
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDANTES COM ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

Niceia Gonçalves Silva 13
Joana Corrêa Goulart 14

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência, mais especificamente, como é realizada a avaliação da aprendizagem de alunos com autismo. Para tanto, apresenta-se os seguintes objetivos: Identificar as práticas de avaliação de alunos com autismo desenvolvidas pelas escolas da rede municipal de ensino de Quirinópolis; Analisar os instrumentos de avaliação utilizado no processo de ensino aprendizagem de crianças com autismo; Verificar se as metodologias utilizadas na avaliação do ensino aprendizagem de alunos com autismo trás os resultados esperados. Foi feita uma pesquisa bibliográfica para realizar a revisão da literatura sobre a educação especial, principalmente, a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular de ensino, e a discussão teórica sobre avaliação da aprendizagem, principalmente, de alunos com transtorno do espectro autista. Realizou-se, também, uma pesquisa de campo por meio de um roteiro de entrevista com professores e coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Quirinópolis. O roteiro de entrevista versou sobre avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência no caso o autista. Esta pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem de alunos autistas vislumbra contribuir com a realidade escolar, no sentido de produzir conhecimentos importantes para os professores com a

¹³ Acadêmico (a) do Curso de Pós-graduação em Docência e Inovação na Educação Básica pela UEG.

¹⁴ Professor Orientador, docente efetivo da Universidade Estadual de Goiás, Campus Quirinópolis.

finalidade de melhorar a prática docente e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Avaliação. Pessoa com Deficiência. Autismo. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um processo de levantamento e entendimento das ações aplicadas em sala de aula para proporcionar o conhecimento para o aluno. Essa avaliação pode ser obtida pelos mais diversos métodos e técnicas, do inquérito à entrevista, passando pelo recurso a provas ou a testes, ou, ainda, a métodos de observação direta ou indireta (REIS, et al., 2013).

O autismo é um distúrbio neurológico caracterizado por comprometimento da interação social, comunicação verbal e não-verbal, comportamento restrito e repetitivo. Os sinais geralmente desenvolvem-se gradualmente, mas algumas crianças com autismo alcançam o marco de desenvolvimento em um ritmo normal e depois regridem.

De acordo com Eugen Bleuler (1857-1939) apud Stelzer (2010, p.7) “o termo ‘autismo’ foi primeiramente introduzido na literatura médica, em 1911, para caracterizar pessoas que tinham grande dificuldade para interagir com as outras e com grande tendência ao isolamento”.

A criança autista tem necessidades de ensino especiais, pois dependendo do seu nível, o processo de ensino necessita de seja explanado por meio de métodos específicos. Haja vista que após a Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 6º consagrou, dentre outros, o direito à educação como direito social, reconhecendo no artigo 205 como um direito de todos e dever do Estado e da família que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Para melhor ensino do aluno autista é necessária uma abordagem diferenciada para que este absorva o conhecimento que está sendo passado. O uso das metodologias no processo de ensino aprendizagem e o papel do professor são indissociáveis nesta ação metodológica, pois os dois são de suma importância para desenvolvimento da criança com espectro autista. Tornando assim possível um desenvolvimento intelectual, cognitivos, motores e sociais da criança autista.

Assim, estudos sobre a avaliação da aprendizagem de alunos autistas caracterizam um método facilitador para analisar e alterar a realidade escolar, no

cenário atual de uma Educação Inclusiva, tem como a finalidade de melhorar a prática docente e a aprendizagem destes alunos (FERREIRA, 2015). Todavia, ainda é possível verificar uma escassez da literatura especializada que aborde a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência. A partir dessas considerações elabora-se o seguinte problema de pesquisa: Com é realizada a avaliação da aprendizagem de alunos com autismo?

Para apreender esse problema apresentam-se os seguintes objetivos:

- Identificar as práticas de avaliação de alunos com autismo, desenvolvidas pelas escolas da rede municipal de ensino de Quirinópolis.
- Analisar os instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino aprendizagem de crianças com autismo.
- Verificar se as metodologias utilizadas na avaliação do ensino aprendizagem de alunos com autismo trás os resultados esperados.

Como metodologia foi utilizada a pesquisa bibliográfica para realizar a revisão

da literatura sobre a educação especial, principalmente, a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular de ensino. Fez-se, também, a discussão teórica sobre avaliação da aprendizagem, principalmente, de alunos com transtorno do espectro autista. Realizou-se uma pesquisa de campo, por meio de um roteiro de entrevista com professores e coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Quirinópolis. O roteiro de entrevista versou sobre avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência no caso o autista.

1 INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIENCIA NA ESCOLA REGULAR

Durante o Brasil Império, as pessoas com deficiências mais acentuadas, impedidas de realizar trabalhos braçais (agricultura ou serviços de casa) eram segregadas em instituições públicas. As demais conviviam com suas famílias e não se destacavam muito, uma vez que a sociedade, por ser rural, não exigia um grau muito elevado de desenvolvimento cognitivo. Em um segundo momento, ao mesmo tempo em que surgia a necessidade de escolarização entre a população, a sociedade passa a conceber o deficiente como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os normais - deveria, portanto, estudar em locais separados e, só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções. Marca este momento o desenvolvimento

da psicologia voltada para a educação, o surgimento das instituições privadas e das classes especiais.(BATISTA, 2006 p.37).

A educação especial foi incluída no Brasil baseada nos modelos norte-americanos e europeus, e não fazia parte do ensino formal, somente depois de um século denominou-se a “educação dos excepcionais” (SASSAKI, 2002). Segundo Ferreira (2006), em nosso país Educação Especial adveio no período imperial, no ano 1854, em que D. Pedro II fascinado com o trabalho do ministro do Império Couto Ferraz sendo este uma pessoa com deficiência, assim foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891, a escola passou a se chamar Instituto Imperial dos surdos-mudos, que em 1957, denominou se Instituto Nacional de Educação de Surdos. Por volta de 1930, escolas com finalidades de foram criadas as primeiras escolas para crianças transtornos mentais.

O termo Educação Especial foi evidenciado no governo de Médici (1969-1974). No entanto, na década 70, foi o momento em que se deu o processo de integração social, que ganhou notoriedade, os debates a respeito da inclusão da pessoa com deficiência. Faz-se importante examinar documentos legais, já que estes apontam as suas fundamentações teóricas no tocante a inclusão da educação especial no Brasil. O princípio de igualdade se deu por volta de 1948, através documento de Declaração dos Direitos Humanos, o qual garantiu a ascensão da Educação Especial, que em seu texto dispõe sobre os princípios gerais (SDH, 1997, p.10):

1. Respeito pela dignidade inerente e autonomia individual incluindo a liberdade para fazer as próprias escolhas e independência das pessoas;
2. Não-discriminação;
3. Participação total e efetiva e inclusão na sociedade;
4. Respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiências como parte da diversidade humana e da humanidade;
5. Igualdade de oportunidades;
6. Acessibilidade;
7. Igualdade entre mulheres e homens;
8. Respeito pelas capacidades em desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito do direito das crianças com deficiência de preservar suas identidades.

Diante disto, fez se necessário a inclusão da Lei Federal nº. 7.853/89, regulamentada pelo Decreto Federal nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999; no Decreto Federal nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 para a regularização da educação inclusiva no Brasil. A partir disto determinou obrigatoriedade dos estabelecimentos educacionais, pois esses não poderiam mais se isentar. Criou-se

uma emenda no art.3º, inciso IV na Constituição Brasileira que determina o direito a Educação Especial gratuita. Oferecendo oportunidades educacionais que proporcionariam melhora na condição social e econômica deste público.

De acordo com a Lei das diretrizes e bases da educação nacional LDB 9394/1996, que em seu Capítulo 3, Artigo 5º discorre: “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”. Sendo assim é direito de toda criança independente de sua condição o acesso à educação básica, sendo dever da administração pública promover condições para que seja possível o ingresso da criança a rede de ensino, além de uma educação de qualidade.

Em relação a educação especial a LDB 9394/1996 apresenta em seu texto: Art. 58 - “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, acesso à educação na Rede Regular de ensino na forma do atendimento especializado passou a ser uma garantia.

Acompanhando esse processo de redefinição na política educacional, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, definidas para Resolução CNE/CEB n º 2/2001, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que cabe às escolas se organizarem para o atendimento dos alunos com deficiência, assegurando-lhes “as condições necessárias para uma educação de qualidade [...]”. (BRASIL, 2001, art.2º).

Além do que, a resolução da educação especial passou a ser entendida como:

Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, art.3º).

No que tange Lei de nº. 7.853, de 1989, consta como crime a possível recusa por parte das unidades escolares que não cumprirem com a Educação Especial (BRASIL, 1989). É notório que somente o aspecto legal não será suficiente para garantir que a inclusão aconteça, pois sem as mudanças no comportamento de todos os envolvidos elas não serão colocadas em prática.

1.1 O atendimento educacional aos alunos com transtorno do espectro Autista

O termo "autismo" foi criada por Eugene Bleuler, em 1911, para descrever um dos sintomas da esquizofrenia, que determinou como sendo uma "fuga da realidade". A primeira descrição do autismo infantil, realizada por Kanner (1943), referia-se a um quadro bastante uniforme, de características envolvendo basicamente um desligamento das relações humanas, uma falha no uso da linguagem para a comunicação, a manutenção de uma rotina, fascínio por objetos e boas potencialidades cognitivas. Posteriormente, ele reviu sua definição, restringindo-a ao auto isolamento e à insistência na preservação da rotina (Eisenberg; Kanner, 1956).

Kanner descreveu, pela primeira vez, 11 casos do que denominou distúrbios autísticos do contato afetivo. Nesses 11 primeiros casos, havia uma "incapacidade de relacionar-se" de formas usuais com as pessoas desde o início da vida. Kanner também observou respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia). Foi cuidadoso ao fornecer um contexto de desenvolvimento para suas observações. Ele enfatizou a predominância dos déficits de relacionamento social, assim como dos comportamentos incomuns na definição da condição.

Relatou, inicialmente, de distúrbios autísticos do contato afetivo. Havia uma "incapacidade de relacionar-se" de formas usuais com as pessoas desde o início da vida, também analisou respostas incomuns ao ambiente, movimentos estereotipados, aversão à mudança ou persistência na monotonia, assim como dificuldade de comunicação da criança, tais como a troca de palavras e a disposição ao eco na linguagem (ecolalia). Kanner relatou a incidência dos déficits de convivência social, bem como comportamentos incomuns. Anos 50 e 60, houve muita controvérsia sobre a origem do autismo e sua etiologia, e a teoria mais comum era a de que o autismo era causado por pais não emocionalmente envolvidos com seus filhos (a hipótese da "mãe geladeira"). No entanto, tais noções foram rejeitadas, ainda que seja usada em partes da Europa e da América Latina. Já no início dos anos 60, um crescimento nas evidências, indicando que o autismo era um transtorno cerebral presente na infância e localizado em todos os países e classes sociais e étnico-raciais averiguados. Mais categorização desse transtorno ocorreu em 1978, quando Michael Rute fez uma proposta de definição do autismo levando em consideração quatro critérios:

- 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental,

- 2) problemas de comunicação, novamente,
- 3) não só em função de retardo mental associado comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos;
- 4) início antes dos 30 meses de idade.

A definição de Rutter influenciou teorias sobre o autismo em 1980, quando o autismo pela primeira vez foi reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos, a saber: os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID). O termo TID foi escolhido para refletir o fato de que múltiplas áreas de funcionamento são afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas. Segundo Bryson (1997), o autismo é compreendido como protótipo de espectro de distúrbios relacionados a desordens de desenvolvimento neurológico, sendo assim é um distúrbio neurológico caracterizado por comprometimento da interação social, comunicação verbal e não-verbal e comportamento restrito e repetitivo. A consciência de que o aparecimento de problemas comportamentais é diversificado e de que há diferentes graus de acometimento e possivelmente múltiplos fatores etiológicos, deram origem ao termo transtornos do espectro do autismo

Na quarta edição revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR), a categoria TID inclui condições que estão invariavelmente associadas ao retardo mental (síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância), condições que podem ou não estar associados ao retardo mental (autismo e TID sem outra especificação ou TID-SOE) e uma condição que é tipicamente associada à inteligência normal (síndrome de Asperger). Os TID permanecem entre os transtornos de desenvolvimento mais comuns. No que diz respeito as condições caracterizadas por uma ampla variabilidade de aspectos clínicos. Podendo modificar tanto em relação aos sintomas, quanto ao grau de cometimento, mas são agrupados por apresentarem, uma interrupção precoce nos processos de socialização. São, por natureza, transtornos do neurodesenvolvimento que acometem mecanismos cerebrais de socialização básicos e precoces. Portanto, ocorre uma suspensão dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação.

No entanto Beltrão Braga considera hereditário, suas origens incluem diversos fatores, cometendo na maioria das vezes sexo masculino, no entanto ainda não se sabe o porquê a incidência é maior em meninos, uma das hipóteses é que as mulheres têm um menor percentual de retardo mental. Uma probabilidade é de que os homens possuam uma porta mais inferior, para disfunção cerebral do que as mulheres, ou, seja de que um dano cerebral mais grave deveria ser necessário para ocasionar autismo em uma menina. De acordo com teoria Victor

Lotter, em 1966, quando uma pessoa com autismo for uma menina, ela apresentaria, maior possibilidade de apresentar dano cognitivo grave. Várias outras suposições foram propostas, incluindo a probabilidade de que o autismo tem condição genética associada ao cromossomo X, mas atualmente os dados ainda são limitados para possibilitar quaisquer conclusões.

Para Wing e Gould (1979), a diferenciação desta doença dentro do espectro das síndromes autísticas é complexo. Volkmar (2006) define a síndrome como de grande herdabilidade, no que diz respeito evidências herança familiar; no entanto, fatores ambientais também são descritos como colaboradores para o aparecimento do autismo, tais como: falta de oxigenação antes e durante e após o nascimento.

Hoje, o termo autismo costuma ser usado para se referir a um espectro de síndromes com características em comum – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, de acordo com o DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), ou Transtornos Globais do Desenvolvimento

Werner (2005) propõe que o início do autismo ocorre antes dos três anos de idade. Os pais geralmente começam a se preocupar entre os 12 e os 18 meses, quando linguagem não se desenvolve. Por mais que a família se preocupe fato de que se criança não responde à abordagens verbais, comumente nota-se que a criança demonstra aversão a barulho, mudança brusca de rotina. No ambiente escolar, as crianças autistas possuem particularidades e normalmente são rotulados como alunos problemáticos, levando em consideração que nem todos seguem ordens e instruções para atividades pedagógicas ou em grupo, o que causa descontentamento dos docentes. Nunes (2011) nos diz que autistas são pensadores visuais, que tendem a melhor compreender imagens do que palavras. Assim, a fala do professor pode ser mais compreendida quando faz uso de recursos visuais, como slides, ilustrações no quadro, mapas conceituais ou objetos concretos.

É relevante mencionar que esses recursos devem auxiliar e não confrontar se com as informações ouvidas, pois haja visto que as crianças com autismo possuem dificuldade de interpretar as variações linguísticas, assim o pensamento é ligado por palavras, criando conexões e preenchendo funções. A oralidade, o pensamento e as ações são desenvolvidas sempre mediadas até na vida adulta, a comunicação vai se construindo ao longo da vida.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO

Avaliar é muito mais do que aplicar um teste, uma prova, fazer uma observação, saber se um aluno merece esta ou aquela nota, este ou aquele conceito. Avaliar é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem. "É ela que permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender" (LUCKESI, 2005).

O papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando (LUCKESI, 2005). Nesse contexto, para o autor a avaliação é processual e dinâmica. A avaliação é também inclusiva na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento. Sendo inclusiva, é também, um ato democrático.

Hoffmann (1993) afirma que "a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento". Dessa forma, o avaliador observa a realidade atentamente; não faz julgamento, mas se abre para observá-la, buscando conhecer essa realidade como verdadeiramente é, e, a partir dela, criar estratégias de superação dos limites e ampliação das possibilidades, para garantir a aprendizagem dos alunos.

Os métodos e processos de avaliação fazem parte de um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Avaliar, na escola, não é simplesmente atribuir notas obrigatórias à aprovação ou reprovação, não se resume ao conceito formal e estatístico. A avaliação vai além da quantidade, prevê a reflexão.

Para Oliveira (2003), as avaliações devem representar os instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo em que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o método didático mais eficiente e adequado à disciplina à medida que consideram, igualmente, o contexto sociopolítico no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível. A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

A avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características no campo da Psicologia, sendo que as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos. A avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação. De âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar.

Em geral, a avaliação pode ser classificada como formativa, somativa ou diagnóstica. A avaliação formativa é um processo realizado durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas e tem por objetivo o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, bem como, a qualidade da aprendizagem (MAIA, 2002). Conforme Haydt (1995) a avaliação formativa permite constatar se os alunos estão atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre os objetivos estabelecidos com os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

A avaliação somativa é um processo em que avalia os resultados, ou seja o final do programa da instituição, analisando sua efetividade no final do processo de aprendizagem (Bloom, et al. 1975). Numa estrutura curricular formulada por objetivos e pré-requisitos, esta forma de avaliação sempre serviu para classificar o estudante. Falam que a avaliação somativa é punitiva e parece não haver como desmistificar esse termo, pois, na realidade, ela serve para selecionar, para não comprometer o desenvolvimento de novas aprendizagens no estudante.

De acordo com Miras e Solé (1996) a avaliação somativa tem o objetivo de determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite indicar uma qualidade que pode ser utilizada como um sinal da aprendizagem realizada, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual só haviam sido feitos juízos parcelares.

O professor, ao definir o objetivo de uma disciplina, deve definir também quais conteúdos são pré-requisitos para que o aluno consiga acompanhar a sua proposta de ensino. Para identificar se o aluno possui o domínio dos conhecimentos prévios, sugere-se a realização de uma avaliação diagnóstica no início de um curso, quando podem ser identificadas falhas a serem monitoradas ou sanadas.

A avaliação diagnóstica prevê uma observação e um estudo para se inteirar sobre as necessidades educacionais dos alunos e proporcionar o melhor

atendimento educacional possível. Segundo Miras e Solé (1996), a avaliação diagnóstica é a que proporciona informação acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, ou ainda, para Bloom, et al (1975), essa avaliação identifica a presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

Para Hoffmann (2000) ainda tem-se a avaliação mediadora que se desenvolve em benefício do aluno e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. Por meio da avaliação mediadora é possível compreender que cada um aprende no seu tempo próprio, respeitando, a individualidade em cada aluno, proporcionando tanto ao professor quanto a criança períodos de reflexões sobre as práticas pedagógicas que foram utilizadas.

A avaliação mediadora trás uma proposta de avaliação, numa perspectiva de construção, duas propostas fundamentais: acreditar na probabilidade do aluno construir as suas próprias verdades; respeitando e valorizando as suas manifestações e interesses. Surgindo erros e dúvidas dos alunos, numa influência educativa é um elemento arcaicamente significativo ao desenvolvimento da ação educacional, pois permitirá ao docente a observação e investigação de como o aluno se coloca diante da realidade ao construir suas verdades (HOFFMANN, 2000).

É consensual a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias, em uso nos sistemas educacionais, substituindo-as por outras mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação (Hoffmann, 2001). Neste caso as necessidades educacionais especiais, os nortes da avaliação devem estar a disposição da prática dos apoios necessários a melhoria e ao sucesso de todos os educandos, bem como para o avanço das perspectivas educacionais ofertadas no conjunto educacional escolar.

Nessa perspectiva, a avaliação mediadora significa ação provocativa do professor desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-o a um saber mais, favorecendo ações educativas para novas descobertas.

A avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo vinculando-a a idéia de qualidade. Não há como evitar a necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa torná-la eficaz naquilo que se propõe: a melhora de todo o processo educativo. Na avaliação não precisa haver julgamento, é preciso diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e

dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa (LUCKESI, 2005). Diante disso, esse autor afirma que a avaliação é um ato amoroso. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar.

2.1 Avaliação da aprendizagem das pessoas com deficiência: o caso do aluno autista

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que:

A realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações (BRASIL, 2003, p. 26).

A prioridade está focalizada na diversidade e no direito de acesso à escola e visando à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, sem restrições, bem como as possibilidades de desenvolvimento e socialização. A escola, nesse ponto de vista, deve buscar o respeito às diferenças. As diferenças não devem ser vistas como empecilhos para a realização da ação educativa, mas, pode e deve ser fatores de desenvolvimento.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/1996, em seu Art. 58 estabelece que: “a educação especial, consiste na modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014, p. 33). O que dispõe esse artigo da LDB n. 9.394/1996, citado anteriormente, deixa claro a necessidade de apoio especializado, nas escolas regulares, para o atendimento as especificidades das crianças de educação especial, casos não seja possível sua integração em classes comuns de ensino regular. A educação especial deve ser oferecida aos educandos a partir da educação infantil, na própria rede pública.

Neste contexto, o atendimento pedagógico especializado e os serviços educacionais não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com deficiência realizam na sala de aula com os demais colegas. Devida atenção à diversidade e manutenção da ação pedagógica “normal” parece ser um desafio presente na integração dos alunos com maiores ou menores dificuldades para aprender.

A Política Nacional de Educação Especial aponta para um sentido de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. Nessa perspectiva, define como aluno com de

necessidades especiais aquele que “por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (MEC/SEESP, 1994, p. 25). A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para apreender o problema deste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base em autores que tratam da inclusão das pessoas com deficiência na escola de ensino regular para fundamentar a discussão sobre a inclusão. Foram consultados, também, autores que discutem sobre a avaliação da aprendizagem, bem como, a avaliação das pessoas com deficiência. Dentre os autores consultados destaca-se: Lukesi (2017), Hoffman (2014).

Realizou-se a pesquisa de campo com aplicação de um roteiro de entrevistas a 3 (três) professoras que trabalham com alunos com deficiência na sala de aula, mais especificamente, com alunos com espectro autista. Essas professoras foram escolhidas pela proximidade com a autora do trabalho e também pelo consentimento em oferecer informações sobre o trabalho com o aluno autista. O roteiro de entrevista versou sobre avaliação a aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autismo.

A primeira entrevistada tem 57 anos e trabalha há 24 anos na educação e a 4 anos na educação especial. Nesse ano ela trabalha com um aluno autista. Quando foi perguntada sobre a avaliação de crianças com espectro autista a mesma descreveu que é importante valorizar o interesse da criança em questão, oportunizar os recursos pedagógicos que favoreça a organização do pensamento por meio de atividades de sequenciamento respeitando assim individualidade de cada um. Considerando assim o método mais usual a avaliação mediadora.

A segunda entrevistada tem 52 e há 23 anos e a 12 anos trabalha na educação especial. Essa professora explicou que no primeiro momento da avaliação é necessário conhecer o aluno para motivá-lo a se interessar pelas atividades propostas na escola, principalmente, utilizando de situações lúdicas que propiciem oportunidades de aprendizagens. Disse, também, que deve-se estabelecer uma rotina organizada de atividades diárias utilizando de um cronograma que envolve escola e a família. Deve-se oferecer um tempo maior para esses alunos para a realização das atividades e avaliações. Ela disse que

utiliza bastante recursos visuais, principalmente, o uso de gravuras para ampliar o vocabulário, e que valoriza o empenho e o esforço do aluno. Considerando assim a modalidade de avaliação mediadora.

A terceira entrevistada tem 36 anos e trabalha a 10 anos na educação especial e inclusiva. Nesse ano trabalha com criança uma do espectro autista severo com encefalopatia grave, além de outras morbidades. Para essa professora a avaliação do aluno começa na anamnese que irá ajudar o professor a entender o desenvolvimento da criança, desde a concepção até a idade que possui atualmente. Essa professora explicou que a avaliação deve ser feita por relatórios diários ou semanais culminando com um relatório final de cada bimestre. Disse que é necessário que as atividades de avaliação respeite as particularidades de cada criança.

Essa professora afirmou que, para trabalhar com alunos com deficiência é necessário traçar objetivos de aprendizagem especificamente para cada deficiência. E, durante o ano realizar o acompanhamento de cada aluno com deficiência para avaliar as conquistas e esse alunos possa ser aprovado para a série seguinte. A professora acrescentou que trabalhar com alunos com deficiência é um ato de amor, que deve-se avaliar o aluno com amor, aproximado dele e valorizando cada progresso individualmente. Essa professora também considera a avaliação mediadora como uma das melhores e mais significativas maneiras de avaliação na educação especial.

CONCLUSÃO

Com as entrevistas pode-se identificar que os instrumentos e práticas para a avaliação de alunos com deficiência, mais especificamente, os autistas na escola onde as professoras trabalham, realiza-se por meio da avaliação mediadora. Nesse processo o professor busca conhecer o aluno e suas peculiaridades, respeitando o tempo e o esforço de cada um. O professor utiliza métodos que se adequa a cada aluno criando uma rotina que favoreça o aprendizado desse aluno não somente na escola como no contexto familiar.

Os instrumentos mais utilizados para ensino-aprendizagem e avaliação desses alunos, são os recursos visuais e atividades lúdicas. Esse tipo de material e atividades são mais eficazes para alcançar objetivos de aprendizagem propostos. Outra modalidade de instrumento para avaliação dos alunos com deficiência foi citado os relatórios diários e relatórios bimestrais, nos quais pode-se observar as conquistas do aluno e conseguir a progressão para a etapa seguinte.

Tendo como referência as atividades e o esforço do aluno em realizar cada tarefa ou atividade, a flexibilização acontece de forma sistemática tendo como parâmetro as potencialidades de cada aluno. Por meio da avaliação mediadora é possível compreender que cada aluno com deficiência aprende no seu tempo próprio.

Conclui-se que a avaliação de alunos com deficiência, principalmente, no caso estudado, os portadores de espectro autista, dá-se pela proximidade entre professor e aluno. Nessa relação o professor deve ser o mediador e aproximar o aluno da atividade e ou conteúdo pretendido, favorecendo assim a construção do conhecimento. Tendo em vista, que o principal objetivo da educação escolar seria a aprendizagem do aluno na medida de suas possibilidades e não a classificação por competência. Deve ser levado em conta a capacidade de construção do conhecimento, mesmo que seja limitada, bem como, as habilidades desenvolvidas por cada aluno.

Realizar avaliação de alunos com deficiência é acompanhar o desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento. O professor deve caminhar junto com o educando, passo a passo, durante todo o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires: Troquel, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da república federativa do Brasil. Disponível em: SEND<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 fev. 2019.

DEMO, P. Avaliação qualitativa. 10. ed. (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

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. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, PR. 2015.

HAYDT, R. C. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN, J. Avaliação: Mito e Desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação 2000.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

- HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005
- MAIA, A. C. B. Avaliação diagnóstica em educação especial: processo de integração ou exclusão. In: RAPHAEL, Hélia Sônia; CARRARA, Kester (Org.). Avaliação sob exame. Campinas: Autores associados, 2002.
- MIRAS, M., SOLÉ, I. A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem in COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A.
- Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- OLIVEIRA, K. L. Compreensão de leitura, desempenho acadêmico e avaliação da aprendizagem. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Programa de Pós-Graduação Stricto-sensu em Psicologia, Universidade São Francisco. Itatiba. 2003.
- REIS, H. I. S; PEREIRA, A. P. S; ALMEIDA, L. S. Construção e Validação de um Instrumento de Avaliação do Perfil Desenvolvimental de Crianças Com Perturbação do Espectro do Autismo. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.2. 2013.
- STELZER, F. Uma pequena história do autismo. São Leopoldo: Pandorga, 2010.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 set. 2001, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CNE, 2001.
- FERREIRA, Windyz Brazão. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal, 2006.