



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA

BRENA STEFANI DE BRITO PINHEIRO

**AVALIAÇÕES EXTERNAS E A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA*: AÇÃO
EXCLUDENTE EM ÉPOCA DE INCLUSÃO?**

FORTALEZA

2018

BRENA STEFANI DE BRITO PINHEIRO

AVALIAÇÕES EXTERNAS E A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA*: AÇÃO
EXCLUDENTE EM ÉPOCA DE INCLUSÃO?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a. Débora Lucia Lima Leite Mendes

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P718a Pinheiro, Brena Stefani de Brito.

Avaliações externas e a participação de crianças com TEA : Ação excludente em época de inclusão? / Brena Stefani de Brito Pinheiro. – 2018.
53 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia , Fortaleza, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Débora Lucia Lima Leite Mendes.

1. Avaliação externa.. 2. Autismo. . 3. Inclusão.. I. Título.

BRENA STEFANI DE BRITO PINHEIRO

AVALIAÇÕES EXTERNAS E A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA*: AÇÃO
EXCLUDENTE EM ÉPOCA DE INCLUSÃO?

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentada ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal do
Ceará, como requisito parcial à obtenção
do título de graduada em Pedagogia.

Aprovada em: 12 /12 /2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Débora Lúcia Lima Leite Mendes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Maria José Barbosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao Deus sublime por ser o autor de minha vida, o meu guia e refugio, o que seria de mim sem a fé que tenho nele?

AGRADECIMENTOS

Provavelmente não consiga expressar em palavras a tamanha gratidão a todos que contribuíram para meu processo formativo. Na condição de estudante, pesquisadora, docente e Pedagoga, me empenharei em exteriorizar o que sinto.

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me criado, iluminado o meu caminho durante a longa caminhada acadêmica e profissional. O fôlego de vida que Deus me concedeu foi o meu sustento, dando-me coragem para questionar a realidade social e educacional da qual faço parte e assim propor novas possibilidades, com um olhar sensível e atento a humanidade do próximo;

À minha família, por acreditar em minha potencialidade e incentivar-me nos momentos mais difíceis em minha vida acadêmica. Mãe e pai, seus cuidados, preocupações e colo foram o que me deram força e perseverança para seguir;

Agradeço também ao meu esposo, Carlos Hipólito, que de forma especial e carinhosa acompanhou minha trajetória acadêmica, dando-me força e coragem nos momentos de dificuldades;

Aos meus amigos e colegas, Sâmia, Renata, Ingrid, Mirceilane, Adriele, Claudiane, Maísa, Tereza, Ernandes e Vitória, pelos conhecimentos, experiências, alegrias, e tristezas compartilhadas. Com eles, vivenciei e partilhei cada etapa desse sonho;

À comunidade da Paroquia São Francisco de Assis, e a comunidade HESED, pois foi nesse meio que vivenciei e descobri o valor da minha fé;

Agradeço em especial aos docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará que compartilharam seus conhecimentos e experiências na área educacional. E aos funcionários da Coordenação do curso de Graduação em Pedagogia;

À professora orientadora Débora Leite, que teve paciência e ajudou-me na construção desse trabalho, levando-me a refletir sobre a inclusão e a avaliação; Agradeço as docentes participantes da banca examinadora que dividiram comigo este momento tão importante em minha trajetória acadêmica: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca e Profa. Dra. Maria José Barbosa

Ao Programa de Bolsa a Iniciação a Docência (PIBID) que, para além do Curso de Pedagogia, proporcionou-me experiências na escola, e esta foi o local no qual aprendi a refletir, duvidar e nunca encarar a realidade como pronta. Gratidão as minhas companheiras nessa trajetória: Ana Maria, Sarah Alice, Stefani Frota, Natalia Pinto e Heloisa Fonseca;

À escola e professores que se dispuseram a receber e participar da pesquisa e às crianças com as quais compartilhei meus conhecimentos nas experiências vivenciadas nas instituições as quais fiz parte durante a vida acadêmica, que embora não tivessem conhecimento disto, iluminaram de maneira especial os meus pensamentos, levando-me a buscar mais conhecimentos.

Por fim, refiro uma gratidão a todos que colaboraram em minha formação acadêmica, profissional e na realização desse sonho, que não finalizará neste trabalho. Que Deus os pague com muitas graças e bênçãos.

“Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto”. (Luckesi, 1998)

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar a participação das crianças com TEA* nas avaliações em larga escala, intentando verificar a concepção de inclusão presente nas Avaliações Externas. A pesquisa foi realizada em uma instituição escolar da rede municipal de Fortaleza-Ceará-Brasil. Inicialmente, realizou-se uma revisão de literatura abordando a história das avaliações externas, da Inclusão e do Autismo. A metodologia de investigação adotada foi a pesquisa bibliográfica e exploratória, de natureza qualitativa, caracterizando-se como um Estudo de Caso. Os dados foram obtidos por meio de roteiro de observações e questionário semi-aberto aplicado à docente participante da pesquisa, de uma sala e escola específicas. Analisou-se a concepção da docente e a realidade educacional no que se refere a não-participação efetiva das crianças com TEA* nas Avaliações Externas, que deveriam oportunizar a real inclusão dessas crianças, possibilitando igualdade de condições de aprendizagem e participação nas atividades pedagógicas. Os resultados indicaram que as Avaliações Externas interferem no desenvolvimento das atividades propostas pela instituição escolar e não consideram as necessidades específicas dos aprendizes com TEA*. Por isso, assumem um caráter excludente, uma vez que a participação dessas crianças não é considerada nos índices de desempenho e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação externa. Inclusão. Transtorno do Espectro do Autismo*.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar la participación de los niños con TEA* en evaluaciones a gran escala, intentando verificar la concepción de inclusión presente en las Evaluaciones Externas. La investigación fue realizada en una institución escolar de la red municipal de Fortaleza-Ceará-Brasil. Inicialmente, se realizó una revisión de literatura abordando la historia de las evaluaciones externas, de la Inclusión y del Autismo. La metodología de investigación adoptada fue la investigación bibliográfica y exploratoria, de naturaleza cualitativa, que se caracteriza como un Estudio de caso. Los datos fueron obtenidos por medio de un guión de observaciones y cuestionario semiabierto aplicado a la docente participante de la investigación, de una sala y escuela. Se analizó la concepción de la docente y la realidad educativa en lo que se refiere a la no participación efectiva de los niños con TEA en las Evaluaciones Externas, que deberían oportunizar la real inclusión de esos niños, posibilitando igualdad de condiciones de aprendizaje y participación en las actividades pedagógicas. Los resultados indicaron que las Evaluaciones Externas interfieren en el desarrollo de las actividades propuestas por la institución escolar y no consideran las necesidades específicas de los aprendices con TEA*. Por eso, asumen un carácter excluyente, ya que la participación de estos niños no es considerada en los índices de desempeño y aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación externa. Inclusión. Trastorno del Espectro del Autismo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Edurural/NE	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural no Nordeste
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Seduc	Secretaria de Educação do Ceará
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO DO AUTISMO	17
2.1. Avaliação da Aprendizagem	17
2.2. Avaliação x Exame.....	19
2.3. Transtorno de Espectro do Autismo (TEA) e inclusão social e escolar	21
2.3.1. Inclusão social e escolar.....	23
2.4. Escassez de estudos sobre Avaliação e Autismo.....	25
3. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O QUE É E PARA QUE SERVE?	28
3.1. Avaliações em larga escala: Um processo histórico	28
3.2. As escolas frente às avaliações externas: a inclusão de crianças com TEA no processo avaliativo	30
4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	34
4.1. Lócus da pesquisa	34
4.2. Coleta de dados	36
4.2.1. Observações.....	36
4.2.2. Aplicação do questionário.....	37
4.2.3. Formas de Registro	37
5. ANÁLISE DOS DADOS: AVALIAÇÃO EXTERNA E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA - UMA ARTICULAÇÃO POSSIVEL?	38
5.1. Análise das observações	38
5.2. Análise do questionário aplicado a docente	40
6. CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS.....	46
APÊNDICE	50
Apêndice A – Instrumento de coleta de dados.....	50
Roteiro de observação - TCC	50
Questionário para pesquisa de TCC.....	51
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE.....	52

1. INTRODUÇÃO

A realização das avaliações em larga escala é uma questão bastante discutida nas escolas da rede públicas e no âmbito social, uma vez que o bom rendimento nestas avaliações proporciona benefícios para as instituições escolares.

Os estudos sobre as Avaliações Externas, especificamente, têm causado uma permanente necessidade de estudos sobre a área, porém ainda existe a escassez de pesquisas voltadas para as avaliações em larga escala envolvendo aprendizes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

É importante mencionar que as avaliações em larga escala assumem uma concepção tradicional, o que as tornam incongruentes e classificatórias. Convém assinalar que as crianças com TEA são capazes de realizar uma avaliação satisfatória, basta que esta seja pensada para elas, posto que, para as crianças com necessidades de uma assistência educacional diferenciada, fazem-se necessários instrumentos avaliativos adequados a suas particularidades (FERNANDES e VIANA, 2009).

É nítido que o objetivo implícito dessas avaliações é registrar o sucesso ou o fracasso escolar. As autoras Fernandes e Viana (2009), em seus estudos sobre o assunto, destacam que as formas tradicionais de avaliar não consideram os limites e a potencialidade das crianças com TEA ou com algum tipo de deficiência.

Diante dessa realidade, intentamos evidenciar a concepção de inclusão dessas avaliações. Vale ressaltar que a educação nacional, segundo as leis e políticas educacionais de inclusão, deve favorecer o desenvolvimento integral de todos os discentes, independentemente de suas limitações físicas, psíquicas ou intelectuais. Desta maneira, as crianças com TEA devem ser consideradas, uma vez que o alunado é composto por sujeitos com diferentes histórias de vida, capacidades, limitações e necessidades (FERNANDES; VIANA, 2009; BRASIL, 2008).

O presente trabalho é fruto das experiências vivenciadas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto de Inclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará e no Estágio Obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual essas experiências foram as grandes fontes das motivações que impulsionaram esta pesquisa, posto

que, durante esta etapa de minha formação, os educadores comentavam sobre as avaliações em larga escala aplicadas a crianças com deficiências e com TEA, nos despertando o interesse por essa área de estudo.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo exploratório dado que “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. (GERHARDT e SILVEIRA 2009, p.32) e objetiva familiarizar e explorar o assunto ainda pouco estudado (SANTOS, 2018). Pretendendo, dessa forma, a compreensão dos questionamentos e objetivos com relação às avaliações externas aplicadas a crianças com TEA.

Esta pesquisa caracterizou-se como um Estudo de Caso, de abordagem qualitativa, objetivando analisar as práticas avaliativas, a participação e como se sucede as avaliações em larga escala aplicadas a crianças com TEA matriculadas em instituições escolares da rede pública municipal de Fortaleza-CE, bem como, analisar a concepção da docente sobre as práticas avaliativas em larga escala.

O campo deste estudo foi uma escola municipal da periferia da cidade de Fortaleza-CE. A escola selecionada atende a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ano 5º ano, nos período matutino e vespertino.

Os dados do presente estudo foram obtidos por meio de observações e aplicação de questionário a docentes, a fim de identificar e analisar a influência das avaliações externas na instituição, assim como a concepção da docente respondente, quanto à participação das crianças com TEA e aplicação das avaliações em larga escala.

As observações foram feitas na instituição em sua totalidade, assim como das práticas, projetos e programas realizados pela instituição que preparam as crianças para as avaliações externas, visando compreender a funcionalidade e seguimento das práticas avaliativas na instituição escolar.

O questionário foi aplicado à educadora da instituição, visando compreender e refletir relativamente sobre as perspectivas acerca das avaliações em larga escala aplicadas aos discentes na escola estudada Sendo assim possível estabelecer uma correlação entre os dados obtidos nas observações, com os apanhados na aplicação do questionário.

No entanto, Segundo Rosa e Arnoldi (2008, p.11), é necessário que haja “ O estabelecimento de uma inter-relação entre Entrevistador <-> entrevistado para

que se crie o vínculo e o grau de confiabilidade, resultando em dados fidedignos para a pesquisa [...]. ”, para que desta forma os dados obtidos sejam coerentes com a realidade educacional da instituição escolar, objetivando uma pesquisa autêntica e fidedigna.

A execução da pesquisa aconteceu no segundo semestre do ano de 2018, no turno da manhã, com constantes visitas, observações e aplicação de questionário para que, desse modo, os objetivos traçados fossem alcançados.

Relativo à composição estrutural, este trabalho dispõe de cinco seções. A primeira seção é esta parte introdutória do trabalho. A segunda seção, cujo título é “Avaliação da aprendizagem e inclusão de crianças com transtorno de espectro do autista”, conta em seu corpo com quatro tópicos respectivamente nomeados: a) Avaliação da Aprendizagem, b) Avaliação x exame; c) Transtorno de Espectro do Autista (TEA) e d) inclusão social e escola - escassez de estudos sobre avaliação e autismo, onde discutiremos sobre as avaliações da aprendizagem, exames e autismo, no qual buscaremos evidenciar o processo histórico e legislativo do progresso inclusivo de sujeitos com TEA no âmbito educacional e social.

A terceira seção chamada “Avaliações em larga escala: o que é e para que serve? ”, possui dois tópicos, cujos nomes respectivamente são: i) Avaliações em larga escala: processo histórico; ii) As escolas frente as avaliações externas e a inclusão de crianças com deficiências no processo avaliativo. Onde buscaremos apresentar uma reflexão crítica e bibliográfica sobre a prática das avaliações externas no âmbito educacional. Traremos o avanço histórico das avaliações em larga escala nas instituições escolares, evidenciando a participação dessas instituições e como isso tem sugestionado as práticas educativas dos docentes e o currículo pedagógico.

Na quarta seção, apresentamos a Metodologia da investigação, onde descrevemos o percurso metodológico desenvolvido no processo investigativo. Já a quinta seção do presente trabalho intitula-se: Análise dos dados: avaliação externa e inclusão de crianças com TEA - uma articulação possível? Aqui discorreremos sobre as observações realizadas nas escolas acompanhadas, buscando demonstrar a concepção de inclusão presente na instituição.

Da mesma maneira que pormenorizaremos como as avaliações em larga escala estão intervindos nas práticas educacionais. Apresentaremos ainda como sucede-se a participação das crianças com TEA nos momentos preparativos e de

aplicação dessas avaliações. Analisaremos também a concepção dos docentes quanto à participação dos sujeitos com TEA nas avaliações externas, averiguaremos assim se as avaliações em larga escala são instituídas de prática inclusiva ou exclusiva.

Essa seção é constituída por dois tópicos, cujos nomes são, na devida ordem: Análise das observações e Análise do questionário aplicado a docente. Nesta seção, refletiremos e analisaremos sobre os dados coletados na instituição. Por fim, apresentaremos as conclusões alcançadas na investigação.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO DO AUTISMO

Nesta seção será discutido sobre as avaliações de aprendizagem e os exames utilizados na educação básica, evidenciando a distinção entre essas percepções avaliativas. Buscamos demonstrar estudos de autores sobre essas temáticas. Trataremos ainda sobre a inclusão de sujeitos com espectro do autismo no âmbito educacional, evidenciando uma concepção histórica, social e educacional sobre o assunto.

Primeiramente abordaremos sobre a Avaliação da Aprendizagem, no qual analisaremos o conceito sobre o assunto, demonstrando os aspectos que a caracteriza. Em seguida, traremos uma análise entre a avaliação de aprendizagem e o exame. Neste tópico, objetivou-se realizar uma análise comparativa sobre essas diferentes concepções de avaliar os discentes.

Por fim, nos dois últimos tópicos, deter-nos-emos em tratar sobre o autismo, evidenciando aspectos históricos, legislativo e inclusivo desses sujeitos no âmbito educacional e social, traremos ainda uma reflexão acerca da escassez de estudos sobre a participação dos autistas nos processos avaliativos em larga escala.

2.1. Avaliação da Aprendizagem

O termo avaliação tem norteado o ato pedagógico desde o princípio do processo histórico educacional no Brasil, visto que, a realidade avaliativa pedagógica é herança histórica desde o século XVI e XVII, iniciado com o processo educacional Jesuíta.

Muitos são os estudiosos que pesquisam sobre essa temática, cuja prática avaliativa educacional pode assumir a forma processual, em que o docente considerará o processo formativo do discente como um todo, objetivando o desenvolvimento integral dos estudantes. Há ainda os exames que objetivam classificar os saberes dos discentes como satisfatório ou insatisfatório, porém, neste subtópico, deter-nos-emos na avaliação da aprendizagem processual.

O papel da avaliação, de acordo com os autores Otaviano, Silva e Lima (2017), é de promover o ato de reflexão sobre a realidade educacional, evidenciando a prática de construção do conhecimento. Diante disto, os autores citados acima,

afirmam que “[...] a avaliação se evidencia como uma prática em construção e perpassa os diversos lócus em que ocorre o conhecimento.” (OTAVIANO, SILVA E LIMA, 2017, p. 292). Dessa maneira, a avaliação da aprendizagem não se resume ao ato de atribuir notas, mas detém a função de verificar os progressos, as dificuldades dos discentes e de direcionar o trabalho docente da melhor forma possível, a fim de promover aos estudantes a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral.

A avaliação da aprendizagem requer do professor um olhar reflexivo e uma percepção educacional que considere o discente como um sujeito potente e ativo no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, as práticas docentes e avaliativas do professor serão reflexivas e pautadas no desenvolvimento do estudante, levando em consideração os conhecimentos já consolidados e as dificuldades que ainda necessitam ser enfrentadas.

Sabemos que a prática educacional do Brasil assumiu por muito tempo um caráter reprodutivo, no qual existia um docente que era o detentor do saber e existiam aqueles que estavam em um determinado local para aprender e acatar a tudo que estava sendo dito pelo professor como verdade absoluta. Todavia já vivenciamos, na história da educação, progressos com relação ao processo de ensino e aprendizagem e relação professor e estudante, todavia, essa visão de educação reprodutiva e passiva ainda está enraizada em nossa cultura educacional, essa tendência pedagógica tende a influenciar em uma prática avaliativa de exame. Luckesi (2015, p. 25) afirma que:

Ainda somos, como já sinalizamos, na maior parte das vezes, dirigidos pela filosofia da pedagogia Tradicional, que vê o ser humano como um ser dado pronto, o que implica, nesse contexto, a impossibilidade do uso da avaliação, que é construtiva. Um ato pedagógico construtivo, no caso, como é a avaliação da aprendizagem, pode ser contraditória com um projeto pedagógico que compreende e assume, consciente ou inconscientemente, que o ser humano chega ao mundo pronto. (LUCKESI, 2015, p. 25)

A partir dessa reflexão, é perceptível que a prática avaliativa processual requer que os docentes considerem, em suas práticas educativas, o processo histórico, social e os conhecimentos prévios dos discentes, percebendo os estudantes como sujeitos ativos, reflexivos e críticos sobre a realidade, sobre os conteúdos e sobre a nossa cultura, para que, dessa forma, de fato aconteça a construção de conhecimento significativo, no qual os discentes sejam ativos e participativos nesse processo educacional. Dessa maneira, a prática avaliativa

considerará o desenvolvimento processual, e não o resultado final.

2.2. Avaliação x Exame

A palavra avaliar é de origem latim, “a + valere”, que significa “[...] atribuir valor e mérito ao objeto em estudo” (MOREIRA, 2015). Na concepção educacional, as avaliações devem nortear as ações educacionais dos docentes e gestores, levando-os a refletirem sobre as ações pedagógicas, visando transformar a realidade educacional a partir dos dados coletados nas avaliações internas ou externas.

Todavia, Libâneo (2006) afirma que as avaliações não se resumem ao simples ato de atribuir nota ou de classificar os saberes dos discentes, mas detém a função de verificar e acompanhar os progressos e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, deveriam direcionar o trabalho docente da melhor forma possível, a fim de alcançar os objetivos traçados, assim como proporcionar uma aprendizagem significativa aos discentes e o desenvolvimento integral dos mesmos.

Porém, as avaliações estão assumindo um caráter classificatório e excludente, no qual objetivo é a aprovação ou reprovação dos estudantes, ou seja, a prática educativa está sendo direcionada pelos exames.

Luckesi (2013, p.18), em seu livro intitulado “Avaliação da aprendizagem escolar”, faz uma afirmação que retrata a situação educacional relacionada à temática aqui discorrida, relatando que “O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”, desta maneira, as “avaliações” passam a assumir um caráter classificatório, que desconsidera o desenvolvimento integral dos discentes, uma vez que será o resultado obtido nos exames que prevalecerá no âmbito escolar, social e governamental.

O ato de avaliar, tendo como base os exames, tende a findar seus objetivos com a classificação dos discentes como “satisfatório ou insatisfatório”, tendo como base as notas obtidas no processo do exame. Segundo o autor Sousa (1994, p.86), “[...] a nota passa a ser um fim e não apenas a representação do rendimento do aluno. ”, todavia, tendo a concepção verídica do ato de avaliar, esta deveria tencionar os gestores e docentes em suas decisões pedagógicas. Luckesi

(2015, p. 184) afirma que:

Quando se pratica algum tipo de avaliação, não se busca a classificação de alguma coisa, mas, sim, o seu diagnóstico que pode apontar para a necessidade de novos cuidados com uma ação em andamento. (LUCKESI 2015, p. 184)

Desta maneira, as avaliações têm de nortear os atos pedagógicos, no qual necessitam estar pautados no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, considerando-os em sua totalidade. Todavia, as avaliações assumiram o ato de reprovar e segregar socialmente os discentes ditos como “incapazes”. Luckesi (2011, p.29) sustenta que: “Os exames, por serem classificatórios, não têm essa perspectiva; a sua função é de sustentar a aprovação ou reprovação do educando [...]”. Desta maneira, as avaliações assumem um caráter classificatório que desconsidera o desenvolvimento integral dos discentes, uma vez que é o resultado (a nota) que atualmente prevalece.

As políticas educacionais tendem a valorizar esse aspecto avaliativo, uma vez que os conhecimentos são fragmentados, em muitos casos, sem significação para os estudantes e as provas assumem um caráter de controle sobre os discentes, no qual alguns professores ainda utilizam as práticas avaliativas como método disciplinador e autoritário, a avaliação, portanto, é vista como um instrumento de ameaça e de disciplina. Luckesi (2013, p.37) confirma que:

[...] a avaliação desempenha, nas mãos do professor, um outro papel básico, que é significativo para o modelo social liberal-conservador: o papel disciplinador. Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normativa socialmente estabelecida. Daí de correm manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo à sua exacerbação. (LUCKESI, 2013, p.37)

Além de forma de controle dos educandos, as avaliações como exames assumem ainda a função de conservação da sociedade atual, em virtude de realizar uma “domesticação”, classificação e segregação. Mantendo, desta maneira, a sociedade seletiva e classificatória. Vasconcellos (2010, p.218) retrata a influência social no cotidiano avaliativo das instituições escolares, explicitando que

Esta lógica excludente se reflete no cotidiano escolar através, p. ex., da postura individualista, do espírito de competição (e não de cooperação) entre os alunos (e, em alguns casos, até entre os mestres), posto que, por ser uma sociedade seletiva, implica não haver lugar para todos, cabendo, segundo a regra dominante, “cada um defender o seu”; [...]. (VASCONCELLO, 2010, p.218)

Nessa concepção, o pesquisador Luckesi (2013) afirma que o ato de avaliar,

quando realizado como uma prática de exame, assumirá um caráter de interesse somente do professor, no qual os discentes são considerados como objetos da avaliação, ou seja, os estudantes não são postos como participantes do processo avaliativo, mas, sim, sujeitos a ela.

Portanto, quando as práticas avaliativas se constituem de caráter de exames, tende a ser uma ação mecanizada e sem reflexão dos professores para com a aprendizagem significativa dos educandos e destina-se a objetivos distintos das avaliações processuais e que visam o direcionamento educacional. Todavia, concordamos que os exames têm sua utilidade, assim como as avaliações em larga escala, o problema evidenciado está na destinação que é dada aos resultados.

2.3. Transtorno de Espectro do Autismo (TEA) e inclusão social e escolar

Transtorno de Espectro do Autista (TEA) refere-se a indivíduos com um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete as dimensões sociocomunicativa e comportamental. O termo Espectro faz referência à existência de uma diversidade de condições que os autistas podem possuir, desde o autismo leve ao severo, o que torna cada indivíduo autista único. Já a palavra autista é de origem grega da palavra “autós”, que significa “por si mesmo”. (SILVA; PERANZONI, 2018).

O termo autista foi utilizado pela primeira vez no ano de 1911 por Eugen Bleuler, um psiquiatra suíço. Todavia, esse termo foi utilizado primeiramente para descrever sintomas referentes à esquizofrenia. Em meados de 1943, o termo autismo tomou uma maior proporção quando o médico Leo Kanner propôs o assunto em um artigo que descrevia o acompanhamento de onze crianças que compartilhavam de alguns sintomas comuns. (GRANDIN; PANEK, 2015; DONVAN; ZUCKER, 2017).

Grandin e Panek (2015, p. 30) descrevem um pouco sobre o artigo escrito por Kanner, no qual ele afirma que “[...] os comportamentos autistas pareciam se apresentar desde tenra idade. ”. Kanner foi feliz nessa afirmação, visto que, de fato, o autismo acompanha os indivíduos desde o primórdio ao longo da vida dos sujeitos com espectro do autismo.

Durante os estudos sobre o autismo, diversas foram às teorias que tentaram explicar a causa desse espectro, e alguns equívocos foram cometidos, tal

como a teoria conhecida como “mãe geladeira”, que atribuía à mãe a culpabilidade da criança ser autista, justificado pela falta de vínculo afetivo da mãe para com a criança. Hoje já se sabe que essa teoria não é verídica. Dialogando com os autores Grandin e Panek (2015), afirmamos que o autismo não é diagnosticado em laboratórios.

Em vez disso, como no caso de muitas síndromes psiquiátricas, como a depressão e o transtorno obsessivo-compulsivo, autismo é identificado pela observação e avaliação do comportamento. As observações e avaliações são subjetivas, e os comportamentos variam de uma pessoa para a outra. (GRANDIN; PANEK, 2015, p.25)

Hoje já se sabe que as causas do autismo decorrem de etiologias ambientais e genéticas, todavia não existe uma formulação para identificar os sintomas autistas, visto que os essas não se sucedem de forma igualitária para todos os sujeitos. Desta maneira não se pode homogeneizar os indivíduos, como declara Santos e Vieira (2017, p.221): “[...] não se pode homogeneizar o sujeito com autismo, considerando que são sujeitos diversos, com níveis de intelectualidade diferentes. É viável o conhecimento mais sucinto das características desse Transtorno. “. Faz se necessário compreender que nenhum autista será igual ao outro, visto que cada situação é singular e cada sujeito possuiu suas particularidades.

Apesar dos avanços nas pesquisas sobre o autismo, ainda existem desafios quanto à inclusão desses sujeitos no âmbito educacional, uma vez que a inclusão dessas crianças, como afirma Montenegro (2018), muitas vezes, resume-se em apenas inseri-las nas instituições escolares regulares e de alguma forma controlá-las para não incomodarem os demais discentes. Desta maneira, há ainda uma disparidade entre a inclusão idealizada, a descrita nos documentos governamentais e a inclusão realizada nas instituições.

Persiste ainda nas instituições escolares o paradigma da incapacidade, dispersão, lentidão e hiperatividade dos sujeitos com TEA, impossibilitando um trabalho significativo e sua participação em diversas atividades escolares. Todavia, esse falso paradigma pode ser desfeito quando percebermos a escola como um espaço antropológico, considerando a inclusão dessas crianças e das demais como um fenômeno social. Desse modo, pensaremos a inclusão como um ato que deverá respeitar a pluralidade social, cultural e étnicas de todos os discentes, independentemente de suas limitações, dificuldades ou deficiências.

2.3.1. Inclusão social e escolar

Inclusão é um termo de larga amplitude no qual refere-se a inclusão daqueles que são excluídos do âmbito social ou educacional, desta maneira, evidenciamos que aqui trataremos da inclusão de pessoas com deficiências.

O termo é bastante propagado nos dias de hoje, todavia nem sempre foi assim. Durante o processo histórico educacional, é notório um longo período no qual as pessoas com deficiências eram segregadas da sociedade como um todo e principalmente do âmbito educacional, no qual eram separadas em instituições especializadas em determinada deficiência.

Santos e Vieira (2017, p.223) evidenciam esse período histórico citado acima, no qual os deficientes eram segregados:

[...] o atendimento a pessoas com deficiência teve início na época do império, com a criação de duas instituições, “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”), instituições criadas por volta da década de 1850, tornando um marco para o atendimento de pessoas com deficiência no Brasil. Todavia, evidenciamos que apesar do importante passo para a inclusão, essas instituições foram introduzidas apenas para o atendimento a pessoas com deficiências visuais e auditivas, segregando, assim, outros tipos de deficiências, como a mental. (SANTOS; VIEIRA 2017, p.223)

Nesse período, os indivíduos com deficiência eram vistos como sujeitos anormais, incapazes e que não poderiam conviver na sociedade com as demais pessoas, assim, eram segregados. As autoras citadas acima fazem ainda a seguinte colocação sobre como as pessoas com deficiências eram vistas na sociedade anteriormente como: sujeitos inferiores e incapazes que necessitavam de um suporte social.

Além da concepção citada acima, os deficientes mentais eram vistos como uma ameaça à sociedade, e, por muito tempo, tenta-se controlar a natalidade desses sujeitos. DoVan e Zucker (2017) descrevem como a sociedade da época consideravam as pessoas com deficiência:

As pessoas com menos capacidade mental eram consideradas uma ameaça à sociedade, e justificavam-se medidas extremas para eliminar essa ameaça. Isso não era mera teoria e estava longe de ser benigno, como imaginava a sorridente sra. Watts com seus concursos pitorescos. Sua operação era simplesmente o varejo de um movimento científico, político e filosófico que, nas duas décadas anteriores ao nascimento de Donald, havia se empenhado em propor que crianças como ele não mereciam nascer. (DOVAN; ZUCKER, 2017, p.36)

Diante disto, diversas foram as lutas travadas para que os sujeitos com deficiência fossem inclusos na sociedade e no ambiente educacional regular.

Desta maneira, no século XX, inicia-se o movimento integracionista, no qual é instaurada a inserção de pessoas com deficiências nas instituições escolares regulares. A pesquisadora Leite (2007) em seus estudos relata que:

O atendimento educacional às pessoas com NEEs **[com deficiência]** configura um dever constitucional do Estado e deve ser iniciado precocemente a fim de estimular as potencialidades do aprendiz. (LEITE, 2007, p.17)

Todavia, essa integração dos indivíduos no âmbito educacional regular aconteceu e ainda se sucede de modo incipiente e por força das leis, visto que muitas instituições ainda apresentam preconceitos e insegurança para com os discentes com deficiências. Uma vez que ainda há preconceitos velados na sociedade e nas instituições escolares.

Ao que refere-se à inclusão de sujeitos com TEA no âmbito educacional, o processo evolutivo de integração desses discentes nas instituições escolares foi mais vagaroso, uma vez que somente no ano de 2008 que a inclusão de Autista foi introduzida nos projetos de lei, nos quais a portaria nº 555/2007 declarou que “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2008, p.15). Desta maneira, a inclusão dos autistas foi contemplada na legislação de política nacional de educação especial, posto que os Transtornos Globais do Desenvolvimento abrangem vários transtornos, inclusive a TEA.

No ano de 2012, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a proteção dos direitos dos indivíduos com TEA. Neste documento, (art. 3º), são declarados os direitos desses sujeitos aqui tratados. São direitos dos autistas

I - A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - A proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - O acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - O acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. (BRASIL, 12.764/12).

Apesar de todas as leis que garantem a inclusão de sujeitos autistas no âmbito educacional regular e todos os avanços sócias sobre o assunto, ainda há grandes desafios a serem enfrentados nas instituições escolares para que a inclusão desses sujeitos ocorra verdadeiramente.

Vale ressaltar que tivemos avanços significativos quanto à inclusão, nos estudos e pesquisas referente à inclusão de sujeitos com TEA, todavia, vale refletir sobre a inclusão e permanência dos discentes com autismo no âmbito educacional. Será que os poderes públicos estão exercendo os direitos citados nos artigos de modo relevante para a inclusão desse público nas instituições escolares e na sociedade? As instituições escolares estão efetivando a inclusão e permanência dos estudantes com TEA no âmbito educacional? Posto que dialogando com as autoras Santos e Vieira (2017), evidenciamos que:

A LBI é precisa quando diz que não apenas as condições para o acesso da pessoa com deficiência devem ser aprimoradas, mas também a sua permanência, ou seja, não se pode pensar no ingresso sem pensar em recursos, adaptações e na participação ativa do sujeito no âmbito educacional e profissional para uma efetivação de direitos. Essa parceria exposta no artigo, em que todos os setores necessitam se articular, consiste no aperfeiçoamento de ações que se interliguem, promovendo uma implementação de políticas públicas voltadas para a realidade da pessoa com deficiência. (SANTOS; VIEIRA, 2017, p. 226)

A inclusão ainda é um grande desafio para as escolas, pois vai além de inserir os sujeitos nas instituições, faz-se necessário uma reflexão constante sobre a participação desses indivíduos em todas as atividades propostas e sobre sua potencialidade e desenvolvimento. É necessária uma conscientização dos discentes e docentes, para que, desta forma, venha haver a inclusão. Fazem-se necessários estudos e pesquisas sobre o assunto para que possamos oferecer aos discentes com deficiência ou TEA uma educação inclusiva, com um olhar sensível e reflexivo acerca de suas potencialidades, limitações e necessidades educacionais e sociais.

2.4. Escassez de estudos sobre Avaliação e Autismo

Os estudos e as pesquisas sobre as peculiaridades e necessidades

educacionais e sociais especializadas para as crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA) têm avançado bastante nos dias atuais, muito já se sabe sobre o assunto. Porém, a inclusão dessas crianças em todas as atividades educacionais ainda é um desafio para as instituições escolares.

Visto que, promover a verdadeira inclusão vai muito além de inserir as crianças nas escolas. Convém assinalar que as escolas como inclusivas devem promover aprendizagens significativas que favoreçam a participação ativa dessas crianças em todas as atividades planejadas, visto que essas devem almejar a participação de todos os educandos.

Conforme assinala a estudiosa Leite (2007, p. 14), “O direito a educação normal para crianças com deficiência é respaldada por uma legislação nacional e internacional que reconhece o direito a diferença”. Assim, as escolas devem possibilitar a todos o reconhecimento das capacidades de cada discente, norteadas pela descoberta de identidade de cada um.

Apesar de todos os avanços no conhecimento sobre o Espectro do Autismo, ainda existe a escassez de estudos sobre as avaliações externas e participação das crianças com TEA, uma vez que essa participação aparenta não ser significativa para o corpo docente e/ou para os governantes.

Em uma pesquisa realizada pelas autoras Mauch e Santana (2016, p.92), “[...] os representantes das secretarias de educação relataram existir a preocupação de que os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação participem das avaliações externas”, todavia não esclareceram como se sucedia essa participação, apenas relataram a existência da participação e que as avaliações em larga escala são contempladas com recursos de acessibilidades para a participação desses discentes. Todavia, as pesquisas sobre esse assunto são escassas, e não se sabe ao certo se existe essa participação e como ela se sucede.

Convém assinalar que as autoras Mauch e Santana (2016, p. 93) relatam ainda nos questionários realizados com os docentes sobre esse assunto, que alguns assinalaram que não há essa participação enquanto outros confirmaram a participação dessas crianças nas avaliações externas. As autoras dizem ainda que “Os dados coletados [...], apontam que a avaliação dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação reflete muitos desafios em relação ao acesso, à permanência e à aprendizagem desses alunos”.

Diante dessa realidade e da escassez de estudos sobre esse assunto,

destacamos a importância e a relevância desse estudo, uma vez que a participação dessas crianças nessas avaliações é fundamental, visto que elas fazem parte da comunidade escolar e seu desenvolvimento e aprendizagem é tão importante quanto das demais crianças. Sendo que a instituição escolar como inclusiva deve adaptar-se aos discentes, buscando compreender e respeitar as particularidades do alunado que compõe a comunidade escolar, conforme assinala Pereira, Barbosa, Silva e Orlando (2015, p.194-195), “A inclusão escolar traz o pressuposto de que a escola é que tem que se ajustar aos educandos, ao invés destes se ajustarem àquela”.

Concluimos, reafirmando que estudos como este são imprescindíveis para firmarmos a inclusão como ato social e político. Conforme assinala Sales e Viana (2017, p.331), é fundamental que “O discente autista matriculado numa escola convencional tem o direito a uma avaliação de acordo com sua condição, respeitando sua diferença, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento global. ”. Desta maneira, a participação dos sujeitos com TEA nas avaliações em larga escala e em outras atividades propostas nas instituições escolares nos leva a compreender a concepção de inclusão existente nas escolas, assim como nos faz entender a visão e funcionalidade real das avaliações em larga escala aplicadas nos âmbitos educacionais.

3. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O QUE É E PARA QUE SERVE?

Nesta oportunidade trataremos das avaliações externas e descreveremos sobre o processo histórico dessas avaliações, os objetivos que elas tencionam alcançar e como se procedem a essas práticas avaliativas. Posteriormente, versaremos sobre a participação das escolas frente às avaliações externas. Traremos da influência dessas no trabalho cotidiano das escolas, assim como a inclusão de sujeitos com deficiências na participação dessas avaliações.

3.1. Avaliações em larga escala: Um processo histórico

As avaliações em Larga Escala são exames elaborados fora das escolas e aplicados às instituições escolares públicas, visando analisar os diagnósticos e particularidades da realidade educacional, para que, a partir dos resultados obtidos, fosse possível a elaboração de políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Os autores Silva, Silva e Trompieri Filho (2017) descrevem as avaliações externas como:

[...] um tipo de avaliação construída por agentes externos à escola, sendo no âmbito nacional ou internacional, buscando analisar, sobretudo, a qualidade educacional de um determinado país. (SILVA; SILVA; TROMPIERI FILHO, 2017, p. 192)

As avaliações em Larga Escala começam a ser evidenciadas no início da década de 80, quando surge o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural no Nordeste (Edurural/NE). Este programa objetivava verificar e acompanhar o rendimento educacional quantitativo e qualitativo dos discentes de 2º e 4º séries do nordeste do país. A partir desse programa e com a lei que declara a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988), a qualidade educacional passa a ser acompanhada através das avaliações em larga escala constantemente.

Em 1990, o Ministério da Educação (MEC) implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Becker (2010) descreve claramente a função desse sistema de avaliação quando afirma que:

O exame tem caráter amostral e atualmente avalia os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Nas duas primeiras edições (1990 e 1993) foram avaliados os alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. As amostras são representativas de todos os

estados da federação (apenas em 1990 participaram 25 estados e, em 1993, 26 estados).

Além de medir o desempenho escolar, o SAEB coleta dados sobre os alunos (por meio de questões socioeconômicas, culturais e da prática escolar), sobre os diretores (perfil e prática da gestão), os professores (perfil e práticas pedagógicas) e sobre a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2010, p.04)

Assim, o SAEB objetiva acompanhar o processo evolutivo do desenvolvimento dos educandos e das instituições escolares. Até então, só existia essa modalidade de avaliação em larga escala, porém em 2005 essa avaliação foi complementada com a Prova Brasil, que objetivava obter dados sobre a realidade educacional das regiões e das instituições escolares. Becker (2010, p. 05) afirma que “[...] a Prova Brasil permite obter resultados médios de desempenho para Brasil, regiões, unidades da federação, municípios e escolas participantes. Logo, expande o alcance dos resultados do SAEB que, por ter caráter amostral, não podem ser calculados por município e por escola participante”.

Vale salientar que além da criação da Prova Brasil, em 2005, houve também o desenvolvimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para acompanhar os discentes com rendimento abaixo do esperado. O IDEB é obtido com a combinação dos dados registrados na Prova Brasil e a média de aprovação dos estudantes, assim, o IDEB pode ser calculado e registrado por município, instituições escolares ou regiões federativas.

Os resultados do IDEB servem para orientar a distribuição de assistência técnica e financeira a instituições escolares que mostrarem resultados insatisfatórios, esse recurso é distribuído por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola.). O MEC (2018) descreve em seu site o PDE-Escola como:

O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento.

No âmbito estadual, o Ceará foi um dos primeiros estados a elaborar e implantarem um sistema de avaliação externa, no qual a secretaria de Educação do Ceará (Seduc), objetivando promover uma educação de qualidade para todo o estado Cearense, implantou, em meados de 1992, no estado do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (Spaece), a fim de acompanhar a realidade educacional das instituições escolares.

No primórdio, essa avaliação era aplicada apenas a 4º série (hoje 5º ano) e 8º série (hoje 9º ano), todavia, após o Spaece ser considerado pela Seduc um instrumento eficaz da gestão e de diagnóstico educacional, a Seduc ampliou a aplicação do sistema avaliativo, que passou a contemplar “[...] a avaliação de leitura dos alunos do 2º ano do EF (SPAECE-Alfa) e o domínio das competências e das habilidades esperadas para as demais etapas de escolaridade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos do 5º e 9º anos do EF e nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do EM.” (SEDUC, 2018).

Desde então, as avaliações externas se expandiram, tomando uma maior proporção no viés educativo. Assim, essas passaram a fazer parte da rotina escolar. As práticas educativas de algumas instituições escolares são direcionadas pelos exames externos, visando alcançar “bons” resultados nesse instrumento avaliativo.

3.2. As escolas frente às avaliações externas: a inclusão de crianças com TEA no processo avaliativo

Nos últimos anos, o bom rendimento nas avaliações externas tornou-se o principal objetivo das instituições escolares públicas, uma vez que as escolas com bom rendimento são prestigiadas com uma verba extra, enquanto as instituições que não atingiram o desempenho esperado não recebem esse auxílio.

Conforme assinalamos em uma descrição de uma vivência em uma instituição escolar, Pinheiro e Silva (2018, p.07) afirmam que é significativo tornarmos em evidência a concepção que temos sobre as premiações concedidas às escolas, tendo em vista a realidade das condições materiais e financeiras dessas instituições escolares, que são aspectos indispensáveis para o rendimento satisfatório dos processos educacionais nas avaliações externas, declaramos que o que deveria “[...] figurar como um prêmio acaba sendo nada mais que o “arroz com feijão” do fundo monetário da escola premiada. “.

Diante dessa realidade, as instituições escolares públicas atentam-se na preparação dos discentes para a realização das provas. Silva, Ciasca e Araújo (2017) afirmam que:

Durante o período de um ano, muitos estados e municípios passam por vários momentos de avaliação em larga escala na área de alfabetização, gerando sobrecargas em alunos, professores e gestores educacionais. Alguns, como no estado do Ceará, chegam a participar de seis desses momentos. (SILVA; CIASCA; ARAÚJO, 2017, p.24)

Consequentemente, fica explícito a sobrecarga existente nas escolas, e sobre os discentes e docentes quanto ao bom rendimento nas avaliações em larga escala. Essa sobrecarga tem influenciado e modificado o currículo das escolas, as atuações dos docentes e, do mesmo modo, a vida emocional e cognitivas das crianças.

Conforme alerta Vasconcellos (2010, p. 216), “Sabemos de escolas e educadores que incorporam a tal ponto a preocupação em preparar seus alunos para as avaliações externas, que abriam mão, pessoal e coletivamente, de um projeto pedagógico mais vivo e significativo; ”, mostrando-nos o quanto essas avaliações estão norteando o ato pedagógico e educativo de várias instituições públicas.

Reafirmamos que as avaliações em larga escala foram elaboradas para buscar diagnósticos sobre a realidade educacional, para que, a partir delas, fosse possível a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade educacional, todavia algumas dessas avaliações tornaram-se apenas dados para realizarem um ranking das escolas, centrando-se nos resultados e notas, esquecendo-se do desenvolvimento processual alcançado pelos discentes durante o processo de ensino–aprendizagem.

O que se faz com os dados coletados nessas avaliações são de extrema importância conforme afirmam Otaviano, Silva e Lima (2017, p.291), “Não basta apenas mensurar a aprendizagem, é preciso tornar os resultados das avaliações visíveis, com vistas aos processos de melhoria contínua [...]. ”, para que com esses dados sejam planejadas estratégias educacionais que favoreçam a aprendizagem significativa dos estudantes.

As avaliações externas precisam romper com a concepção de seleção, classificação e autoritarismo, passando a considerar as experiências vivenciadas pelos discentes em sua totalidade. Uma vez que esse tipo de avaliação aqui discorrida é negligenciado, visto que a educação brasileira está vivenciando a quantidade (notas finais) e não a qualidade. Uma vez que não bastam as investigações acerca da educação (avaliações externas), fazem-se necessários estudos e planejamentos acerca do que se fazer com a base de resultados para que, dessa maneira, as avaliações externas venham a cumprir seus objetivos, que são apurar a qualidade educacional e orientar o desenvolvimento de projetos que

favoreçam o desenvolvimento dos discentes.

Assumimos a importância das avaliações externas, todavia, afirmamos que estas necessitam de aperfeiçoamento e melhorias, posto que concordamos com os autores Silva, Silva e Trompieri Filho (2017) quando afirmam que as avaliações em larga escala

[...] não respeitam o tempo e o ritmo de aprendizagem, gerando o insucesso crescente do indivíduo, sendo que a avaliação, por ser em sua essência humana, dinâmica, processual, diagnóstica, inclusiva e dialógica, é penalizada pelo próprio sistema de ensino. (SILVA; SILVA; TROMPIERI FILHO, 2017, p.196)

No decorrer dos estudos aqui evidenciados, é notório que as escolas tendem a preocupar-se em manter os resultados nessas avaliações na “margem do normal”, posto que o sistema educacional de ensino somente leva em consideração os resultados finais obtidos nas práticas avaliativas externas. Luckesi (2011) reafirma que:

O estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames. Por meio de sua administração, o estabelecimento de ensino, deseja verificar no todo das notas como estão os alunos. (LUCKESI, 2011, p.20)

Desta maneira, podemos afirmar que os interesses do sistema de ensino estão centrados na apuração e percentual de aprovação e reprovação dos discentes. Todavia, as estatísticas das provas externas em muitos casos disfarçam e escondem a realidade educacional dos estudantes, posto que estes resultados obnubilam a situação pedagógica que muitas crianças enfrentam e são submetidas para alcançarem as metas estabelecidas, ou seja, muitos desses dados são incoerentes, sem dados fidedignos, posto que não considere o processo como um todo. Desta forma, reafirmamos que as apurações dessas avaliações externas precisam ser revistas, para que possam a partir delas desenvolverem políticas públicas que favoreçam uma educação qualificada.

No contexto inclusivo, os sujeitos com deficiências e TEA devem participar de forma ativa de todas as atividades e momentos promovidos pela instituição escolar, e as avaliações em larga escala estão inclusas nessa proposta, posto que esses educandos com deficiência, assim como o autismo, têm direito ao acesso à rede escolar, participação e a efetiva aprendizagem e desenvolvimento integral desses sujeitos.

Dialogando com as autoras Cardoso e Magalhães (2013), ratificamos que

é necessária uma maior articulação entre os programas provenientes das políticas educacionais inclusivas e das avaliações externas. Posto que, como as autoras Silva e Melletti (2012, p.432) expõem em seu estudo acerca do assunto: “Os resultados apontam que apesar da implementação das políticas inclusivas, a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais **[com deficiência]** nas avaliações em larga escala é mínima, o que denota a ideia de ambiguidade entre discurso e prática inclusiva. ”. Desta maneira, é necessário que haja essa articulação, para que a inclusão dessas crianças com TEA ou deficiências seja de fato respeitada pela comunidade escolar.

4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, evidenciaremos as etapas percorridas nessa investigação, a fim de buscarmos as respostas para as indagações referidas previamente nos tópicos acima. Conforme assinala Martins (2005, p.291), concordamos que a metodologia deve ser compreendida como o “[...] caminhos do processo científico [...]”, no qual existe a necessidade de constantes pesquisas e questionamentos, a fim de construirmos Ciência e alcançarmos a compreensão dos objetos de nosso estudo.

Os assuntos literários expostos anteriormente nas seções até aqui percorridas trazem reflexões acerca das avaliações em larga escala, buscando explicitar suas influências no âmbito educacional. Da mesma maneira que objetivamos conduzir uma reflexão mais aprofundada sobre a temática e sobre a inclusão de crianças com TEA nessa metodologia avaliativa.

Esta, caracteriza-se como um Estudo de Caso, exploratória, de abordagem qualitativa, objetivando verificar a participação e como se sucede as avaliações em larga escala aplicadas a crianças com TEA, matriculadas em uma instituição escolar da rede pública municipal de Fortaleza - CE, assim como, explorar e refletir quanto as concepções dos docentes sobre as práticas avaliativas em larga escala. Martins (2005) afirma que: [...] essa metodologia trabalha sempre com unidades sociais, ela privilegia os estudos de caso — entendendo-se como caso, o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição. (MARTINS, 2005, p. 293)

Explicitando assim a caracterização dessa pesquisa. A execução de estudo aconteceu no segundo semestre do ano de 2018, no turno da manhã, com frequentes visitas, observações, conversas informais sobre o assunto e com a aplicação do questionário a docente, para que, desse modo, os objetivos traçados fossem alcançados.

4.1. *Lócus da pesquisa*

O campo deste estudo foi uma escola pública municipal de Fortaleza-CE, localizada na Regional III do município. A instituição atende crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, no qual o bom rendimento nas avaliações externas é

o principal objetivo durante o ano letivo.

A escola selecionada atende as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ano 5º ano, nos períodos matutino e vespertino. A instituição apresenta uma boa estrutura física, com espaços que favorecem o aprendizado das crianças, assim como a interação entre elas e acessibilidade. A escola é contemplada com alguns programas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem das crianças, como o PIBID, o programa Mais Educação do Governo Federal, que atua no contra turno com as crianças que apresentam alguma “dificuldade”.

A instituição aqui citada é constituída por uma estrutura física bem conservada. Em suas dependências encontramos: 10 salas de referência, na qual acontecem as atividades dos anos iniciais do ensino fundamental, biblioteca, laboratório de informática, direção, coordenação, sala de atendimento educacional especializado (AEE), secretária, sala de professores, dois pátios, cozinha, refeitório apropriado e amplo, banheiros para os discentes e docentes. De modo geral, a instituição possui um amplo espaço, no qual o incentivo à leitura, a participação e o envolvimento das crianças são perceptíveis. Nas paredes da instituição escolar, há cartazes e textos que aparentemente contribuem no desenvolvimento da alfabetização e letramento dos estudantes,

A escola dispõe do apoio de 35 funcionários: professores, vigilantes, secretários, auxiliares de serviço gerais, entre outros. Os colaboradores que compõem a instituição apresentam engajamento e dedicação ao que fazem e com o desenvolvimento das crianças.

A instituição possui alguns recursos didáticos que provêm da prefeitura e de alguns programas do governo estadual e federal, por exemplo, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e os livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Dispõe ainda de recursos pedagógicos e didáticos tais como: jogos pedagógicos, bolas, computadores, livros paradidáticos, entre outros recursos, ao mesmo tempo em que é carente de materiais de consumo. Ressaltamos que os recursos ainda são insuficientes para a demanda existente na instituição e evidenciamos a relevância desses recursos no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Uma característica notória da gestão escolar da instituição é a excessiva preocupação com as avaliações em larga escala, visto que, nos últimos anos, o bom

rendimento nas avaliações externas tornou-se o principal objetivo das instituições escolares públicas.

4.2. Coleta de dados

Os dados do presente estudo foram obtidos por meio de observações, e aplicação de questionário, a fim de identificar e analisar a influência das avaliações externas na instituição, assim como as concepções dos docentes quanto a participação das crianças com TEA e aplicação das avaliações em larga escala.

4.2.1. Observações

As observações foram realizadas na instituição seguindo um roteiro¹ elaborado previamente, nesta etapa da pesquisa levamos em consideração as práticas, projetos e programas realizados pela instituição, atividades essas que visam preparar as crianças para a realização das avaliações externas. Objetivamos compreender a funcionalidade e seguimento das práticas avaliativas na instituição escolar. Durante essa fase da investigação, ficamos na turma de 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Consentimos com os estudos de Paulo Freire (1992, p.14) quando o autor reconhece o ato de observar como “[...] uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica”. Desta maneira, durante essa etapa da pesquisa, nosso propósito era compreender as crianças e a realidade educacional na qual elas estavam inseridas, com um olhar reflexivo e introspectivo, buscando apurar o nosso olhar investigativo e crítico.

As observações foram realizadas no decurso de agosto a outubro de 2018, nos dias de terça-feira e quinta-feira durante o período da manhã. As mesmas foram praticadas de forma cautelosa, respeitando o tempo e o espaço das crianças e dos educadores, uma vez que

¹ Material em Apêndice.

[...] é sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo outro, por um grupo, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de partícipe, ora de observador. E é preciso que esse outro se disponha a falar da sua vida. (MARTINS, 2015, p.94)

4.2.2. Aplicação do questionário

O questionário² foi elaborado previamente e disponibilizado a docente via e-mail, uma vez que logo após as observações em sala, a professora entrou em licença médica, impossibilitando que a coleta dos dados fosse realizada presencialmente.

O instrumento possui uma estrutura semiaberta, sendo constituído por nove indagações, considerando dados pessoais e profissionais da docente, assim como reflexões acerca da problemática estudada. Uma vez que Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p.260) descrevem o questionário como “[...] uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade [...]”, diante disso, buscamos, durante essa etapa da pesquisa, estabelecer uma correlação entre os dados obtidos nas observações, com os apanhados no questionário realizado. Para que, desta forma, os dados obtidos sejam coerentes com a realidade educacional da instituição escolar, objetivando uma pesquisa autêntica e fidedigna.

4.2.3. Formas de Registro

Foi utilizado um diário de campo como forma de registro dos dados coletados nas observações, seguindo um roteiro. Este instrumento investigativo é composto por registros e anotações feitas no momento das observações realizadas na instituição, no qual descrevemos os acontecimentos, assim como registramos as reflexões sobre a temática estudada na pesquisa.

Após a obtenção dos dados já citados, realizamos a análise dos dados apanhados, tendo como fundamento os teóricos estudados previamente. Vale salientar que os nomes da instituição e dos participantes foram mantidos em sigilo a fim de assegurar a integridade dos participantes e da instituição escolar.

A próxima seção discute os dados obtidos nas observações e no questionário realizado com a professora.

² Material em Apêndice.

5. ANÁLISE DOS DADOS: AVALIAÇÃO EXTERNA E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA - UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?

5.1. Análise das observações

As políticas de avaliação em larga escala e educações inclusivas surgem no mesmo período histórico, na década de 1990, apesar disso existe um descompasso entre a prática inclusiva e as avaliações em larga escala. As práticas educacionais atualmente refletem a disparidade entre a inclusão educacional e as avaliações externas. Posto que foi cognoscível, durante a observação de algumas atividades propostas pela professora à turma acompanhada, que as crianças com TEA ou com deficiência, eram suprimidas dessas atividades, elucidando a exclusão desse alunado.

Durante a estadia e as observações na instituição escolar, foi nítido que há uma permanente preocupação institucional com o “bom” rendimento dos educandos nas avaliações em larga escala, visto que, no decurso do segundo semestre do ano letivo escolar, as crianças são submetidas semanalmente a simulados dessas avaliações externas. Existindo assim uma sobrecarga sobre os educandos e educadores, conforme evidencia Luckesi (2013), as práticas educativas são direcionadas pelos exames, estando assim polarizadas pelas avaliações em larga escala.

Além disso, essa proposta explicitou a exclusão das crianças com TEA ou deficiências, dado que elas não participam desse momento educacional e preparatório para as avaliações externas, evidenciando mais uma vez que estas avaliações assumem um caráter excludente.

Ainda em conformidade com as observações e estudos, é explícito que a inclusão das crianças com TEA no âmbito educacional, em concordância com Montenegro (2018), limita-se em apenas subsumir esses sujeitos nas escolas e controla-los para não causar incômodo aos demais discentes. Dessa forma, a inclusão escolar aparenta ser compreendida pela comunidade institucional como o ato de estar nas escolas com crianças ditas “normais”, esquecendo que a instituição escolar deve possibilitar o desenvolvimento integral e a aprendizagem de todos os alunados.

Ao longo das observações, foi perceptível que as crianças com TEA, em muitos momentos das atividades, não ficam em sala, elas saem e ficam passeando

na instituição escolar sem nenhum direcionamento pedagógico, assim como em algumas atividades que a docente as propõem, não há uma orientação pedagógica, e muitas dessas atividades não são associadas aos assuntos que a turma está trabalhando, ou seja, são desvinculadas e utilizadas meramente para a ocupação dos estudantes com TEA. Evidenciamos que é necessário que se compreenda a heterogeneidade dos indivíduos com TEA, para que dessa forma a inclusão dessas crianças sejam bem-sucedidas, promovendo o desenvolvimento integral desses discentes.

Vale salientar que foi perceptível o “alívio” provindo de alguns educadores e gestores quando certas crianças são “diagnosticadas” e tornam-se público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que as avaliações externas desses discentes não serão consideradas no rendimento final da instituição.

Os resultados das instituições em algumas dessas avaliações estão diretamente relacionados com o recebimento de uma premiação ou verba extra. De acordo com Silva, Silva e Trompieri Filho (2017, p.198), “[...] o que acontece, principalmente em escolas que tiram baixas notas, é que as verbas que recebem são reduzidas e, muitas vezes, precisam de apadrinhamento de outras escolas no período em que mais precisam [...]”. Diante dessa realidade, é indispensável para as instituições escolares que os estudantes alcancem o rendimento satisfatório nas avaliações.

Essa ampla preocupação com o rendimento dos estudantes nas avaliações externas é reflexo de uma pedagogia centrada nos resultados finais e não no desenvolvimento integral dos discentes. Há ainda por parte da secretaria educacional a construção de rankings, no qual é evidenciado o desempenho de cada instituição escolar, e os resultados estão diretamente relacionados com uma verba extra para as escolas “bem-sucedidas”. Silva, Ribeiro e Nascimento (2017) descrevem como o resultado de uma dessas avaliações é organizado:

Os resultados são agrupados em cinco padrões de desempenho [...]. Cada padrão é representado por uma cor, sendo o inferior (não alfabetizado) representado pela cor branca, e o superior (desejável) representado pela cor verde escuro. (SILVA; RIBEIRO; NASCIMENTO, 2017, p.244)

Por isso há uma grande preocupação e uma supra valorização das estratégias para se alcançar a tão desejável “cor verde escuro”.

Portanto, analisando integralmente as observações realizadas na escola, é nítido que existe uma disparidade entre a inclusão idealizada, para a inclusão

realizada de fato nas instituições. Explicitamos que as crianças com TEA não participam dos momentos de atividades direcionadas para as avaliações em larga escala, e que a inclusão desses discentes limita-se em mantê-los ocupados, evitando as dispersões dos demais estudantes. Evidenciamos que a participação dessas crianças nas avaliações em larga escala são, de extrema importância, pois, conforme assinala os autores Sales e Viana (2017), concordamos que

[...] a ideia de escola inclusiva não se explica unicamente pelo aceite da matrícula de alunos com deficiência, mas na reconstrução da cultura escolar com o objetivo primeiro de superação dos princípios da pedagogia tradicional, permitindo, assim, a criação de condições para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os discentes. (SALES; VIANA, 2017, p.330)

Assim, as participações nessas avaliações são fundamentais para a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento dos discentes com TEA, mas para isso é necessário que essas avaliações respeitem as diversidades sociais, culturais, comportamentais dos estudantes. Para que, dessa forma, a inclusão não limite-se no ato de matricular os estudantes com TEA nas instituições escolares.

5.2. Análise do questionário aplicado a docente

Foi aplicado um questionário à professora da turma observada, todavia, antes foi especificado a relevância dessa etapa da pesquisa, assim conforme foi explicitado que não seria necessário à docente se identificar e caso não se sentisse confortável não haveria a obrigatoriedade de responder todas as perguntas dispostas no questionário.

A docente participante da pesquisa possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, e concluiu especialização em Didática pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. A mesma retém uma ampla experiência de 14 anos de atuação, vinculada à Prefeitura de Fortaleza. Quanto à atuação profissional atendendo crianças com TEA, a docente afirmou que não possui nenhuma especialização para trabalhar com essas crianças, todavia a experiência como supervisora do PIBID – Inclusão, da Universidade Federal possibilitou estudos sobre o assunto, assim como auxiliou nas práticas educacionais para com esse alunado.

Quando questionamos se as crianças com TEA participavam das avaliações externas, a docente afirmou que não, porém, que a Secretaria de Educação recomenda que os discentes com laudos médicos não falem no dia das

avaliações, visto que a frequência deve ser 100 %, uma vez que esta interfere diretamente nos resultados finais da instituição escolar.

Declarou ainda que estes estudantes nas aplicações das avaliações em larga escala são redirecionados para a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que as demais crianças não tenham sua atenção dispersa. Mais uma vez as avaliações externas revelaram-se excludentes, evidenciando que a inclusão é um grande desafio para a instituição escolar. Nesta colocação da docente é nítido a situação exposta pelos autores Sales e Viana (2017) os quais afirmam que a inclusão,

[...] na maioria das vezes, é encarada como ponto de chegada, e não de partida, visto que os processos adaptativos e curriculares a serem realizados resumem-se unicamente em manter a criança autista controlada para reduzir os ruídos e dispersões, a fim de que não incomodem o restante da turma. (SALES; VIANA, 2017, p.328)

No item que tratava sobre a participação das crianças com TEA nas atividades desenvolvidas, a professora explicou que conduz suas atividades para a participação de todos os educandos, todavia, essa afirmação é contrariada pelas observações ocorridas durante a investigação. Quanto ao envolvimento das crianças nas atividades preparatórias para as avaliações externas, a mesma declarou que elas não participam, posto que não realizam as avaliações em larga escala. Referente a essa questão, percebe-se a exclusão das crianças com TEA no processo de avaliação em larga escala, evidenciando que “As avaliações formais das redes de ensino das escolas, que deveriam ser um instrumento para todos os alunos matriculados, excluem, em muitos municípios, os alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação desses processos avaliativos”. (MAUCH; SANTANA, 2016, p.92)

Durante o questionário e mediante as conversas informais realizadas durante o período de observação, foi notório que a professora compreende que não se pode homogeneizar os indivíduos com TEA, posto que cada educando possui suas particularidades. Tal fato é nítido quando a educadora descreve os educandos com TEA, assim como expressa a importância de inclui-los nas atividades propostas, visando o aprendizado significativo de todos os discentes. Ela afirmou:

[...] cada criança apresenta um nível distinto, alguns apresentam muita

dificuldade para se expressar, ou não falam, outros costumam fazer movimentos repetitivos e evitam ao máximo o contato com outras pessoas, alguns têm deficiências mentais e outros são extremamente inteligentes. Adaptar as aulas às necessidades dessas crianças é fundamental para que eles consigam aproveitar ao máximo o seu aprendizado.

Quando questionada sobre a concepção a respeito da participação e resultado das crianças com TEA nas avaliações em larga escala, a docente afirmou que acredita que essas crianças deveriam participar dessas avaliações, posto que elas estão no âmbito escolar para desenvolver o aprendizado e não somente a socialização e adaptação. Durante esse posicionamento no questionário, a professora explicitou que se sente incomoda conforme acontece a “falsa” inclusão das crianças com TEA. A referida educadora ressalta que:

A minha participação no Projeto PIBID-Inclusão da UFC como Supervisora aprendi muito com as bolsistas e a coordenadora do Projeto de como incluir essas crianças no processo de aprendizagem. Em 2014 tive um aluno no 1º ano com TEA e foi muito difícil alfabetizá-lo, mas, não impossível. Hoje ele cursa o 5º ano e sempre o vejo fora de sala e isso me deixa muito triste. Pois, ele é altamente inteligente e não vejo por parte da escola a inclusão. Muitas vezes ouvi que o problema dele era falta de limite por parte da família.

Mediante essa afirmação, é perceptível a exclusão justificada pelo falso paradigma da incapacidade dos discentes com TEA de ficarem em sala e de participarem das atividades propostas. Os autores Sales e Viana (2017) ressaltam que esse falso paradigma influencia nas avaliações em larga escala, uma vez que esses discentes não participam desse momento, todavia eles apontam que esse falso protótipo a respeito dos sujeitos com TEA deve ser superado.

Para os referidos autores,

A superação desse paradigma avaliativo que se manifesta excludente acontece à medida que pensamos a escola como espaço antropológico e pedagógico, ou seja, quando percebemos a inclusão na escola como fenômeno social e educacional nos sentidos plenos desses termos. (SALES E VIANA, 2017, p. 329)

Considerando as especificidades da realidade ora apresentada, é notório que o nosso sistema de ensino é fundamentado por uma pedagogia de exames no qual visam classificar os saberes dos estudantes. Em concordância com Luckesi (2013), consentimos que as avaliações em larga escala são praticadas de modo independente do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, muitas dessas avaliações não respeitam as particularidades dos discentes, assim como são

impostas conforme os interesses do sistema de ensino. Luckesi (2013, p. 34) afirma que “A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente.”.

Por conseguinte, a partir da análise dos dados coletados, percebe-se que as avaliações externas além de assumir o caráter de exame, revela-se excludente, uma vez que as crianças com TEA ou com deficiências não participam desse processo avaliativo. Assim como essa prática avaliativa desenvolve, com os resultados obtidos, rankings que propiciam a exclusão. Ressaltamos que as avaliações em larga escala devem respeitar a pluralidade social, cultural e étnicas de todos os discentes.

Consideramos que essas avaliações são relevantes para o sistema educacional, desde que estas atuem como mediadoras das decisões pedagógicas que visem o desenvolvimento integral de todos os educandos. A respeito da sobrecarga existente nas instituições escolares causadas pelas avaliações em larga escala, conforme afirmam Sales e Viana (2017) e mediante as observações na instituição, concordamos que

Os docentes são frequentemente cobrados pelos resultados positivos dos alunos nos vestibulares e avaliações em larga escala. Quando se defrontam com a possibilidade de ter em sala um autista, podem desenvolver um estranhamento diante da responsabilidade de fazê-lo acompanhar as exigências da escola e envolvê-lo saudavelmente com a turma. (SALES; VIANA, 2017, p.334)

Por isso a inclusão das crianças com TEA no âmbito educacional é ainda um vasto desafio para as instituições e docentes. Frisamos que esse alunado exige um olhar psicossocial e reflexivo por parte dos educadores, para que desse modo o desenvolvimento integral e a aprendizagem desse público sejam possibilitados. Quanto as avaliações externas, essas precisam oportunizar a inclusão das crianças com TEA, possibilitando igualdade de condições de participação de todos os educandos.

6. CONCLUSÃO

Na década de 1990, surgem as políticas de Avaliação Externa e a implementação de um Sistema Educacional Inclusivo no Brasil. Desde então, são duas temáticas altamente discutidas por estudiosos da educação. Todavia, apesar de surgirem no mesmo período histórico, existe um vasto descompasso entre esses dois objetos de estudos da educação.

Diante desse contexto, esta pesquisa objetivou investigar a participação das crianças com TEA nas avaliações em larga escala, buscando uma reflexão acerca dessa temática, pretendendo compreender a concepção de inclusão.

A partir da análise dos dados coletados, percebe-se o descompasso existente entre a inclusão de crianças com TEA e o processo avaliativo em larga escala. Da mesma maneira que as avaliações externas assumem um caráter classificatório que desconsideram o desenvolvimento integral dos educandos, posto que, de modo geral, não respeitam o tempo e o ritmo de aprendizagem. Pois, é o mesmo instrumental, o mesmo tempo de aplicação e o mesmo formato, para todos, igualmente.

Afirmamos que as avaliações em larga escala devem direcionar as tomadas de decisões, tornando as avaliações inclusivas e não classificatórias e eliminatórias. Uma vez que os resultados obtidos nessas avaliações devem nortear o direcionamento educacional das escolas, levando a refletirem sobre as ações pedagógicas, visando transformar a realidade educacional, a partir dos dados coletados nessas avaliações.

As avaliações externas, assim como as políticas educacionais, devem promover igualdade de condições de participação para os educandos com TEA. Tornamos em evidência que não há uma fórmula de inclusão para as crianças com TEA, mas salientamos que se faz necessário que se compreenda a heterogeneidade dos sujeitos com Autismo.

Assim como é essencial percebermos que esses educandos possuem o direito de participarem das avaliações e das atividades propostas pela instituição escolar, é igualmente fundamental que essas avaliações e atividades sejam de acordo com as condições dos educandos, respeitando as particularidades de cada discente, para que assim seja possível o desenvolvimento global. Diante dessa

realidade, percebe-se que as avaliações externas se mostraram excludentes, visto que não possibilitam a participação de todos os educandos, da mesma forma que desconsideram as particularidades, tais como: tempo, processo de ensino-aprendizagem e limitações dos discentes. Evidenciamos a importância dessas avaliações, desde que sejam utilizadas para a prática de construção e reflexão sobre a realidade educacional, ou seja, que os resultados auxiliem na tomada de decisão, buscando uma educação de qualidade para todos.

Portanto, as avaliações em larga escala devem ser vistas como uma forma de inclusão e não apenas como um modo de medir e verificar os saberes dos educandos. Assim, sugere-se que essas avaliações necessitam ser revistas e analisadas, para que deste modo venham contemplar a inclusão das crianças com TEA, posto que elas fazem parte da comunidade escolar, e possuem potencialidades que precisam ser desenvolvidas.

Evidenciamos que o assunto aqui estudado ainda necessita de aprofundamento, assim, em outras oportunidades, fazem-se necessários outros estudos para que possamos compreender as concepções de inclusão e possamos assim exigir avaliações que possibilitem a participação de todo o alunado, posto que todos são potentes e devem desenvolver integralmente.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Ibero-americana de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 53, p.1-11, 25 jun. 2010.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008

_____, Presidência da República. 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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm > Acesso em: 15 de out. 2018 às 22h30min.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro. **36ª Reunião Nacional da Anped**, Goiânia, v. 1, n. 36, p.1-15, out. 2013.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p.251-266, jun. 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: A história do autismo**. São Paulo: Editora Schwarcz S.a, 2017.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 20, n. 43, p.305-318, maio 2009. Quadrimestre.

FREIRE, M. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico**. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. O Cérebro Autista. In: GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: Pensando através do Espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2015. p. 16-89.

LEITE, Débora Lúcia Lima. **Qualificar para a diversidade: avaliação da necessidade de formação continuada para professores na escola inclusiva**. 2007.

109 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação (faced - Ufc), Fortaleza, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In: LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. 1. p. 17-26.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. 2. p. 27-47.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Primeira constatação: a escola pratica mais exames que avaliação. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: Componentes do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 179-212.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p.289-300, maio 2005.

MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. A Educação Inclusiva no fazer escolar. In: MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. **Escola para todos: Experiências de rede municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e Altas Habilidades**. Br: Unesco, 2016. Cap. 4. p. 75-93.

MEC, Ministério da Educação -. **O que é o PDE Escola**. MEC. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em: 24 out. 2018.

MONTENEGRO, Maria Augusta. Inclusão Escolar. In: MONTENEGRO, Maria Augusta; CELERI, Eloisa Helena Bubello Valler; CASELLA, Erasmo Barbante. **Transtorno do Espectro Autista - TEA: Manual prático de diagnóstico e tratamento**. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2018. Cap. 15. p. 91-94.

OTAVIANO, Francisco Moreira; SILVA, Denize de Melo; LIMA, Marcos Antonio Martins. A avaliação como quesito motivador e inclusivo no ensino superior. In: CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAËJO, Karlane Holanda. **Avaliação da Aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação**. Fortaleza: Ed Uece, 2017. p. 288-304.

PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos; BARBOSA, Marily Oliveira; SILVA, Glorismar Gomes da; ORLANDO, Rosimeire Maria. Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p.191-212, ago. 2015.

PINHEIRO, Brena Stefani de Brito; SILVA, Manoel Wesley Lins da. **Estágio nos**

anos iniciais do Ensino Fundamental: Vivência reflexiva e aprendizagem significativa. Fortaleza. 2018.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. Técnicas de coleta de dados: A entrevista. In: ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-16.

SANTOS, Carlos José Giudice dos. **Tipos de pesquisa**. Disponível em: <http://www.oficinadapesquisa.com.br/APOSTILAS/METODOL/_OF.TIPOS_PESQUI SA.PDF>. Acesso em: 26 out. 2018.

SALES, Jefferson Falcão; VIANA, Tania Vicente. Autista no ensino regular: avaliação, inclusão e vulnerabilidade. In: CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda. **Avaliação da Aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação**. Fortaleza: Uece, 2017. p. 324-340.

SANTOS JÚNIOR, Amilton dos. Epidemiologia. In: MONTENEGRO, Maria Augusta; CELERI, Eloisa Helena Bubello Valler; CASELLA, Erasmo Barbante. **Transtorno do Espectro Autista - TEA: Manual prático de diagnóstico e tratamento**. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2018. Cap. 2. p. 5-9.

SANTOS, Regina Kelly dos; VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, Rio Grande do Norte, v. 3, n. 1, p.219-232, out. 2017.

SEDUC. **O Spaece**. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>>. Acesso em: 25 out. 2018.

SILVA, Daiana Guarda da; PERANZONI, Vaneza Cauduro. **Autismo: um mundo a ser descoberto**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd171/autismo-um-mundo-a-ser-descoberto.htm>>. Acesso em: 16 out. 2018.

SILVA, Jaderson Cavalcante da; SILVA, Jocyana Cavalcante da; TROMPIERI FILHO, Nicolino. Significados e sentidos das avaliações em larga escala em ambientes educacional na concepção de professores. In: CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da. **Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação**. Fortaleza: Uece, 2017. p. 191-209.

SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; ARAÚJO, Karlane Holanda. Um estudo sobre as convergências e divergências das avaliações em larga escala na alfabetização aplicadas no Ceará. In: CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da. **Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação**. Fortaleza: Uece, 2017. p. 23-42.

SILVA, Mariana Cesar V.; MELETTI, Silvia Márcia F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, n. 44, set./dez. 2012, p. 417-434.

SILVA, Olívia Coelho da; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; NASCIMENTO, Diná Ester Batista do. O olhar pedagógico sobre os resultados do Spaece-Alfa referentes à competência leitora. In: CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAŔJO, Karlane Holanda. **Avaliação da Aprendizagem**: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação. Fortaleza: Uece, 2017. p. 242-255.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUSA, Clarilza Prado de; FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 1994. p. 83-108.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação e mudanças institucionais e sociais. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de mudanças por uma práxis transformadora. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2010. Cap. 4. p. 181-223.

APÊNDICE

Apêndice A – Instrumento de coleta de dados



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
CAMPUS DO BENFICA
CURSO DE PEDAGOGIA

Roteiro de observação - TCC

1. Caracterização da Instituição pesquisada:
2. Caracterização da turma:
3. Caracterização do (a) professor (a) da turma:
4. Como está organizado e estruturado o espaço físico dos alunos na sala de aula:
5. Caracterização das atividades propostas as crianças no segundo semestre do ano letivo escolar:
6. Caracterização da turma:
7. Caracterização da inclusão das crianças com TEA ou deficiências nas atividades por parte da docente e dos discentes:
8. Outros aspectos relevantes para a investigação:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
CAMPUS DO BENFICA
CURSO DE PEDAGOGIA

Questionário para pesquisa de TCC

1. Qual a sua formação e tempo de atuação como docente?

2. Você possui alguma especialização para atuar com crianças com TEA ou outras particularidades?

- Sim
 Não

3. As crianças com TEA participam das avaliações externas?

4. Qual a recomendação da secretaria de educação quanto a participação das crianças com TEA nas avaliações em larga escala?

5. Como acontece a preparação desse público (crianças com TEA) para a realização e participação nessas avaliações?

6. Qual a sua concepção a respeito da participação e resultado das crianças com TEA nesse processo avaliativo?

7. Como caracteriza essas crianças com TEA?

8. Como você caracteriza a inclusão dessas crianças?

9. Caso queira acrescentar algo para a pesquisa em foco, use o espaço abaixo:

Agradecemos a sua valorosa participação,

As pesquisadoras

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Título do estudo: Inclusão e participação de crianças com Espectro do Autismo nas avaliações externas.

Pesquisador (es) responsável (is): Brena Stefani de Brito Pinheiro /Prof. Dr. (a) Débora Leite.

Telefone para contato: (85)9 9947-9678

Orientador: Prof. Dr. (a) Débora Lúcia Lima Leite Mendes.

Instituição/ Departamento: UFC/Pedagogia.

Telefone para contato:

Local da coleta de dados: Nas instituições escolares que os docentes fazem parte

Prezado (a) Senhor (a): Você está sendo convidado (a) responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária, sendo que:

Objetivo do estudo: Verificar a participação e como sucede as avaliações em larga escala aplicadas a crianças com TEA matriculadas em instituições escolares da rede pública municipal de Fortaleza - CE.

Procedimentos. Sua participação consistirá apenas em responder às perguntas do presente instrumento.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, Eu _____
_____, estou de acordo em participar desta
pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Fortaleza, _____ de outubro de 2018.

Assinatura

Nº. Identidade

Brena Stefani de Brito Pinheiro – Pesquisador (a) responsável 376488