avaliados?
- 10) Qual é sua opinião sobre o percurso escolar (conceitos, progressão, retenção) dos alunos com TGD/TEA dessa Escola?