

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

MARIA CÂNDIDA VIANA PEREIRA

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE AO SISTEMA DE
AVALIAÇÃO AVALIA BH PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

JUIZ DE FORA

2014

MARIA CÂNDIDA VIANA PEREIRA

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE AO SISTEMA DE
AVALIAÇÃO AVALIA BH PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

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

Orientador: Marcus Vinícius David

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA CÂNDIDA VIANA PEREIRA

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE AO SISTEMA DE
AVALIAÇÃO AVALIA BH PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, designada pela equipe
de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em
____/____/____.

Marcus Vinicius David
Membro da banca-orientador

Carolina Alves Magaldi
Membro da banca

Antenor Rita Gomes
Membro da banca

Juiz de Fora, agosto de 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe pelo exemplo e garra, quando aos setenta anos retorna aos bancos da Universidade em busca do sonho não realizado. A meus irmãos por me ensinarem todos os dias o que é companheirismo e solidariedade. A Marina e Letícia por darem sentido à minha vida e motivação para ser uma pessoa melhor. Amo vocês.

Um agradecimento muito especial a meu irmão Titi, a amiga Cláudia pela disponibilidade imensa sem a qual não teria sido possível chegar até aqui.

A Ana sobrinha querida, que também foi importante nessa caminhada.

Aos amigos da Regional centro Sul, e do Núcleo de inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência pela paciência e auxílio.

Às amigas e companheiras de sonho, Ângela, Daniela, Elaine, Isabel Joyce, Leiva, Margô, Patrícia, Rosângela pela contribuição que foi fundamental para todo trabalho.

Ao orientador Marcos David e as tutoras Carla Silva e Vanessa Nolasco pelo apoio e orientação.

A todos que compartilharam dessa jornada dividindo anseios, experiências, e construindo uma nova amizade.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutro, minha prática exige de mim uma definição, uma tomada de posição, decisão, ruptura. Escolha entre isto e aquilo (PAULO FREIRE).

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------------------|---|
| ADNPM | Atraso desenvolvimento neuropsicomotor |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AH/s | Altas habilidades |
| BV | Baixa visão |
| CAPE | Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação |
| CAED | Centro de Avaliações Educacionais |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CNIE | Coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com deficiência |
| CPP | Coordenação Política Pedagógica |
| CT | Condutas típicas (transtornos mentais, esquizofrenia, psicose, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) |
| DA/leve moderada | Deficiência auditiva leve e moderada |
| DF | Deficiência física |
| DI | Deficiência intelectual |
| DI+CT | Deficiência intelectual mais condutas físicas |
| DMU | Deficiência múltipla |
| GAPE | Gerência de Articulação da Política Educacional |
| GAPED | Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais |
| GEBAS | Gerência de Educação Básica e Inclusão |
| GECCE | Gerência de Cadastro e Estatística Escolar |
| GCPF | Gerência de Coordenação Política e de Formação |
| GPLI | Gerência de Planejamento e Informação |
| INEP | Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| NEEs | Necessidades Educativas Especiais |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |

| | |
|------------|---|
| PROALFA | Programa de Avaliação da Alfabetização |
| PROEB | Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica |
| PCM | Proposições Curriculares Municipais |
| RMEBH | Rede Municipal de Belo Horizonte |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SAEP | Sistema de Avaliação da Educação Primária |
| SD | Síndromes Diversas |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SGE | Sistema de Gestão Escolar |
| SIMAVE | Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação |
| Surdez/P/S | Surdez Profunda e Severa |
| TGD | Transtorno global de desenvolvimento |
| TGD/A | Transtorno global do desenvolvimento/Asperger |
| TGD/Au | Transtorno global do desenvolvimento/Autismo |
| TGD/DINF | Transtorno global do desenvolvimento/Desingrativo da infância |
| TGD/Ret | Transtorno global do desenvolvimento/RET |
| TGD/SOE | Transtorno global do desenvolvimento/Sem outra orientação |
| TRI | Teoria de Resposta ao Item |
| UFJF | Universidade Federal Juiz de Fora |
| UMEI | Unidade Municipal de Educação Infantil |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Nomenclatura das entrevistadas | 38 |
| Quadro 2 - Etapas do PAE | 59 |
| Quadro 3 – Número de Escolas, UMEIS/EMEI e creches conveniadas da RME/BH | 654 |
| Quadro 4 - Preparação para Implementação do PAE | 68 |
| Quadro 5 - Registro dos alunos com deficiência | 70 |
| Quadro 6 - Oficialização do documento | 71 |
| Quadro 7 - Formação dos coordenadores..... | 73 |
| Quadro 8 - Comunicação com o CAED..... | 74 |
| Quadro 9 – Avaliação | 76 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Evolução da matrícula de alunos com deficiência, síndromes e condutas típicas nas escolas comuns da RME/Belo Horizonte | 23 |
| Tabela 2 - Evolução da matrícula de alunos com deficiência, síndromes e condutas típicas nas escolas comuns da RME/Belo Horizonte | 31 |
| Tabela 3 - Número de alunos com deficiência na rede municipal de Belo Horizonte que fizeram o “Avalia BH” em 2012..... | 32 |
| Tabela 4 - Padrões de desempenho estudantil - Língua Portuguesa..... | 33 |
| Tabela 5 - Quantidade de alunos por deficiência e o padrão de desempenho no “Avalia BH”, em Língua portuguesa, em 2012..... | 34 |

RESUMO

Essa dissertação tem o objetivo de analisar as estratégias de acessibilidade oferecidas aos alunos com deficiência para a participação no Avalia BH – avaliação externa de Belo Horizonte. Foi realizada uma pesquisa acerca da apropriação pelas escolas municipais do documento orientador enviado às mesmas pela Secretaria Municipal de Educação. Conduziu-se e uma revisão de literatura com autores que trabalham a inclusão escolar como Mantoan, Sasaki, Mazzotta, bem como um estudo sobre Avaliações Externas e em Larga Escala baseado em Lima, Gadotti e Dalben. Investigou-se, detalhadamente, os diversos cadernos das avaliações sistêmicas que o Município participa a fim de compreender qual a orientação é oferecida para o cumprimento da legislação referente à inclusão. Também foram realizadas entrevistas com a Coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da Secretaria de Educação de Belo Horizonte e com professores que atuam na gestão de quatro regionais da cidade com vistas a compreender a percepção destes atores sobre a apropriação dos documentos orientadores e como se dá na prática a acessibilidade dos alunos com deficiência no Avalia BH. Por fim, o trabalho propõe um Plano de Ação Educacional que tem como objetivo potencializar e qualificar a acessibilidade dos alunos com deficiência para participarem do Avalia BH.

Palavras-chaves: Inclusão. Deficiência. Avaliação Sistemica. Avalia BH.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the strategies of accessibility offered to students with disabilities to participate in AVALIA BH - external evaluation of Belo Horizonte. A research about the appropriation of results by local schools of the guidance document sent to them by the Municipal Education was held. It was conducted a literature review with authors who work with school inclusion such as Mantoan, Sasaki, Mazzotta well as a study on External evaluation and in Large Scale based on Lima, Gadotti e Dalben. It was investigated, in detail, the various schedules of systemic reviews that the City participates in order to understand which orientation is offered for the enforcement of legislation concerning the inclusion. Interviews with the Coordinator of *Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da Secretaria de Educação de Belo Horizonte* and teachers who work in four Regional offices was conducted in order to understand the perception of these actors on the appropriation of results of the guiding documents and also to understand how the practical accessibility of students with disabilities in AVALIA BH is. Finally, the dissertation proposes a Educational Action Plan which aims to potentialize and qualify the accessibility of students with disabilities to participate in the AVALIA BH.

Keywords: Inclusion. Disabilities. Systemic Review. AVALIA BH.

SUMÁRIO

| | |
|--|-------------------------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE AO "AVALIA BH" PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DE BELO HORIZONTE | 16 |
| 1.1 Histórico da Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência | 16 |
| 1.2 O "Avalia BH" | 28 |
| 2 INCLUSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO SISTÊMICA – ANÁLISE DO CASO DA SMED/BH | 36 |
| 2.1 Percurso metodológico | 36 |
| 2.2 Avaliação e inclusão dos alunos com deficiência | 38 |
| 2.2.1 Breve histórico acerca das avaliações externas | 42 |
| 2.2.2 A concepção de inclusão presente nos documentos das avaliações externas | 44 |
| 2.3 Contradições da prática | 49 |
| 2.3.1 Caracterização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência | 52 |
| 2.3.2 Preparação da acessibilidade para o aluno com deficiência e sua inserção nas avaliações sistêmicas | 54 |
| 2.3.3 Utilização do documento orientador para acessibilidade às avaliações do "Avalia BH" | 55 |
| 2.3.4 Participação do aluno com deficiência no "Avalia BH" | 56 |
| 2.4 Considerações para o Plano de Ação | Erro! Indicador não definido. |
| 3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA TORNAR O "AVALIA BH" MAIS INCLUSIVO – EM BUSCA DE UMA ESCOLA PARA TODOS | 60 |
| 3.1 Caracterização do sistema | 63 |
| 3.2 As ações para a acessibilidade no "Avalia BH" | Erro! Indicador não definido. |
| 3.2.1 Preparação e discussão do PAE | 67 |
| 3.2.2 Registro dos alunos com deficiência | 68 |
| 3.2.3 Oficialização do documento "Orientações para acessibilidade para Avaliação "Avalia BH" | 70 |

| | | |
|-----------------------------------|---|-----------|
| 3.2.4 | Formação para coordenadores pedagógicos das escolas | 72 |
| 3.2.5 | Comunicação com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF)..... | 74 |
| 3.2.6 | Avaliação | 75 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | | 77 |
| REFERÊNCIAS..... | | 80 |
| APÊNDICES | | 85 |
| ANEXOS..... | | 87 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende analisar e compreender como as escolas se apropriaram do instrumento de acessibilidade a fim de que os alunos com deficiência realizassem a avaliação sistêmica do Município, Avalia BH. Este testetem o objetivo de medir o desempenho dos estudantes das escolas municipais de Belo Horizonte.

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pode-se dizer que a universalização do ensino já é uma realidade. Há vagas para todos os estudantes no ensino fundamental. O atual desafio é, então, elevar a qualidade da educação, ou seja, levar todos os alunos presentes nas escolas a, de fato, aprender. Para isso, são necessárias várias ações estratégicas, avaliações e alguns investimentos já foram e vêm sendo realizados pela Secretaria de Educação Municipal como é possível observar nos cadernos do SMED 2000 e 2007.

Para ajudar a avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes, cada instituição, em geral, e cada professor, em particular, utiliza recursos pedagógicos variados e os resultados de desempenho desses alunos são dados no “Boletim escolar”, apresentado às famílias ao final de cada etapa trimestral. Entretanto, esse tipo de avaliação não possibilita, ao sistema educacional, verificar a qualidade da educação oferecida em suas instituições em grande escala, não sendo possível traçar um perfil da rede. Com o objetivo de realizar esse tipo de avaliação mais qualitativa das escolas surgiram as avaliações sistêmicas. São testes elaborados por instituições contratadas pelo município e aplicadas aos estudantes por sujeitos externos à comunidade escolar.

As escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) participam de diferentes avaliações sistêmicas federais e estaduais. Contudo, desde 2008, o município criou seu próprio sistema de avaliação, nomeado Avalia BH. São testes elaborados atualmente pelo CAEd/UFJF, aplicados a todos os estudantes do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, contemplando as disciplinas Matemática, Língua Portuguesa e Ciências.

Para que o resultado do desempenho avaliado seja o mais fidedigno possível, a efetiva participação de todos os estudantes é de crucial importância e deve ser monitorada, de forma a garantir o dever e o direito de todos na participação desse processo.

No monitoramento da aplicação dos testes, observam-se alguns entraves que devem ser motivo de estudo e análise por parte do sistema público, para que se tenham resultados mais reais. Como exemplo, pode-se citar a realização dos testes pelos estudantes com deficiência.

Este estudo procura compreender como está ocorrendo a participação dos alunos com deficiência na avaliação sistêmica Avalia BH e como as estratégias de acessibilidade oferecidas a esses alunos estão atendendo à sua real necessidade deles.

A inclusão de crianças com deficiência no ensino regular de educação traz desafios e reflexões aos educadores. Provoca um movimento constante de repensar a prática, a fim de compreender quais as melhores estratégias pedagógicas para uma escolarização que respeita a diferença, além de construir especificidades para ajudar esses alunos numa escolarização com qualidade.

A introdução das avaliações sistêmicas como balizador de qualidade, trouxe inquietações e dúvidas de como seria a participação desses alunos com deficiência nos testes. A Secretaria Municipal de Belo Horizonte, quando introduziu sua avaliação própria - o Avalia BH, criou um instrumento de orientações sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência nas avaliações.

Esse instrumento foi elaborado pelo Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, da Secretaria de Educação, que é composto por três professores e coordena as equipes de acompanhamento escolar dos alunos com deficiência das nove regionais da cidade, além das equipes do Atendimento Educacional Especializado das 42 salas existentes em diversas escolas. O núcleo também é responsável pelo desenvolvimento das políticas criadas para esse grupo de alunos.

Segundo informações do Núcleo de Inclusão escolar da Pessoa com deficiência e da Gerência de Avaliação de Políticas educacionais é possível conhecer quantos alunos com deficiência estão matriculados na rede municipal e quantos estão participando do Avalia BH. É necessário pesquisar o motivo da ausência de alguns na avaliação: ainda falta acessibilidade? Não existe acessibilidade que proporcione essa participação? Deveria haver outro tipo de avaliação? Avaliar o quê? Como lidar no momento do teste com esses alunos?

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por dividir o trabalho em três capítulos, nos quais se discorrerá nos dois primeiros sobre os dois eixos que o sustentam: o atendimento ao aluno com deficiência e sua participação nos testes. Assim, é relatado o percurso de Secretaria Municipal de Belo Horizonte e seu atendimento aos alunos com deficiência, as diferentes concepções que perpassaram esse atendimento e a luta por um melhor atendimento, tanto da Secretaria quanto das escolas.

Como acompanhante de escolas da Secretaria de Educação de Belo Horizonte há vários anos e por ter integrado o Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com deficiência nos anos de 2005 a 2008, acredito na inclusão escolar dessas crianças na rede regular de ensino e na importância de, constantemente, buscar melhorar esse atendimento.

No tempo que tenho no percurso dentro da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, na luta pela inclusão de todos, principalmente, pela inclusão dos alunos com deficiência, foi possível perceber as dúvidas da escola no trato com esses alunos e, também, a angústia vivenciada, pelos que conduzem essa política, em relação às melhores, às mais justas e, muitas vezes, às possíveis estratégias que poderiam acontecer para ajudar as escolas no seu trabalho.

É esse movimento que justifica a necessidade de analisar qual a impressão das acompanhantes de apoio à inclusão em relação à participação ou não dos alunos com deficiência nas avaliações sistêmicas.

No segundo capítulo, foi pesquisado, nos diferentes registros das avaliações sistêmicas, qual orientação é dada para os alunos com deficiência e a impressão que os acompanhantes de inclusão escolar de quatro regionais de Belo Horizonte têm sobre a participação desses estudantes nas avaliações sistêmicas, se percebem que as acessibilidades oferecidas estão, ou não, ajudando os alunos nessas provas, além de compreender qual o motivo da não participação de muitos deles no teste.

No capítulo 3 é apresentado um Plano de Ação Educacional para potencializar as ações que a Secretaria Municipal de Belo Horizonte vem realizando e propondo nas suas políticas em relação à inclusão dos alunos com deficiência, possibilitando e ampliando, portanto, a participação desses alunos nas avaliações externas.

1 ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE AO AVALIA BH PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DE BELO HORIZONTE

Neste capítulo, descreve-se o percurso que a Secretaria de Educação de Belo Horizonte, junto com as escolas, tem feito para uma inclusão escolar do aluno com deficiência. Para compreender a história do processo de inclusão educacional em Belo Horizonte, é necessário contextualizar o processo de escolarização do aluno com deficiência no Brasil.

O capítulo também relata como a avaliação sistêmica de Belo Horizonte, o Avalia BH, trouxe novos desafios para esse público e para as escolas do município. Mostram-se quais os caminhos estão sendo trilhados para que a inclusão desses alunos aconteça, além de explicitar essa nova política de inclusão dos alunos com deficiência no Avalia BH.

Um documento de orientação de acessibilidade às avaliações do Avalia BH foi criado e atende um grupo significativo de alunos. Porém, há alunos que não fazem as avaliações e o maior desafio é como inseri-los nas avaliações externas.

1.1 Histórico da Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência

Para contextualizar a política de inclusão do aluno com deficiência em Belo Horizonte, é imprescindível descrever o cenário nacional no percurso das políticas da educação especial até a discussão da inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino.

Segundo Mazzotta (2005), as primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência surgem no século XIX e, na verdade, não eram políticas públicas, mas iniciativas particulares com uma visão assistencialista e médica. A criação do primeiro “Instituto dos Meninos Cegos do Rio de Janeiro” data de 1854, tinha ênfase no caráter clínico.

Quase um século depois, começa a aparecer a educação especial no sistema educacional brasileiro. O poder público assume a educação especial no

primeiro momento em forma de campanhas, como a campanha para a educação do aluno surdo brasileiro. Em 1972, o Ministério da Educação elaborou a primeira proposta de estruturação da educação especial, criando o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, que hoje é a Secretaria de Educação Especial - SEESP.

Na década de 1990, surgem os movimentos a favor da inclusão escolar.

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais (MANTOAN,2013, s/p.)¹.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4024/61, no artigo 88 e 89, e 5692/71 no artigo 9, fazem referência à educação especial, mas trazem uma visão de integração em que o aluno tem que se adequar à sociedade, ou continuará segregado, e dão também um tratamento especial às iniciativas privadas, consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Art 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-las à sociedade.”

Art 89 - “Toda iniciativa privada, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.” (LDB, 4024/61)

Art 9 - Alunos que apresentem deficiências físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os super dotados deverão receber tratamento especial. (LDB, 5692/71)

Esse encaminhamento durou anos e ainda recentemente ocorre, como pode ser verificado na citação do Portal de Educação abaixo.

¹ MANTOAN,1 A educação especial no Brasil. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em 18/10/2013.

A ampliação dos serviços educacionais, neste período, contou com apoio financeiro previsto para construção e adaptação das instituições de ensino regular e para criação de serviços estaduais de educação especial. Grande parte dos recursos liberados atendia também às entidades e instituições particulares. (PORTAL da Educação, 2012, p.4).

Os dispositivos legais ao longo de sua construção histórica apontam em três direções: a) os alunos teriam só a opção do ensino especial; b) a inserção parcial no ensino regular e a integração dos que estivessem preparados; c) a inclusão no ensino regular sem condicionantes e com as escolas se transformando para atender a todos.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, no seu artigo 58, define a educação especial como modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente no ensino regular. Suas interpretações trazem avanços, mas também interpretações subjetivas, muitas vezes, compreendida como opção por uma modalidade de ensino. A interpretação mais comum aponta para a compreensão de alguns profissionais de que a educação especial deveria acontecer apenas nas escolas especiais.

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (LDB, cap.5, p.23).

Segundo Fávero (2004), o ensino fundamental “é o único considerado obrigatório, ou seja, é um direito indisponível, assim como a vida e a integridade física” e a educação especial seria a modalidade de ensino que oferece o atendimento educacional especializado ao aluno, de forma concomitante ao ensino regular. A modalidade de ensino especial pode ser oferecida em escolas especiais ou, preferencialmente, nas próprias escolas de ensino fundamental.

Em 1982, iniciou-se institucionalmente o atendimento ao aluno com deficiência na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH). Para esse primeiro atendimento, estabeleceram convênios entre SMED e três instituições privadas. O convênio ocorria em forma de parceria, na qual as instituições cuidavam

do atendimento ao aluno com deficiência e a SMED, por sua vez, disponibilizava professores para lecionar nessas escolas.

Em 1989, foi promulgado o Decreto de Lei 5602/89, no qual a matrícula, perto de suas residências, dos alunos com deficiência física passou a ser compulsória. Já na década de 1990, a SMED é estruturada e surge o Serviço de Ensino Especial, que propõe a criação de Centros de Educação Especial. Apesar de não se concretizarem nos moldes propostos, deram origem às três escolas de ensino especial que existem até os dias atuais. Nessa mesma época, surgiram as salas de recursos e a oficina profissionalizante; todas tendo como paradigma a integração desses alunos à escola regular e à sociedade.

Em 1991, foi criado o Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação – CAPE. Foi nesse momento que surgem as primeiras iniciativas de formação na Educação Especial.

Para o novo quadriênio político, foi eleito o prefeito Patrus Ananias, com uma nova proposta política. Nesse período, é criada a “Escola Plural”² e é institucionalizado o Fórum do Ensino Especial, no qual pessoas que trabalhavam com o alunado com deficiência, como os diretores, professores da sala de recursos e acompanhantes das regionais, discutiam assuntos relacionados à deficiência, tendo como temas: “Quem era o aluno do ensino especial”; “Quando seria sua terminalidade na escola”; “Formação necessária para o professor”; além da necessidade de interface com outras Secretarias.

A SMED, de 1992 até esse momento, trabalhava no atendimento ao aluno com deficiência nas três escolas próprias, a Escola Municipal de Ensino Especial Centro-Sul, Escola Municipal de Ensino Especial de Venda Nova e a Escola de Ensino Especial Frei Leopoldo, nas clínicas conveniadas e no ensino regular. A Lei 8666/93 definia novos critérios para a contratação desse serviço, sendo priorizado o fortalecimento da rede própria e elaborado um reordenamento da política de convênios. A Secretaria de Educação estabelece, a partir de então, critérios para

² Proposta política pedagógica implementada no município de Belo Horizonte em 1994, que propunha alteração na organização do trabalho escolar, rompendo com processos tecnicista de ensino, com uma nova relação educativa onde todos avaliam. Dois princípios norteavam a proposta: o direito à educação e a inclusão de todos.

concessão de bolsas de estudo em clínicas conveniadas, dispondo também sobre a caracterização escolar do atendimento na resolução 001/95 SMED.

As dificuldades existentes no atendimento aluno/paciente demandou uma articulação entre trabalhadores da saúde e da educação, que criaram o “Fórum de atenção à saúde mental da criança e do adolescente”, no qual eram discutidas possibilidades de atendimentos na saúde e na educação, relativos aos alunos. Anos depois, esse fórum passa ser chamado “Fórum da criança e do adolescente”, pois os problemas discutidos nesse espaço eram mais amplos do que a saúde mental das crianças e dos adolescentes.

Em 1997, um novo quadriênio político teve início, dando continuidade às políticas educacionais, sendo incorporadas novas mudanças e extinta a Secretaria de Ensino Especial. A Coordenadoria de Educação Especial passa, então, a gestar essa modalidade educacional.

O paradigma da inclusão começou a surgir, fazendo oposição ao paradigma de integração, na qual foi concebida a educação do município até o momento. O princípio de integração sugeria inserir pessoas com deficiência na sociedade, mas considerava que eles precisavam ser preparados para que essa inserção acontecesse de maneira aceitável. Na inclusão, a sociedade deve se estruturar para receber todos nos mais diferentes espaços.

[...] envolve escolas que aceitaram alunos com deficiência sob a condição de que eles se adaptassem ao sistema escolar vigente, provando que são capazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas[...] (SASSAKI, 2002, 16.)

O aluno com deficiência não pode esperar a escola “ficar pronta” para recebê-lo, é necessário uma ação mais imediata para incluir os alunos, na perspectiva de uma escola para todos. É necessário ter o aluno e aprender a partir desse movimento.

Segundo Sasaki (2002, p.17), escolas que trabalhavam no paradigma da integração não adequavam seus sistemas às necessidades dos alunos, esperavam que o aluno superasse suas dificuldades e conseguisse acompanhar o ritmo dos seus colegas de sala.

A declaração de Salamanca foi o documento que surgiu da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida na Espanha em 1994. Dela, fizeram parte mais de 88 países e 25 organizações internacionais. O Brasil esteve presente e foi signatário. O Brasil vem para reafirmar o que já tinha sido acordado na conferência Mundial de Educação para todos, Jointien 1990.

As escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (SALAMANCA, 1994 *apud* COELHO, 2003, p. 48).

A SMED começa a discutir a inclusão do aluno com deficiência como uma opção política e cada vez mais alunos com as mais diversas deficiências chegam às escolas, quebrando resistências, removendo barreiras físicas e fazendo-se rever estratégias de aprendizagem necessárias.

Essa concepção revela sintonia com os princípios norteadores da Escola Plural, já que ambas concebem a prática pedagógica voltada para o atendimento às diferenças e necessidades dos alunos, em vez de tentar-se adaptar as crianças a uma pedagogia já estabelecida (COELHO, 2003, p.99).

Surgiram, naquele momento, ações e estratégias para assegurar o acesso e a permanência do aluno com deficiência. Novas políticas foram realizadas, como prioridade de matrícula na educação infantil, início das adequações da rede física das escolas, disponibilização de estagiárias para aquele aluno tenha necessidade, formação continuada dos professores, atendimento nas salas de recursos no contraturno, possibilidade de redução de alunos conforme avaliações da equipe pedagógica da regional, provimento de materiais para escola e salas de recursos.

Nos anos seguintes, as matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares da Rede Municipal de Belo Horizonte aumentaram, conforme a Tabela 1.

Isso mostra, apesar de resistência de algumas famílias, - principalmente aquelas que tinham feito, em algum momento, a escolha pela escola especial, acreditando ser aquele o melhor espaço para seu filho, a opção das famílias pelo ensino regular e pela oferta próximo à sua moradia. E vinha ocorrendo em número cada vez maior.

Tabela 1 - Evolução da matrícula de alunos com deficiência, síndromes e condutas típicas nas escolas comuns da RME/Belo Horizonte

| Especificação | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Def. mental | 252 | 242 | 298 | 339 | 298 | 347 |
| Def. física | 93 | 108 | 144 | 193 | 290 | 367 |
| Cond. Típicas | 97 | 91 | 77 | 224 | 391 | 364 |
| Surdez/DA | 152 | 137 | 251 | 310 | 290 | 303 |
| Cegueira/BV | 80 | 71 | 82 | 102 | 111 | 133 |
| Def. múltipla | 110 | 105 | 113 | 105 | 92 | 122 |
| Total | 784 | 755 | 965 | 1273 | 1472 | 1636 |

Fonte: SMED, 2007

Na SMED, discutia-se sobre a reorganização das políticas de convênios, que traziam para a cena disputas políticas de atores historicamente envolvidos com esses sujeitos (ex: donos das instituições), numa perspectiva de segregação e integração. A função e o papel das escolas especiais e das salas de recursos, no contexto da inclusão, também foram pauta de discussões.

O futuro das escolas especiais em um sistema educacional inclusivo é uma tensão significativa de política não somente para as escolas especiais, mas para todas as escolas e para a sociedade como um todo. A pergunta a ser colocada é se a continuação de um sistema de educação especial segregado é compatível com o compromisso para a inclusão, para a justiça social e para os direitos humanos. [...] O assunto diz respeito ao princípio e à política que afetarão as crianças que ainda não estão no sistema educacional (MITTLER, 2003, *apud* COELHO, 2000, p.118).

Vários eram os desafios que a Rede Municipal de Belo Horizonte enfrentava no início de implementação dessa política. Um grande entrave estava na educação do aluno surdo, que trazia um desafio enorme, já que várias eram as formas deles estarem inseridos na escola. Estavam em escola regular com apoio da sala de recursos ou em determinadas escolas regulares com o apoio de intérprete, e ainda existia a discussão de entidades representativas dos surdos pela educação na língua de sinais em todos os níveis. Em 2002, a Secretaria de Educação propôs o

atendimento aos surdos também na proposta bilíngue, no qual os alunos surdos, mesmo dentro de uma escola regular, eram atendidos com professores com domínio da LIBRAS, numa turma só com alunos surdos. Outro profissional passa também a trabalhar na escola “o instrutor de LIBRAS”, que é a pessoa surda que trabalha a língua de sinais com os alunos surdos e ouvintes da escola.

Ao longo do tempo, novas estratégias foram sendo criadas e aperfeiçoadas para que a inclusão do aluno com deficiência, na rede municipal de Belo Horizonte, pudesse retratar uma inclusão em que, de fato, as diferenças eram consideradas e respeitadas. O grande número de alunos na rede regular exigia um acompanhamento mais de perto para ajudar a escola no seu desafio.

Em 2003, aconteceu o encerramento das salas de recursos, pois já vinha ocorrendo uma avaliação de um trabalho equivocado, voltado para o reforço escolar e aspectos próprios de clínica. Além disso, nos fóruns de ensino especial, era feita uma avaliação da desresponsabilização da escola pelos alunos que frequentavam a sala de recursos.

A Resolução nº 001/2004 criou a equipe de apoio à inclusão das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, formadas por profissionais da própria rede municipal de educação, que seriam pessoas que acompanhariam as escolas na compreensão e na busca de estratégias para que a inclusão escolar ocorresse de forma a ajudar a escola a receber seu aluno e a conseguir incluí-lo nas atividades da instituição. Esses profissionais eram escolhidos depois de entregar um memorial profissional e de uma entrevista feita pelos profissionais do CAPE.

Em 2004, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte aprovou o parecer 060, com as Diretrizes para a Educação Inclusiva das pessoas com deficiências e condutas típicas, cumprindo um dever constitucional de garantia dos direitos dos cidadãos a uma educação com qualidade. O CME/BH amplia a compreensão de educação inclusiva e incorpora no seu texto todo o grupo de pessoas que sofrem discriminação da sociedade, reafirmando o direito de todos à educação.

Aconteceu, em 2005, uma reestruturação na Secretaria de Educação. A Coordenação de Política Pedagógica (CPP) e o Centro de Aperfeiçoamento do profissional em Educação (CAPE) se tornaram a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de formação (GCPF). Compõe essa gerência o Núcleo de

Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, que tem como função propor e coordenar a política de inclusão escolar. O trabalho da equipe de apoio à inclusão seria articulado com o Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da Secretaria de Educação e estariam trabalhando no acompanhamento às escolas das nove regionais. Cada pessoa da equipe de apoio à inclusão escolar acompanha escolas de sua regional, orientando as estratégias, em cada caso, com as suas especificidades.

A adequação da rede física acontecia de forma progressiva, a construção das novas escolas já tinham um projeto de acessibilidade e prédios antigos iam se adequando com rampas, elevadores, banheiros acessíveis.

A rede municipal vinha, nos últimos anos, ampliando o atendimento à educação infantil com a construção das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), mas ainda não era possível atender toda demanda da cidade. Foi necessário, assim em 2005, criar critérios de matrícula e um deles era a prioridade para a criança com deficiência, à frente de quaisquer outros critérios. O atendimento à criança com deficiência na educação infantil também enfrentava desafios e, outra vez, a chegada do aluno surdo trazia a necessidade do trabalho em LIBRAS. Em 2006, um instrutor de LIBRAS passa a ser contratado nas unidades onde esse aluno estava, a fim de ensinar a ele e a seus colegas uma língua que possibilitasse interação entre as crianças.

A concepção de inclusão da Secretaria Municipal de Belo Horizonte estava buscando consonância com o acordado na Declaração de Salamanca. Havia uma busca para incluir as pessoas com deficiência na escola regular, mas ainda viviam-se contradições e dificuldades a serem superadas.

As escolas especiais ainda persistem em função de movimentos de pais de alunos que frequentaram, prioritariamente, espaços segregados, sendo difícil para eles conseguirem acreditar que aquele poderia não ser o melhor lugar para os filhos, apesar das reuniões feitas por escola e pela Secretaria de Educação para tentar esclarecer todo o processo de inclusão.

Em 2006, entrada de todos os alunos foi via cadastro anual, no ensino fundamental como esta previsto na lei, como direito para todas as crianças. Posto isso, toda criança com deficiência ou não, hoje, entra direto no ensino fundamental ou na educação infantil, caso os pais procurem este nível de ensino. Existe,

atualmente, uma comissão de estudos de várias secretarias - saúde, assistência e educação -, para pensar um atendimento intersetorial, além do espaço escolar, para aqueles que não conseguem se inserir no mundo do trabalho.

Os professores que atendiam alunos com deficiência demandavam sempre a necessidade de alguém que ajudasse em sala, pois havia os alunos que não tinham independência de vida diária e aqueles que, em alguns momentos, atribulavam a rotina da sala. Em 2006, foram criados critérios para atendimento a esses estudantes (SMED,207,p.15), com estagiários para ajudar no trabalho da escola. Esse profissional atenderia aqueles alunos que não tinham autonomia nas ações diárias, e alguns com transtornos global de comportamento, como os autistas. A análise da necessidade desse estagiário era feita pela equipe de apoio à inclusão.

Em 2010, esse profissional passou a ser denominado de “monitor de apoio à inclusão” segundo ofício GCPF nº 084/2010, que trazia o objetivo e perfil do contratado e exigia uma formação mínima escolar de ensino médio. Hoje, os critérios continuam os mesmos, ou seja, esse profissional é uma ajuda ao professor, para facilitar a movimentação em sala e na escola, mas a responsabilidade do trabalho pedagógico é só do professor.

A entrada, na escola, dos alunos com deficiência todo dia traz novas demandas. O transporte escolar, por exemplo, era uma demanda importante, pois, muitas vezes, esses alunos ficavam infrequentes, tanto pela dificuldade das famílias na locomoção para a escola, como também pelos obstáculos na participação das excursões planejadas para suas turmas.

Em 2009, então, foram adquiridos micro-ônibus adaptados, facilitando a chegada na escola, principalmente dos alunos com dificuldade de locomoção. Para os ônibus que seriam contratados para as excursões, já no período licitatório estava colocada a necessidade de acessibilidade deles.

Outra ação importante, anteriormente realizada, em 2008, foi o acordo entre a BHTRANS/SMED para a concessão da gratuidade do benefício do transporte público na cidade, sua vinculação com a matrícula no ensino fundamental para as crianças de sete a quatorze anos, rompendo, dessa forma, com a vinculação da gratuidade entre escolas especiais e clínicas. Sendo assim, todos os alunos com deficiência do ensino fundamental matriculados têm transporte público gratuito em Belo Horizonte até hoje.

Ações para melhorar o atendimento às crianças com deficiência sempre são repensadas e elaboradas, pela Secretaria de Educação. Desse modo, em 2009, Belo Horizonte fez adesão ao Programa do Ministério de Educação e Cultura (MEC) de distribuição da sala de recursos multifuncionais aos municípios brasileiros, para implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme política Nacional de 2008.

O atendimento educacional especializado tem com função identificar elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.³

O AEE é indicado ao aluno com deficiência, quando existem problemas de acessibilidade que dificultem sua participação e seu acesso ao currículo da escola. A SMED fica responsável pela manutenção da materialidade das salas e pela formação dos professores, que serão selecionados para atuarem nesses espaços.

Foi também em 2008 que a Secretaria de Educação criou sua avaliação externa, o Avalia BH, e a escola sentiu dificuldades da inserção do aluno com deficiência no processo de avaliação. Muitas vezes, essa avaliação do aluno era feita observando seus avanços e tendo como referências o próprio aluno no seu processo de aprendizagem. Surgiu, assim, a necessidade de pensar a participação dos alunos com deficiência também nessa nova ação.

Construir alternativas para uma inclusão cada vez com mais qualidade parece ser um desafio interminável, já que, a cada conquista, outra se sobrepõe e vão sendo superadas de maneira diferente e, às vezes, com alguns retrocessos pelas escolas.

Para a compreensão da inserção dos alunos com deficiência nas avaliações sistêmicas, será apresentado, a seguir, o sistema de avaliação externa do Município de Belo Horizonte e como foi criado o instrumento de orientação de acessibilidade às avaliações.

³ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v 4, n1, p.7-17, jan/jun.2008.

1.2 O Avalia BH

Com a democratização do ensino, uma nova preocupação passa a ser pauta da discussões sobre a educação pública nacional. A melhoria da qualidade do ensino e o direito à aprendizagem são a demanda contemporânea, e um dos principais desafios é a forma de medir essa qualidade e como fazer, realmente, essa qualidade chegar no “chão da escola.” A avaliação institucional é o instrumento proposto para que aconteça uma melhoria do ensino e também para contribuir com a autonomia das escolas.

Avaliação é uma ação exercida constantemente no cotidiano da vida. Toda decisão necessita de uma avaliação, na qual os prós e os contras são percebidos para se tomar o caminho melhor e chegar aonde o planejamento aponta.

Segundo Gadotti03/04/2013, no texto “Avaliação Institucional”, a avaliação da aprendizagem não está dissociada da avaliação institucional, pois o rendimento alcançado pelo aluno depende do bom andamento da escola. Para que isso aconteça, é necessário que a avaliação seja encarada como um caráter formativo. Quando o processo das avaliações sistêmicas iniciou no país, havia controvérsias. Hoje, elas são mais aceitas, e compreendidas como um processo que ajuda a entender causas do sucesso e insucesso da aprendizagem, podendo, assim, planejar novas estratégias.

Com essa concepção, a Secretaria de Educação de Belo Horizonte iniciou a construção de suas Proposições Curriculares, como uma tentativa de diálogo com os professores, também pelo incômodo que as avaliações externas vinham causando ao serem aplicadas sem um conhecimento do que estava sendo trabalhado em sala de aula.

Assim, surgiu a avaliação própria de Belo Horizonte, acreditando ser um instrumento que ajudará a enfrentar as desigualdades e a conseguir uma educação de qualidade a todos os alunos.

A matriz de referência de avaliação desse sistema é um recorte das proposições curriculares municipais. Ela foi discutida e aprovada por professores da rede municipal de Belo Horizonte. Dentro desse sistema, os resultados são distribuídos em quatro níveis chamados “padrões de desempenho”. Esses padrões são obtidos de acordo com a proficiência alcançada nas avaliações, oferecendo para

a escola uma compreensão das habilidades que os alunos já desenvolveram e quais habilidades ainda demandam esforço, um maior trabalho direcionado.

Desde 2008, iniciou-se a avaliação que acontece a partir do 3º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, a partir de 2010, também a avaliação em Ciências.

Com a avaliação acontecendo nos últimos sete anos do ensino fundamental, é possível acompanhar o desempenho do aluno, caso ele não saia da escola durante todo o ensino fundamental, e, também, pensar estratégias para ajudar os alunos que estão no baixo desempenho, a fim de melhorar sua aprendizagem, para que sejam capazes de, numa próxima avaliação, alcançarem um padrão de desempenho melhor.

Os resultados demonstraram avanços nos últimos anos nas escolas que buscam planejar o trabalho, mais pautado nas proposições curriculares, nos descritores das avaliações externas. Alcança-se, assim, um aprendizado nas avaliações seguintes e também uma preocupação maior em inserir os alunos com deficiência. Houve, sobretudo, a implantação de uma série de ações, como o monitoramento da aprendizagem, o reforço escolar e a formação dos professores.

A avaliação contribuiu para que as escolas façam seu planejamento de acordo com sua real necessidade e para que a Secretaria de Educação defina suas políticas, de modo a ajudar as escolas a enfrentar seus desafios por uma educação de qualidade para todos.

A participação dos alunos com deficiência no Avalia BH trouxe incertezas e dúvidas. O pressuposto da inclusão fala da importância da participação. Segundo Fávero (2004, p.39), “numa perspectiva de inclusão, é preciso criar condições para que ela ocorra, como a eliminação de barreiras arquitetônicas e outras medidas.” Da mesma forma, é preciso proporcionar algumas acessibilidades e respeitar o ritmo diferente, na busca de estratégias que facilitem a participação do aluno com deficiência na avaliação sistêmica.

Avaliar os alunos com deficiência, e aqueles que não acompanham o ritmo da sala de aula, é um dos maiores desafios que a escola regular tem nos dias atuais. Pessoas com necessidades educacionais especiais demonstram impedimento de natureza física, sensorial e intelectual. E não se pode esquecer que os alunos com altas habilidades, como os de transtornos globais de desenvolvimento

(autismo) e os TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) também terão necessidades educacionais especiais. Pessoas com necessidades educacionais necessitam, como todos, de ambientes que estimulem o desenvolvimento.

O insucesso escolar vem sendo explicado há décadas como um problema do aluno ou da família. O nível socioeconômico e a cultura familiar podem influenciar no desempenho dos alunos, como aponta algumas pesquisas, mas não se pode deixar de pensar no quanto as práticas escolares também contribuem para o sucesso e insucesso de qualquer aluno dentro da escola. Ter padrões uniformes de avaliação é um dos exemplos que deixam claro o quanto a escola ainda não trabalha com sua diversidade.

A presença dos alunos com deficiência ou com alguma necessidade especial em sala de aula é um fator importante para que os professores mudem paradigmas de avaliação e o modo de ensinar para todos. É importante que se espere o máximo de aprendizado, respeitando o limite de cada um. A avaliação tradicional uniformiza o esperado dos alunos, não respeitando, dessa forma, as diferenças.

Segundo Fernandes e Viana (2009):

O paradigma da educação inclusiva almeja superar preconceitos e barreiras atitudinais por meio da inclusão social da pessoa com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, os focos da avaliação são deslocados, da seleção e encaminhamento a escolas especiais para sua identificação das necessidades educacionais especiais e seu atendimento na escola regular, dos métodos quantitativos e normativos para a descrição qualitativa e a consideração do contexto social em que o indivíduo está inserido (FERNANDES e VIANA, 2009, p.10).

As escolas vivem a mudança de paradigma interno, experienciam o desafio de trabalhar com os alunos com necessidades especiais quando os sistemas escolares passam a vivenciar as avaliações sistêmicas. O direito à aprendizagem é urgente, diante da baixa proficiência da maioria dos alunos nessas avaliações.

Um incômodo surgiu nas primeiras avaliações e trouxe tentativas de justificativas, além da dificuldade de ensinar o novo público que frequentava a escola. E o aluno com deficiência estava entre eles. Apesar de haver um número

cada vez maior de alunos com deficiência na escola regular, a porcentagem era pequena para justificar a nota baixa da escola. Todavia, era necessário pensar a participação de todos na avaliação sistêmica.

As tabelas 1 e 2 mostram a quantidade de alunos na rede municipal de Belo Horizonte, na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos (EJA) entre 2007 e 2010. Na tabela 3, feita em 2012, houve um detalhamento maior na especificação das deficiências.

Tabela 2 - Evolução da matrícula de alunos com deficiência, síndromes e condutas típicas nas escolas comuns da RME/Belo Horizonte

| Especificação | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Deficiência mental | 506 | 652 | 808 | 747 |
| Deficiência física | 426 | 532 | 631 | 659 |
| Condutas Típicas | 331 | 333 | 358 | 394 |
| Surdez/ DA | 264 | 263 | 325 | 311 |
| Cegueira/ BV | 157 | 155 | 171 | 161 |
| Deficiência múltipla | 194 | 243 | 202 | 202 |
| Total | 1878 | 2178 | 2495 | 2474 |

Fonte: SMED, 2012

As tabelas 1 e 2 mostram que a cada ano o número de alunos com deficiência que procuram a escola regular aumenta e a cada ano fica também mais claro para a escola quem são esses alunos com deficiência. Havia uma confusão e uma tendência de achar que vários alunos com dificuldades de aprendizagens seriam também alunos com deficiências.

Esse aumento no número de alunos traz mudanças na escola e traz para a SMED a necessidade de repensar as políticas voltadas para esse público.

Tabela 3 - Número de alunos com deficiência na rede municipal de Belo Horizonte que fizeram o Avalia BH em 2012.

| | |
|---|-----|
| Transtorno Global do Desenvolvimento Sem outra orientação | 33 |
| Transtorno Global do Desenvolvimento - RET. | 3 |
| Transtorno Global do Desenvolvimento Desintegrador da infância. | 24 |
| Transtorno Global do Desenvolvimento Autismo | 140 |
| Transtorno Global do Desenvolvimento Asperger | 14 |
| Surdez | 130 |
| Deficiência Auditiva Leve | 104 |
| Condutas Típicas | 172 |
| Cegueira | 12 |
| Baixa Visão | 137 |
| Atraso Desenv. NeuroPsicoMotor | 404 |
| Altas Habilidades | 6 |
| Deficiência Física | 637 |
| Deficiência Intelectual | 744 |
| Deficiência Intelectual e Condutas Típicas | 9 |
| Deficiências Múltiplas | 137 |
| Síndromes diversas | 154 |

Fonte, SMED, 2012

A tabela 3 evidencia quantos alunos com deficiência fizeram o Avalia BH em 2012, separados por deficiência, de acordo com o censo escolar. Também revela que um número grande de alunos ainda não participam da avaliação por vários motivos.

Para propiciar a participação de todos esses alunos nas avaliações sistêmicas, o núcleo de inclusão escolar do aluno com deficiência da SMED encaminha para a escola um instrumento orientador, proporcionando algumas acessibilidades aos alunos com deficiência. Essa acessibilidade seria o teste em Braille ou ampliada para o aluno cego e de baixa visão, a contratação de intérprete para os alunos surdos no momento do teste e a contratação de um estagiário caso o

aluno necessitasse de alguém para ajudar na execução das avaliações, como o uso de uma comunicação alternativa ou mesmo de alguém que transcrevesse as respostas, se o estudante não conseguisse escrever.

É de destaque que a avaliação é a mesma, já que os alunos participam do mesmo currículo que é trabalhado em sala. Em 2012, o número de alunos com deficiência na rede municipal de Belo Horizonte era de 2860, mas, segundo informações da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED) da SMED, somente 984 alunos com deficiência fizeram o Avalia BH, no ensino fundamental e no EJA.

A tabela 4 demonstra o padrão de desempenho estudantil em Língua Portuguesa do Avalia BH.

Tabela 4 - Padrões de desempenho estudantil - Língua Portuguesa

| Ciclo | Etapa de Escolaridade | Abaixo do Básico | Básico | Satisfatório | Avançado |
|--------------|------------------------------|-------------------------|---------------|---------------------|-----------------|
| I | 2ªsérie/3ºano | até 100 | 100 a 150 | 150 a 200 | Acima de 200 |
| II | 3ªsérie/4ºano | até 125 | 125 a 150 | 150 a 225 | Acima de 225 |
| II | 4ªsérie/5ºano | até 150 | 150 a 200 | 200 a 250 | Acima de 275 |
| II | 5ªsérie/6ºano | até 150 | 150 a 200 | 200 a 275 | Acima de 275 |
| III | 6ªsérie/7ºano | até 175 | 175 a 225 | 225 a 275 | Acima de 300 |
| III | 7ªsérie/8ºano | até 200 | 200 a 250 | 250 a 300 | Acima de 300 |
| III | 8ªsérie/9ºano | Até 200 | 200 a 275 | 275 a 325 | acima de 325 |

Fonte: SMED, (2012)

A proficiência dos alunos com deficiência que fizeram o Avalia BH está demonstrada nos quadros a seguir. Os dados foram obtidos na Gerência de Avaliação de Políticas em Educação da SMED/BH.

Tabela 5 - Quantidade de alunos por deficiência e o padrão de desempenho no Avalia BH, em Língua portuguesa, em 2012

| DEFICIÊNCIAS | Abaixo do básico | Básico | Satisfatório | Avançado |
|---|-------------------------|---------------|---------------------|-----------------|
| Transtorno Global do Desenvolvimento | -- | 02 | 01 | -- |
| Transtorno Global do Desenvolvimento / Autismo | 05 | 06 | 03 | 01 |
| Transtorno Global do Desenvolvimento / Asperger | 01 | -- | 01 | 02 |
| Surdo-Cego | -- | 02 | -- | -- |
| Deficiência Auditiva Leve | 11 | 18 | 10 | -- |
| Condutas Típicas | 35 | 51 | 37 | 07 |
| Cegueira | 01 | 01 | 04 | -- |
| Baixa Visão | 19 | 36 | 27 | 09 |
| Atraso Desenv. NeuroPsicoMotor | 62 | 42 | 33 | 08 |
| Deficiência Física | 34 | 69 | 66 | 19 |
| Deficiência Intelectual | 93 | 63 | 30 | 06 |
| Síndromes diversas | 93 | 63 | 30 | 06 |
| Síndromes de Down | 21 | 08 | 04 | 01 |
| Sem especificação | 01 | 03 | 01 | 01 |

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da GAPED (2012)

A tabela 5 mostra quais são os padrões de desempenho dos alunos com deficiência no Avalia BH, em 2012, em Língua Portuguesa. Percebe-se que eles estão distribuídos da seguinte forma: 376 alunos no nível abaixo do básico, 364 no nível básico, 247 no satisfatório e 60 no nível avançado. Contudo, isso não mostra se as estratégias de acessibilidade estão ajudando esses estudantes a alcançarem os níveis os quais realmente são capazes.

Outra questão é por que um número significativo de alunos – 1886 - não fazem a avaliação. Seria porque não tiveram acesso às acessibilidades oferecidas ou elas não atendem às suas dificuldades? É importante, também, pensar qual e como uma avaliação pode respeitar o ritmo de cada aluno. Diante dessa realidade, é necessário que a Escola e a Secretaria de Educação compreendam o motivo de os 1886 alunos, que não estão incluídos nessa tabela, não realizarem a prova e também se as acessibilidades oferecidas estão ajudando os que tiveram necessidade de utilizá-las.

No próximo capítulo, será apresentado um referencial teórico que trata da participação dos alunos com deficiência à avaliação externa. Além disso, serão analisadas as impressões que as acompanhantes de inclusão escolar têm da participação dos alunos com deficiência no Avalia BH e como as estratégias de acessibilidade têm facilitado ou não essa participação.

Ademais, pode-se ter uma compreensão de como a SMED tem inserido os alunos com deficiência nos seus programas e, ainda, quais as dificuldades encontradas pela escola para realmente colocar em prática, em seu cotidiano, as políticas elaboradas.

2 INCLUSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO SISTÊMICA – ANÁLISE DO CASO DA SMED/BH

O primeiro capítulo trouxe todo o percurso que a SMED/BH tem feito para incluir com mais qualidade as crianças com deficiência, além de um histórico do início das avaliações sistêmicas nas escolas e a inserção de, teoricamente, todos os alunos nesse novo contexto.

O presente capítulo traz um estudo bibliográfico apresentado como aporte para análise do diálogo entre a concepção de inclusão e de avaliação da aprendizagem como um direito de todos. A partir desse estudo, buscar-se-á analisar as estratégias de acessibilidade, oferecidas pelo Avalia BH a alunos com deficiência, através de entrevistas com gestores do processo.

Essa análise possibilitará perceber dificuldades da Escola e da Secretaria de Educação em colocar essas ações em prática e intervenções necessárias para qualificar ainda mais o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiências.

2.1 Percurso metodológico

Para compreender como ocorre a inclusão dos alunos com deficiência nas avaliações sistêmicas, no caso específico do Avalia BH, foram realizados alguns procedimentos importantes. Destaca-se que foi realizado um estudo qualitativo exploratório nos moldes de um Estudo de Caso.

O estudo de caso pode ser caracterizado, segundo Mazzotti (2006, p. 05):

Para Stake (2000, p.436), o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos. Mas, o autor alerta para o fato de que “nem tudo pode ser considerado um caso” e oferece algumas pistas para a identificação do que pode constituir um caso. Para ele, um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. Assim, por exemplo, o comportamento de uma criança apresenta padrões nos quais atuam fatores fisiológicos, psicológicos, culturais, entre outros. Algumas

características podem estar dentro do sistema, nos limites do caso, e outras fora, e nem sempre é fácil para o pesquisador dizer onde termina o indivíduo e começa o contexto. Da mesma maneira, uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, as normas da Secretaria de Educação etc., não deva ser ignorada.

Para a realização do estudo bibliográfico, buscou-se a concepção de avaliação da aprendizagem, presente nas teorias pedagógicas contemporâneas, encontradas em publicações editoriais gerais e em documentos oficiais de âmbitos federal, estadual e municipal de educação.

Foram analisadas as revistas das três avaliações sistêmicas que acontecem nas escolas municipais de Belo Horizonte, sendo elas Prova Brasil, SIMAVE e Avalia BH, para compreender como os diferentes entes federativos encaminham orientações para a inclusão dos alunos com deficiência nas suas avaliações, e com qual concepção de avaliação estão trabalhando.

Foi realizada uma entrevista, com roteiro semiestruturado, com a coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar dos Alunos com Deficiência, da Secretaria de Educação, para compreender a concepção da política de inclusão, qual é a percepção das orientações dadas à escola e como os profissionais da escola recebiam e compreendiam as ações que a SMED encaminhava.

Além disso, foram feitas entrevistas com roteiro semiestruturado, com cinco acompanhantes de inclusão escolar, de quatro Gerências de Educação das regionais da cidade. Para selecioná-las, escolheram-se as que a pesquisadora tinha mais contato, constituindo, assim, uma amostragem por conveniência.

As entrevistas foram transcritas e segmentadas em eixos e/ou categorias de análise, o que proporcionou uma análise e interpretação que, unindo-se às pesquisas bibliográficas e documentais, permitiram compreender a realidade e as ações que a Secretaria de Educação vem tomando para solucionar os problemas encontrados e contribuir para a melhoria da inclusão geral escolar.

Para facilitar o entendimento do leitor, as entrevistadas serão reconhecidas a partir das siglas presente no quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização das entrevistadas

| Cargo da entrevistada | Nomenclatura usada no texto |
|--|------------------------------------|
| Coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar | CNIE |
| Acompanhante 1 | A1 |
| Acompanhante 2 | A2 |
| Acompanhante 3 | A3 |
| Acompanhante 4 | A4 |
| Acompanhante 5 | A5 |

Fonte: elaborado pela autora

Na próxima seção, passamos à análise bibliográfica, documental e das entrevistas realizadas acerca das concepções de avaliação e inclusão, presentes na educação brasileira, em especial na SMED/BH.

2.2 Avaliação e inclusão dos alunos com deficiência

A inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino trouxe para a escola diversos desafios. Um deles é a avaliação de aprendizagem, abordada na presente dissertação. Essa avaliação é um componente do processo ensino-aprendizagem, que traz preocupações para todos os educadores, em todas as modalidades de ensino, para todos os públicos atendidos na escola. Os desafios para os alunos com deficiência se apresentam de uma forma ampliada no processo educativo em geral e na avaliação em particular.

Considerando que toda avaliação está a serviço de uma concepção de educação e que a escola atual vive constantemente uma contradição entre a teoria e a prática, percebe-se uma estagnação no que se refere à avaliação da aprendizagem. Embora muitos avanços tenham sido notados, em função de mudanças na teoria da avaliação, observam-se, na prática, muitos momentos em que a escola se utiliza de uma avaliação classificatória e punitiva. O uso de

instrumentos inadequados e recursos limitados ao avaliar também é observado na prática educativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), produzidos pelo Ministério de Educação e cultura (MEC), trazem uma concepção de avaliação diferente da visão tradicional que classifica, amedronta, reprova. Segundo os PCNs:

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos e fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. (PCN,1997, p. 81)

Desde que a escola teve início, a avaliação faz parte de sua estrutura e, ao longo dos anos, sempre teve um caráter punitivo. É no século XX que o instrumento “prova” toma lugar importante, muitas vezes, sendo o único recurso e a quantificação do erro passa a ser o objetivo final. No fim do século XX, aconteceu uma necessária revisão nos conceitos sobre a avaliação.

A avaliação se tornou objeto de estudo e de reflexão dos sistemas educativos, dos educadores, da comunidade. Ela passou a ser revista, criticamente, tanto em sua estrutura, quanto em seus objetivos. Em muitos casos, ela começou a ser totalmente ressignificada dentro do processo educativo (LIMA, 2006, p.13).

No Brasil, o repensar a avaliação acontece junto à chegada das classes populares na escola e os desafios de superar a concepção classificatória da avaliação vêm junto com a necessidade de se compreender o novo público que a escola recebe. A nova forma de pensar a avaliação, segundo Lima (2006), tem função de informar o professor e os alunos sobre os próximos passos a serem alcançados.

Ligado a todo esse movimento, surge também a necessidade dos gestores em educação de criarem políticas que qualificassem a educação pública, a qual o acesso já era possível para a maioria da população, mas a nova demanda a se vencer seria a da qualidade.

No município de Belo Horizonte, a partir de 1993, houve uma mudança significativa na educação: a implementação da Escola Plural, já mencionada no

primeiro capítulo, que trouxe uma nova concepção de educação para as escolas da RME (Rede Municipal de Educação). Como toda mudança, houve um desconforto por parte dos educadores quanto à prática escolar, principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem. Para implementar essa nova concepção, a Secretaria de Educação de Belo Horizonte vem trabalhando em suas formações em serviço, na busca pela utilização de uma avaliação contínua dinâmica e investigativa. A escola, na prática, vivencia, desde então, contradições no seu processo de avaliações.

Nesse contexto, amplia-se o atendimento aos alunos com deficiência e os atores escolares passam a conviver com toda a diversidade existente hoje na escola. Dessa forma, não é de se estranhar que a chegada dos alunos com deficiência trouxesse incertezas e inquietações para os professores, ao tentarem compreender como lidar com a diferença colocada, sem excluir. E, além disso, surge outra questão: como ensinar e como avaliar a aprendizagem desses estudantes?

É importante que eles sejam avaliados com objetivos similares aos outros alunos e com os mesmos instrumentos. As diferenças estão nas condições de acessibilidade, que são necessárias para que a inclusão seja plena e incondicional.

De acordo com a coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência, da SMED, fica clara a concepção que a Secretaria de Educação de Belo Horizonte elabora suas políticas visando à inclusão quando ela diz:

[...] O direito educacional dos alunos com deficiência é o direito à aprendizagem, é o acesso aos processos de ensino-aprendizagem da escola. Então, a princípio, como regra geral, os alunos com deficiência estão na escola para aprender e devem ser avaliados com objetivos similares aos objetivos pelos quais os demais alunos são avaliados. (CNIE, em entrevista)

Ela ainda esclarece a existência da complexidade de alguns alunos e que a avaliação deles deve considerar todo o seu processo inicial, seu ponto de partida, e compreender todo avanço que ele alcançou como pedagógico.

No entanto, observa-se que ainda convivem nas escolas duas concepções de avaliação. Uma excludente, com uma tradição longa; e outra democrática e emancipatória, que busca olhar cada estudante, pensando em seu

progresso em comparação a ele mesmo, com o objetivo de replanejar o trabalho escolar.

É nesse contexto que, em meados da década de 1980, começam as discussões sobre a avaliação sistêmica, tendo como objetivo avaliar a escola e o ensino para orientar as políticas públicas.

Segundo Dalbém (2006), as avaliações sistêmicas vêm para contribuir com a educação com informações que ajudarão na construção de novas políticas para a melhoria da qualidade.

[...] a visibilidade e a responsabilidade social são os princípios que justificam, fundamentalmente, os investimentos em programas de avaliação sistêmica. O primeiro refere-se a um princípio ético que reconhece a educação como um direito e a escola como um bem público. Assim, os gestores do público devem, portanto, apresentar à sociedade os resultados e produtos de seus investimentos. O segundo princípio identifica as parcelas de contribuição dos diferentes segmentos envolvidos na obtenção desses resultados, induzindo ao comprometimento com a implementação de ações corretivas quando necessárias (DALBEM, 2006, p.2).

Mesmo tendo o objetivo de repensar o trabalho e as ações políticas que devem ser implantadas, esse processo de implantação trouxe alguns impasses. Em um primeiro momento, para alguns professores, houve um sentimento de classificação e, para outros, sensação de punição quando a meta não era alcançada, já que essas avaliações estavam ligadas a um abono quando eram alcançados os resultados esperados.

Com todo esse movimento de avaliações - e, muitas vezes, as escolas acabam participando das avaliações dos três níveis governamentais (Federal, Estadual e Municipal) -, as instituições demonstraram receio com os resultados e os estudantes com deficiência eram uma das justificativa do baixo desempenho. Havia um discurso de que a escola sendo inclusiva, ou seja, atendendo aos estudantes com deficiência, estaria prejudicada nos resultados dessas avaliações sistêmicas, porque muitos desses estudantes não conseguiriam realizá-las. Entretanto, estatisticamente, o número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas não impactaria diretamente no resultado geral das escolas.

A coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar da com Deficiência, quando questionada sobre a reação das escolas diante dos primeiros resultados

negativos, enfatiza que muitas delas traziam, nas justificativas do resultado, que a presença dos alunos com deficiência na escola era um dos motivos do baixo desempenho. Ela relata que a percepção das pessoas que estavam na gestão da Secretaria de Educação, naquele momento, foi muito importante, pois ter claro que o número de alunos com deficiência não modificaria a situação e ajudar as escolas com estratégias coerentes ajudariam no resultado. Era importante perceber que, com o tempo, mesmo quando houve aumento do número dos alunos com deficiência, o resultado melhorou.

A avaliação institucional, elaborada por equipes especializadas, contratadas pelas Secretarias de Educação, é um cenário novo nesse turbilhão de desafios e são necessários cuidados para que ela não se torne classificatória nem punitiva. É necessário fazer com que todo o processo da avaliação na escola aconteça como uma prática democrática. Ou seja, não se pode estabelecer uma confusão entre avaliação da aprendizagem e avaliação sistêmica, lembrando que a segunda, como o próprio nome explicita, avalia o sistema educacional e, dessa forma, o sistema precisa preparar-se também para lidar com a diversidade do ambiente escolar e não ir em busca de padronizações inalcançáveis.

2.2.1 Breve histórico acerca das avaliações externas no Brasil

No Brasil, as discussões sobre a importância e a necessidade de avaliações que pudessem medir a eficiência das políticas da educação têm início em 1988. Em 1988, o MEC cria o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Primária) que, no mesmo ano, passa a se chamar SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), com o objetivo de monitorar as políticas educacionais e, assim, contribuir com a melhoria da educação.

Desde 1993, a avaliação vem ocorrendo de forma amostral, a cada dois anos, e sua aplicação fica a cargo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Algumas inovações vêm sendo incorporadas ao longo do tempo, como a TRI (Teoria de Resposta ao Item⁴). Em 1997, foram feitas as

⁴ A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos seus parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item (CANÇADO, CASTRO e OLIVEIRA, 2013, p. 97).

matrizes de referência, com as capacidades e competências que os alunos deveriam saber, após uma consulta nacional sobre o que era trabalhado nas escolas. Mais tarde, foi feita uma revisão nas matrizes, utilizando os parâmetros curriculares agora mais amplamente divulgados.

Em 2005, tem início a Prova Brasil, aplicada a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental, nos sistemas públicos, de forma censitária, em que o resultado é apresentado por municípios e por escolas, com os mesmos procedimentos do SAEB.

Os resultados das avaliações são amplamente divulgados. Os sistemas de educação e as escolas recebem, após a aplicação, manuais com explicações sobre a forma de avaliação, objetivos e resultados, além de informações sobre as escalas utilizadas e o detalhamento das matrizes com exemplos de questões utilizadas.

Com as avaliações, os sistemas educacionais buscavam ações que ajudassem a cumprir o que o PNE (Plano Nacional de Educação) colocava como meta: a melhoria da educação. Dessa forma, os estados e municípios começaram a criar seus próprios sistemas de avaliação. Assim, o Estado de Minas Gerais, desde o ano de 2000, criou o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação) e as escolas municipais de Belo Horizonte vêm participando desse processo desde o seu início.

O SIMAVE é composto de duas avaliações. O PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) avalia o nível de alfabetização dos alunos de 2º, 3º e 4º anos, sendo que o 2º ano é amostral, o 3º é censitário e, no 4º ano, são avaliados os alunos que tiveram baixo desempenho no ano anterior. A outra avaliação é o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), que analisa de forma censitária 5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática.

As informações produzidas a partir das avaliações são diagnósticos interessantes para que os gestores educacionais possam construir estratégias para reduzir as desigualdades existentes nos sistemas educacionais e garantir o direito a uma educação de qualidade, a qual a constituição já diz ser obrigatoriedade do Estado.

O SIMAVE também produz relatórios para divulgar os resultados e esses relatórios são apresentados em vários cadernos, quais sejam, “Revista do Sistema”,

“Revista da Gestão Escolar” e “Revista Pedagógica”, além dos resultados por aluno nas avaliações, possibilitando aos educadores acompanharem o desempenho do aluno no ano seguinte. Como a aplicação das avaliações do SIMAVE é feita pela própria escola, antes da aplicação, vai para a escola cadernos de orientação para o diretor e para o professor aplicador.

Em 2009, a SMED iniciou o segundo ano do sistema de avaliação próprio - o Avalia BH - juntamente com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Pública da Universidade de Juiz de Fora (CAED/UFJF). Iniciou-se, então, uma avaliação anual censitária dos alunos do 3º ano ao 9º ano do ensino fundamental.

A partir de observações, discussões entre educadores e demandas das escolas, o Núcleo de Inclusão Escolar da Secretaria de Educação, atento ao direito de participação dos alunos com deficiência nas avaliações, pôde, naquele momento, pensar estratégias que auxiliariam essa participação.

2.2.2 A concepção de inclusão presente nos documentos das avaliações externas

As avaliações tanto do MEC (Ministério da Educação) quanto do Estado de Minas Gerais trazem, nos seus relatórios finais, informações detalhadas sobre como analisar e proceder diante das avaliações. Porém, poucas são as análises e estratégias sobre a participação dos alunos com deficiência. As publicações trazem, em seus conteúdos, concepções das avaliações, o que é, quem participa, o que é avaliado, metodologia e análise dos testes; e, em todas as revistas, garante-se a intencionalidade da busca do direito a uma educação de qualidade.

Algumas orientações verificadas nessas revistas - Prova Brasil, SIMAVE e Avalia BH - aparecem com o propósito de incluir todos como na revista do sistema do SIMAVE de 2011.

[...] com o firme propósito de criar um sistema de ensino mais justo e inclusivo, no qual as chances de aprendizado sejam iguais para todos os estudantes, a SEE/MG desenvolve, desde 2000, o seu programa de avaliação da rede de educação pública. (MINAS GERAIS, 2011, p.12)

A revista Avalia BH (2012, p.14) defende como

muito importante destacar, ainda que as metas e indicadores estabelecidos são “perseguidos” não meramente como números, mas com profunda convicção de que cada docente, cada estudante e sua família são sujeitos de direito de criatividade e de possibilidades, sobretudo, construtores de uma cidade mais inclusiva para todos/as. (AVALIA BH, 2012, p.14).

E, finalmente, o material da Prova Brasil (2011, p.12) ressalta que:

O direito ao aprendizado de competências cognitivas vale para todos os alunos e a todos deve ser garantido de forma equitativa. No entanto, considerando a variação natural presente nos seres humanos, se aceita que garantindo um nível de domínio de cada competência, compatível com o exercício da cidadania, alunos diferentes apresentam domínio diferenciado em uma dada competência (BRASIL, 2011, p.12).

Como se pode observar, essas orientações não se aprofundam na questão dos alunos com deficiência. Pensar a participação desses alunos é importante, pois, de acordo com as orientações das provas, a avaliação deve ser inclusiva para todos e os estudantes com deficiência são estudantes da escola como qualquer outro. Mas é preciso qualificar e viabilizar essa participação. Para tanto, trabalhar com a escola em função da efetivação desse processo é fundamental.

Desse modo, o trabalho com a escola deve ser constante e intencional na busca de implementação de uma política. A coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência da SMED reforça a importância e o porquê da inserção do aluno com deficiência nas avaliações sistêmicas.

Na medida em que uma política diz que as avaliações externas também são para alunos com deficiência, nós estamos dizendo de uma expectativa de que a escola trabalhe aspectos de ensino curriculares e tenha essa expectativa de um aluno capaz de aprender. Então, essa insistência vai gerando e desfazendo preconceitos, essa é a intenção (CNIE).

Os cadernos orientadores das várias avaliações sistêmicas, as quais as escolas do município de Belo Horizonte vivenciam, trazem orientações gerais para sua aplicação e garantem a importância e o direito de todos de participarem. Para a

Prova Brasil, avaliação do MEC, não existe nenhum manual orientador para a escola. Geralmente, as Secretarias de Educação locais encaminham um ofício às direções, orientando datas e procedimentos organizacionais para recebimento dos responsáveis externos, que aplicarão as provas. Não foi possível ter nenhuma informação sobre as orientações que esses aplicadores recebem para efetuarem as aplicações das provas.

A escola recebe, em outro momento, uma revista PDE/Prova Brasil, produção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tratando de conceitos, concepções e matrizes de referências da Língua Portuguesa e da Matemática, com exemplos. Essa revista, geralmente, chega às escolas depois da aplicação das provas.

Nas revistas de 2009 e de 2011, que são encaminhadas pelo MEC depois da aplicação da Prova Brasil, são feitas apresentações em que se elucida que o objetivo de tais revistas é a compreensão do professor sobre quais são as avaliações que acontecem e é voltada para que esse docente possa fazer uma reflexão sobre sua prática escolar.

Acreditamos, pois, que você, professor, possa fazer uso desse instrumental para uma reflexão sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando-se a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica (BRASIL, 2009, p.5.).

Na mesma revista, no capítulo “Prova Brasil e o direito ao aprendizado”, diz-se dos direitos individuais, consagrados na constituição de 1988, e destaca que:

[...] A pertinência de dois elementos definidores da Prova Brasil – a padronização e o uso da medida – precisa ser entendida. Como o direito ao aprendizado de competências cognitivas vale para todos os alunos, fica excluída a possibilidade de definição deste direito de forma diferente para diferentes grupos de alunos. Como consequência, o instrumento verificador do direito tem de ser o mesmo (BRASIL, 2009, p.7.).

O SIMAVE, avaliação do Estado de Minas, fornece uma devolutiva de resultados em revistas, como a do sistema, do gestor e a revista pedagógica, nas

quais são também tratadas concepções, conceitos, objetivos, metodologias da avaliação, apresentando resultados para cada escola.

A revista pedagógica traz os resultados dos alunos e turmas. Assim, a escola pode monitorar todos os seus estudantes, principalmente os de baixo desempenho, e, ao fazer as intervenções necessárias, perceberá se esses alunos estão melhorando seus resultados ao longo dos anos.

Como essa prova não é feita por aplicadores externos, e sim por uma troca de professores de sala de aula, existe toda uma orientação para a escola em forma de vídeos e manuais para sua boa aplicação. No Manual do Diretor Escolar 2009, encontra-se uma errata referente à página 5, que faz referência ao aluno com deficiência.

Considerar: havendo na escola aluno com deficiência mental/intelectual, o Diretor deverá, após o término da aplicação, anexar ao seu teste o laudo médico para que sua condição seja considerada quando da análise dos testes. Aluno com outro tipo de deficiência deverá fazer o teste normalmente, de acordo com a sua rotina na escola. (MINAS GERAIS, 2009, p.5.)

Já a orientação em 2013 vem em formato diferente:

Aplicação aos alunos com deficiência.

- Alunos com deficiência deverão fazer o teste, conforme sua rotina na escola. Será considerada a condição dos alunos de rede estadual, informado pela escola no SIMADE, e os alunos da rede municipal e colégios Tiradentes informados no Educacenso.
- As provas ampliadas serão distribuídas conforme solicitação prévia, feito no censo rápido (rede municipais) e no SIMADE (rede estadual). (MINAS GERAIS, 2013, p.10).

Nas avaliações próprias do município de Belo Horizonte, o Avalia BH, no qual também existem as revistas do sistema, do gestor e a pedagógica, chegam informações para a escola sobre concepções, definições políticas, como e o que será avaliado, matrizes de referências e escala de proficiência. Essas publicações chegam à escola depois das avaliações já feitas, a fim de ajudar na análise dos resultados e na compreensão das avaliações para o ano seguinte.

A aplicação das avaliações no final do ano é feita por aplicador externo e, segundo informações de profissionais do órgão responsável pela organização dessas avaliações, na Secretaria de Educação (GAPED), é feita uma formação desses aplicadores, por coordenadores do CAED, e são dadas orientações para os procedimentos para com os alunos com deficiência, de acordo com as orientações do Núcleo de Inclusão Escolar da SMED.

Silva, em sua dissertação (2013, p.21), explicita que:

o desenho do "Avalia BH" centrou-se, assim, na concepção de um programa que não fosse apenas uma avaliação, mas que fosse uma ferramenta para o monitoramento do desempenho de cada criança da RME-BH, de forma a possibilitar a intervenção educacional a partir de avaliações diagnósticas e a partir do acompanhamento do desempenho ano a ano nas avaliações externas, de cada aluno da nossa rede de ensino.

Para tal, as avaliações diagnósticas, quando chegam às instituições, acontecem com as orientações dos acompanhantes das escolas. É mostrado como e quando devem ser aplicadas e como planejar o semestre letivo com os resultados do desempenho dos alunos. Nesse momento, também chegam as orientações para a acessibilidade dos alunos com deficiência.

Ao produzir informações precisas sobre o desempenho escolar, as avaliações possibilitam, por parte dos atores educacionais, a execução de ações e estratégias voltadas à redução das desigualdades e a ampliação das oportunidades educacionais (BELO HORIZONTE, 2011, p.11).

Todos esses procedimentos e cuidados com o aluno com deficiência foram aparecendo nas avaliações externas depois de algum tempo, quando o processo das avaliações externas (Prova Brasil e SIMAVE) já estavam ocorrendo. Observa-se que, mesmo nas avaliações do Avalia BH, em que esse cuidado existiu desde o início, ainda é necessário deixar mais claro para a escola e para os pais como é esse procedimento e a importância da participação de todos.

Coube, então, ao Núcleo de Inclusão Escolar dos Alunos com Deficiência direcionar esse processo. No documento, afirma-se que "[...] o Avalia BH talvez tenha sido nosso primeiro grande exercício de dizer desse aluno num contexto de

avaliação e de dizer que é preciso flexibilizar estratégias e recursos para que ele possa participar” (CNIE).

Para tanto, em 2008, criou-se o “instrumento orientador de acessibilidade ao Avalia BH, com o objetivo de orientar as escolas e favorecer a participação de todos os alunos com deficiência. Esse instrumento permite a participação daqueles que necessitam da acessibilidade, bem como apoia e orienta educadores a como ajudar esses alunos no momento de avaliação.

Entretanto, apesar desse apoio, muitos dos alunos com deficiência ainda não participam efetivamente dessa avaliação, como já citado anteriormente. Nesse momento, é imperativo pensar em efetivar essa participação. Alguns questionamentos se apresentam: como avaliar o aluno com deficiência que não necessita das acessibilidades oferecidas e não realizam as provas? Como qualificar o diálogo com as escolas? Como dialogar com os estudantes sobre a sua participação nesse processo?

Torna-se evidente a importância dessa participação e a necessidade de melhorar o diálogo com as escolas, proporcionando maior qualidade na acessibilidade e na compreensão de como deve acontecer a participação de todos.

2.3 Contradições da prática

A seguir, procede-se uma análise das entrevistas realizadas com a coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar (CNIE) da Secretaria de Educação e com as acompanhantes de inclusão escolar das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Essas entrevistas foram realizadas com o objetivo de compreender como as escolas se apropriam das orientações dadas para a participação dos alunos com deficiência nas várias avaliações sistêmicas e, principalmente, no “Avalia BH”, o que complementa as informações obtidas através dos documentos oficiais até aqui mencionados.

O Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência é um dos núcleos da Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e Formação da SMED. Ele é responsável pela construção da Política de Inclusão e coordena duas equipes que trabalham em eixos distintos, em função da inclusão escolar dos alunos

com deficiência. São elas: a equipe do Atendimento Educacional Especializado e a equipe de Acompanhantes de Apoio à Inclusão Escolar dos Alunos com Deficiência.

A equipe de Atendimento Educacional Especializado é constituída por professores concursados da Rede Municipal, que apresentam interesse em participar dessa ação. Eles apresentam seu currículo, são entrevistados, selecionados e passam por uma formação específica com o Núcleo de Inclusão Escolar.

Essa equipe é responsável pelo atendimento aos alunos no contraturno e busca estratégias para ajudá-los a acessar o currículo da escola regular. Além disso, deve-se manter estreito diálogo com os professores desses estudantes para informar e discutir as possibilidades de uso das estratégias de acessibilidade no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Como estratégias, podem ser citadas: ensino do Braille pra o aluno cego, Libras para o aluno surdo, comunicação alternativa para quem não se comunica através da fala e outros recursos pedagógicos que auxiliem a participação dos alunos com deficiência em sala de aula, com uma maior interação.

Já a equipe de Acompanhantes de Apoio à Inclusão Escolar dos alunos com deficiência é formada por professores concursados da Rede Municipal. Esses docentes, após uma seleção interna com apresentação de um memorial e uma entrevista, são escolhidos para fazerem o acompanhamento da política da SMED nas escolas. Após a nomeação, passam a ser responsáveis por encaminhar os alunos com deficiência para as escolas, dar as orientações iniciais e, se necessário, indicar o auxiliar de apoio à inclusão⁵.

A equipe também é responsável pela formação dos auxiliares de inclusão escolar e por promover encontros com as famílias dos alunos com deficiência, com o objetivo de manter um diálogo mais próximo entre pais e Secretaria, além de auxiliar as famílias na compreensão do percurso de seu filho na escola. Outra atribuição que lhes cabe é o diálogo nas escolas pelo melhor atendimento ao aluno.

Especificamente em relação à participação dos alunos com deficiência nas provas do Avalia BH, é essa equipe que encaminha para a escola o documento

⁵ Auxiliar de inclusão escolar ao aluno com deficiência é um profissional contratado pela caixa escolar, com formação de ensino médio, que tem a função de auxiliar na locomoção, higiene, alimentação e no suporte pedagógico, caso necessário, como ser o escriba do aluno, por exemplo.

elaborado pela Secretaria de Educação para a acessibilidade desses alunos. São os acompanhantes que orientam e dialogam com os coordenadores pedagógicos sobre as necessidades de cada aluno e sobre como serão realizadas as avaliações adaptadas para eles.

Para as entrevistas, foi elaborado um roteiro semi-estruturado. Através dele, pode-se perceber o processo de apropriação da escola em relação às orientações do documento, bem como da aplicação prática dessas orientações na realização das avaliações externas, em função da efetiva inclusão dos alunos com deficiência nesses exames.

A escolha dos entrevistados baseia-se na ideia de que é essencial colher dados de quem acompanha a inclusão desses alunos e ajuda a escola nesse processo mais proximamente. Suas informações possibilitarão compreender como está acontecendo esse trabalho na prática. Para isso, foram selecionadas as professoras da equipe de apoio que estão há mais tempo fazendo esse trabalho de acompanhamento.

As entrevistas aplicadas a cinco acompanhantes de inclusão escolar objetivaram analisar se as estratégias de acessibilidade à avaliação sistêmica “Avalia BH” estavam sendo utilizadas pelas escolas e se vinham contribuindo para que os alunos com deficiência realizassem as provas. Percebeu-se, também, se era de conhecimento da escola alguma orientação específica encaminhada pelos diferentes órgãos que realizavam as outras avaliações sistêmicas. É possível compreender, ademais, se existe uma responsabilização pela escola e professores na conduta e preocupação com o trato com os alunos com deficiência nesses momentos de avaliação.

Ao analisar as respostas fornecidas pelas acompanhantes de inclusão escolar do aluno com deficiência, fez-se uma reflexão, utilizando respostas dadas pela coordenadora do Núcleo de Inclusão, em sua entrevista.

Essas respostas apontaram os quatro tipos de percepção sobre a inclusão de alunos com deficiência no Avalia BH:

1 - Caracterização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

2 - Preparação do aluno com deficiência para sua inserção nas avaliações sistêmicas.

3 - Utilização do documento de acessibilidade às avaliações do Avalia BH.

4 - Participação do aluno com deficiência no Avalia BH.

2.3.1 Caracterização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência

Ao serem perguntadas sobre os alunos com deficiência na RME/BH, todas as entrevistadas relatam que em todas escolas têm alunos com deficiência. Esse monitoramento é feito todo início de ano, quando nas visitas às escolas levantam os alunos novatos, questionam sobre seus laudos e discutem com a coordenação estratégias e acessibilidade que esses alunos necessitam. É relatado que sempre existem crianças sobre as quais a escola queixa das suas dificuldades, mas que as famílias não trazem nenhum histórico de deficiência.

A inclusão no dia a dia da escola acontece com um grande investimento do professor. Na entrevista da acompanhante A1, ela relata a importância que é o papel do professor nesse processo:

[...] se é um professor que investe, se é um professor bacana, a inclusão realmente acontece e, se ela acontece, o processo ensino-aprendizagem é pensado individualmente [...] (A1).

Mantoan (2010) evidencia a importância da expectativa do professor no processo de aprendizagem de qualquer criança.

Para ensinar a turma toda, parte-se da ideia de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas a seu modo e a seu ritmo e de que o professor não deve desistir, mas nutrir uma elevada expectativa em relação à capacidade de seus alunos conseguirem vencer os obstáculos escolares, apoiando-os na remoção das barreiras que os impedem de aprender. (MANTOAN, 2010, s/p).

No diálogo com as acompanhantes de inclusão, percebe-se que, apesar da caminhada da RME/BH na inclusão dos alunos com deficiência já ser significativa, importante, e da maioria dos professores compreenderem que a escola é um espaço de direito desses alunos, ainda existem dificuldades na sala de aula. Os problemas são não só de aceitação desse aluno diferente, mas também a

respeito de como ajudá-lo a acessar o currículo, o que, muitas vezes, é um entrave na aprendizagem do estudante.

A acompanhante A4 tenta explicar o trabalho que é feito com os alunos e a ajuda que o atendimento educacional especializado dá para esse estudante acessar o currículo em sala de aula, adaptando e tornando acessível as questões pedagógicas de sala de aula. Ela deixa evidente que “os alunos que são muito comprometidos e que não estão no AEE, infelizmente, a gente ainda não atinge totalmente. Diria que parcialmente”.

Na verdade, às vezes, parece que ainda existem dúvidas sobre como encaminhar todo o processo e não se tem certeza de que a aprendizagem ocorre sempre, se avaliarmos a partir do próprio processo do aluno ao chegar à escola. É o que diz a coordenadora do Núcleo, quando interrogada sobre a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência.

[...] algumas crianças, que chegam com uma complexidade muito grande, a escola deve avaliar a partir do próprio processo, de como ela chegou na escola, do que ela dava conta naquele ambiente escolar, quais objetivos eu estabeleci para que ela melhorasse a interação com aquele ambiente escolar. Do ponto de vista social dos instrumentos e do espaço, se ela progride... Isso deve ser considerado como uma avaliação pedagógica também.” (CNIE).

As escolas têm, então, o desafio de encontrar soluções para o acesso e a permanência dos alunos, reconhecendo e valorizando as diferenças. A Secretaria de Educação tem, portanto, o dever de elaborar políticas que ajudem nessa transformação.

A intenção da SMED no encaminhamento de suas políticas, segundo a Coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar da pessoa com Deficiência, é de acreditar na capacidade das escolas de buscarem essa transformação. Ao crer na importância da participação dos alunos com deficiência também nas avaliações externas, compreendendo que a avaliação da aprendizagem pode e deve ser diferente, analisando o próprio processo do aluno, é possível entender que essa participação pode trazer dados para a escola e para a Secretaria construírem seu trabalho de forma mais consistente. Contribui-se, assim, diretamente, para o desenvolvimento dos estudantes.

2.3.2 Preparação da acessibilidade para o aluno com deficiência e sua inserção nas avaliações sistêmicas

A participação de todos nas avaliações sistêmicas é um direito, mas é necessário um cuidado para que essa vivência para o aluno com deficiência não seja desastrosa e se traduza em uma exclusão. Ao serem interrogadas sobre a participação de todos os alunos com deficiência nas avaliações externas, fica claro que, apesar das orientações que são dadas para todos, ainda existem situações nas quais os primeiros a serem excluídos são os próprios estudantes com deficiência.

Por exemplo, quando não chega prova suficiente para todos, a acompanhante A1 fala:

[...] muitas vezes as provas não chegam na quantidade necessária e quem fica sem a prova são os alunos com deficiência. Além disso, tem alunos que não têm ainda a estrutura acadêmica (exemplo, os autistas) e não fazem a prova, pedem para ele não ir na escola no dia ou o retiram da sala [...] (A1).

Esses procedimentos aparecem também em outras entrevistas. Quando a coordenadora do Núcleo é interrogada sobre essas situações, ela defende a importância de não haver impedimento e de se promover a acessibilidade que permita a participação de todos. Fala da importância de se ter uma delicadeza em relação àqueles alunos com situações complexas, que já tiveram avanços, mas que não são possíveis de perceber por meio dessas avaliações, especificamente. Nas palavras da entrevistada:

[...] estou me referindo a alunos que têm competências diversas que poderiam participar e trazer dados para a escola construir um trabalho e que, muitas vezes, não participam por várias razões preconceituosas, razões como “não sei como fazer, ele não lê” [...]. (CNIE)

A coordenadora evidencia a importância da escola refletir sobre esses dados: “Por que ele não lê?”, “Seria um processo peculiar ou isso não foi ensinado?”.

A participação nas avaliações deve refletir toda a realidade da escola. Se existem alunos que ainda não acessam as avaliações porque ainda não conseguem ler, por exemplo, isso se torna um relevante dado para se pensar estratégias eficazes que façam esse estudante desenvolver sua competência de leitor.

2.3.3 Utilização do documento orientador para acessibilidade às avaliações do Avalia BH

Quanto à utilização do documento e sua compreensão por parte de todas as pessoas envolvidas no processo - acompanhantes, coordenadores, diretores e professores em sala de aula, observa-se que a maioria dos acompanhantes entrevistados demonstraram que o documento de orientação foi encaminhado às escolas e que coordenadores e diretores buscam informações com eles quando têm alguma dúvida.

As orientações que as entrevistadas relatam atendem a diversas condições. Quando cegueira, com prova em Braille ou ampliada quando o aluno tem baixa visão; encaminhamento de intérpretes no caso de surdez; direcionamento de estagiário para ajudar na aplicação daqueles alunos que necessitam de auxílio na escrita e condução a local diferenciado e/ou tempo ampliado, a fim de amparar na concentração do aluno com deficiência.

A acompanhante A1 esclarece que as orientações são dadas nas visitas à escola. No entanto, segundo ela, nos dias das provas nem sempre dá tempo de se explicar o necessário.

[...] porque, mesmo que venham as orientações, cada um é um. Então, por mais que você dê uma orientação generalizada, o que a gente sempre orienta é o seguinte: da mesma forma que você aplica uma avaliação, assim as mesmas estratégias que você utiliza, você estará utilizando no Avalia BH(A1).

A acompanhante A2 reitera tal informação ao ressaltar que:

[...] nesse documento orientador, você vai ter, de adaptação, uma prova ampliada quando a criança tem baixa visão e algumas estratégias que podem ser usadas pela professora que for aplicar. Nessa aplicação, deve ser o mesmo critério que ela utiliza para fazer provas no dia a dia da escola. Deveria ser... Agora, se você me

perguntar se isso acontece efetivamente, eu nunca acompanhei uma Avalia BH, não sei te dizer, mas é essa a orientação. (A2).

Já acompanhante A4, quando perguntada sobre a acessibilidade no dia da prova, afirma que “as escolas recebem, via Secretaria, esse documento. E, quando tem dúvida, fazem contato conosco. As coordenadoras fazem contato comigo. Eu explico. Tento tirar as dúvidas.”

Ainda sobre o uso das estratégias, a entrevistada A3 informa que:

[...] a acessibilidade acontece para o aluno com deficiência visual, o cego, baixa visão [...]. Para o aluno surdo, um intérprete e, para os alunos que têm paralisia cerebral, mas que tem condição [...], eles fazem com ajuda de um monitor. A gente informa para o Núcleo de Inclusão e eles mandam os avaliadores externos, que aplicam as provas individualmente para esses alunos. E para os alunos que têm uma deficiência intelectual, um comprometimento intelectual e não conseguem realmente acompanhar e acessar o conteúdo, a orientação é que sejam anexados laudos [...](A3).

No relato da acompanhante A3, observa-se, então, uma mistura de orientação de outras avaliações, pois não há no documento da SMED BH nenhuma orientação em anexar laudos. Essa é uma orientação do SIMAVE.

2.3.4 Participação do aluno com deficiência no Avalia BH

Quanto à participação efetiva dos alunos com deficiência nas avaliações do Avalia BH, e até nas outras avaliações, surgem alguns desafios. A escola, inclusive os profissionais da SMED, tem vivenciado uma quantidade significativa de avaliações externas, com orientações diferenciadas, o que traz confusão e, muitas vezes, compreensão errada de como se deve proceder em cada uma.

Pelos relatos nas entrevistas, pode-se verificar uma unidade na compreensão de que as estratégias para acessar as provas do Avalia BH existem para aquelas deficiências em que essas estratégias já são utilizadas ou deveriam ser utilizadas pelas escolas. Contudo, ainda existem alunos que não acessam o currículo da escola, sendo para eles difícil a realização das provas.

É preciso refletir sobre como está ocorrendo a participação de todos ou como acontece a intervenção da escola com os alunos, os quais ela acredita não

acessarem o currículo para fazerem a prova. É necessário pensar sobre a maneira mais ética de se fazer essa intervenção.

Segundo a acompanhante A4, quando questionada sobre o que acontece com o aluno que não realiza a prova, acerca do diálogo é feito com esse estudante, ela responde que se “tira da sala, põe na biblioteca ou simplesmente no pátio. Não dialoga. Eu não vou afirmar que ninguém dialogue, mas eu arrisco dizer que 90% não fala nada com eles”.

O mesmo é confirmado pela acompanhante A5:

[...] o que não dá conta, se ele estiver tumultuando o espaço, por exemplo, um autista que fica gritando, pulando, então ele não vai ficar ali por que ele vai atrapalhar os outros. Então ele é conduzido pra outra atividade. (A5).

Esses relatos mostram uma prática com o aluno com deficiência que a Secretaria de Educação e a Escola precisam enfrentar, buscando formas diferentes e mais verdadeiras de se avaliar. Isso não significaria camuflar a deficiência ou deixar de analisá-la. Pelo contrário, é necessário reconhecer as diferenças sem discriminar e segregar alguns alunos. Para isso, é preciso compreender a complexa relação entre igualdade e diferença.

Mantoan e Prieto (2006) trazem a teoria da justiça de Rawls, em que ele propõe uma política da diferença, na qual reconhecer as diferenças é princípio de tudo.

Assim somos levados ao princípio da diferença, se desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade, sem dar ou receber benefício compensatórios em troca. (RAWLS, 2002, p.108 *apud* MANTOAN e PRIETO, 2006, p.19)

A Escola não pode ser um lugar de abandono, esquecimento e pouco caso com os alunos com deficiência. Estes são alunos da escola e têm o direito de aparecerem nas estatísticas, pois, assim, terão visibilidade e poderão ser pensadas políticas públicas que contribuam para a melhoria de sua vida escolar.

É importante partilhar impressões que possam contribuir para uma compreensão maior do processo e buscar formas com as quais, realmente, a inclusão aconteça. Compreender os limites em que as avaliações sistêmicas esbarram e lidar de uma maneira mais humana, respeitando o aluno com deficiência, é o objetivo deste trabalho.

2.4 As ações para a acessibilidade no Avalia BH

Com as análises feitas após entrevistas, foi possível perceber que, apesar das políticas já implementadas, as ações para a inclusão do aluno com deficiência necessitam de constante reflexão e formação. A rede municipal tem uma rotatividade de professores, tanto através de novos concursos, com chegada de professores novatos entrando na escola, quanto transferência de uma escola para outra, o que também traz compreensões e interpretações diferenciadas do que é proposto. Na coordenação, também acontece uma rotatividade e, mesmo atrelada à gestão da escola, mudanças ocorrem de um ano para o outro.

O objetivo da análise foi, principalmente, perceber como ocorre a participação dos alunos com deficiência na avaliação externa própria, que é o “Avalia BH”.

Segundo as acompanhantes de inclusão escolar, o documento foi encaminhado e orientado por elas quando foi levado pela primeira vez para as escolas. Hoje, supõe-se que a escola já conhece o texto ou quando têm dúvidas recorrem a elas, pedindo orientações.

Além disso, depois que o Ministério de Educação passou também a ter uma preocupação em proporcionar acessibilidade aos alunos com deficiência, segundo a entrevistada A1, a Secretaria de Educação acrescentou nos dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE), para fim do censo, a inclusão de dados dos alunos com deficiência. A responsável pela inclusão desses dados é a secretária da escola e não existe nenhuma orientação das acompanhantes de inclusão no preenchimento desses dados, trazendo algumas incongruências ao processo.

A pesquisa mostrou que existem diferenças em como as escolas e acompanhantes se apropriam dos encaminhamentos que a Secretaria elabora.

Importante que o Núcleo de Inclusão Escolar tenha uma visão de como está ocorrendo todo o processo e pense uma intervenção que atinja as escolas de maneira mais homogênea possível.

Quanto ao documento de orientação à acessibilidade ao Avalia BH, ficou claro, nas entrevistas, a importância do documento e a necessidade de se rever com as coordenadoras qual é essa acessibilidade, que, inclusive, deve ser a mesma que a escola usa nas suas avaliações internas.

É necessário que a coordenação reproduza essas orientações aos professores, que são os que estão no contato mais direto com o aluno. Assim, nas avaliações internas da escola, acontecerá essa acessibilidade e, a cada dia, se internalizará o quanto é importante que eles sejam bem avaliados e que, depois, se repense o trabalho com eles.

Outra preocupação relevante é sobre como lidar com aqueles alunos que, segundo a coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência, têm questões tão complexas que na escola já demonstrou avanços, mas esse tipo de avaliação não consegue apreender.

Para buscar soluções e aperfeiçoar o diálogo com as escolas, propõe-se um plano, dividido nas seis seguintes etapas:

Quadro 2 - Etapas do Plano de ação -PAE

| |
|--|
| 1-Preparação para implementação do PAE |
| 2-Registro dos alunos no sistema de dados |
| 3-Oficialização do documento: - Publicação oficial do documento - Apresentação para diretores |
| 4- Formação para coordenadores - Processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência - O aluno com deficiência e a avaliação sistêmica. |
| 5- Comunicação com o CAED |
| 6- Avaliação |

Fonte:Elaborado pela autora

O plano a seguir tem como objetivo reforçar a concepção já existente da participação de todos os alunos nas ações das escolas, e destacar a importância constante de ações que busquem uma conscientização da intenção da política e da formação das pessoas envolvidas com os alunos.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA TORNAR O “AVALIA BH” MAIS INCLUSIVO – EM BUSCA DE UMA ESCOLA PARA TODOS

A Rede Municipal de Belo Horizonte já convive com a inclusão de alunos com deficiência há mais de duas décadas e várias foram as políticas que ajudaram a escola a qualificar o trabalho com esses alunos. Alguns ainda são os desafios, em relação à prática pedagógica e a inserção desses alunos nas avaliações externas, as quais o município de Belo Horizonte participa é um deles. Evidencia-se, principalmente, a avaliação própria desse sistema, o Avalia BH.

Este trabalho analisou as orientações que aparecem nas várias avaliações externas para inserir o aluno com deficiência. Do mesmo modo, foi observado o documento de orientação próprio da Secretaria de Educação para possibilitar a participação de todos, que foi encaminhado para a escola, para a acessibilidade ao Avalia BH. Foi feita, assim, uma análise para compreender como está acontecendo, na realidade, esse movimento nas instituições.

O terceiro capítulo inicia-se com uma apresentação da Rede Municipal e uma proposta de um Plano de Ação que possa orientar as escolas sobre como vivenciar essas avaliações, possibilitando que todos possam demonstrar suas capacidades, sem nenhum empecilho.

3.1 Considerações para o Plano de Ação

Após análise das respostas dadas nas entrevistas, algumas considerações são relevantes. As orientações institucionais para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular ficam claras nas falas da coordenadora do Núcleo. Segundo ela, as escolas devem incluir todas as pessoas, não só os deficientes, buscando estratégias que possibilitem sua interação em sala de aula e em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem. Enfatiza-se, aqui, a avaliação como um dos mais importantes elementos desse processo.

Entretanto, na prática, conforme demonstram as respostas das acompanhantes, não é o que está ocorrendo. Ainda que essa equipe de acompanhantes oriente as escolas a partir das diretrizes institucionais da política da Secretaria de Educação, essas diretrizes são pouco levadas em conta. Observam-se, segundo elas, equívocos constantes na prática e são muitas dificuldades no

processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino- aprendizagem da escola regular.

Uma das ações realizadas pela SMED, na busca por orientar as escolas para garantir a participação dos alunos com deficiência no “Avalia BH”, foi a elaboração de um documento orientador para acessibilidade. Esse documento possibilita a participação de quem precisa de um diferencial para conseguir fazer a prova. No entanto, percebeu-se a necessidade de um cuidado maior e constante na divulgação e nos esclarecimentos de quais são e de como buscar essa acessibilidade, não só para fazer avaliações externas.

A participação de todos os alunos nas avaliações externas não pode ser considerada como um desejo ou um capricho, mas como uma ação imprescindível para que a escola planeje, execute e realize seu trabalho com mais efetividade e segurança.

Particularmente, trata-se, aqui, da participação de todos os alunos no programa de avaliação próprio do município, o Avalia BH. Esse exame busca orientar a escola durante todo o ano, através das duas avaliações diagnósticas que permitem o planejamento do ensino a partir da análise de seus resultados. E, ao final do ano, com a aplicação da avaliação censitária, possibilita a avaliação do trabalho desenvolvido naquele ano.

De acordo com a ex-secretária de educação Macaé Evaristo:

Para que as crianças e os jovens das escolas municipais de Belo Horizonte tenham garantidos os direitos à Educação de qualidade e obtenham sucesso na vida escolar, a Secretaria de Educação realiza, desde final de 2008, junto com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), um programa de avaliação do ensino oferecido aos estudantes do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental: o Avalia BH. (EVARISTO, 2012, p.6)

Essa afirmativa deixa clara a importância que o Avalia BH tem, na concepção da Secretaria de Educação, para a qualidade da educação oferecida aos alunos das escolas dessa rede municipal. Segue afirmando Evaristo: “Desta forma, gestores municipais e diretores das instituições de ensino têm garantidas

possibilidades reais para a formulação e definição das políticas públicas, de modo a criar um sistema educacional mais justo e inclusivo.”

É relevante considerar a importância das avaliações externas para a formulação de políticas públicas e a concepção de que, de acordo com a publicação “Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência, princípios e orientações”, de 2007, da SMED, “gestar política requer investimentos e criação de estratégias que propiciem mudanças atitudinais e superação dos instrumentos excludentes da escola tradicional”. Destaca-se, portanto, que este trabalho busca apontar direcionamentos que efetivem a participação do aluno com deficiência no programa de avaliação do sistema.

Buscam-se, aqui, soluções para o problema apresentado: contradições entre a intenção política e sua efetivação na prática, principalmente no que se refere à participação dos alunos com deficiência nas avaliações do Avalia BH. No próximo capítulo, será apresentado um Plano de Ação que envolverá vários atores da rede municipal em estratégias diversas.

3.2 Caracterização do sistema

O presente plano de trabalho está direcionado à RMEBH e, portanto, considera-se importante caracterizar a organização desse sistema como forma de contextualizar e determinar os recursos materiais e humanos relevantes na concretização dessa proposta.

No primeiro capítulo foi contextualizado o percurso histórico que a RME/BH fez para incluir o aluno com deficiência na escola regular, com suas propostas e busca de soluções que atendessem cada vez mais e com uma maior qualidade.

Essa é uma ação processual e contínua. Busca-se nesse trabalho contribuir para a continuidade dessa ação.

Para isso é necessário caracterizar esse sistema e delimitar as instâncias que contribuirão diretamente na proposta do Plano de ação Educacional que será apresentado a seguir.

A RME/BH faz parte de um sistema complexo, composto de distintas instâncias, sua organização é definida, segundo o parecer do Conselho Municipal de Educação:

Cabe esclarecer a composição do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte:

I - instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio mantidas pelo Poder Público Municipal;

II - instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - órgãos municipais de educação - Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação (Parecer 060-04).

Dentro dessa organização destaca-se para esse estudo a Secretaria de Educação que se divide em várias Gerências, de modo a responder às diferentes demandas da escola. O organograma dessas Gerências está nos anexos deste trabalho. Serão citadas aqui somente as Gerências que estarão envolvidas mais diretamente nesse caso de gestão.

Deixar clara a função de cada uma dessas gerências possibilitará um melhor entendimento da importância de sua participação nessa proposta. As atribuições dessas gerências são explicitadas no organograma presente na intranet/SMED.

GAPE (Gerência de Articulação da Política Educacional), apoia o gabinete na discussão da política educacional do Município. GPPF (Gerência de Política Pedagógica e de Formação), que tem a função de elaborar a política pedagógica educacional e de formação dos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, da qual faz parte a GEBAS (Gerência de Educação Básica e Inclusão) que elabora estratégias de implementação e monitoramento de diretrizes educacionais.

GPLI (Gerência de Planejamento e informação), responsável por implantar e manter mecanismos de coleta, análise e armazenamento de dados e informações educacionais da Rede Municipal. Ademais, a GECCE (Gerência de Cadastro e Estatística Escolar) que sistematiza as informações sobre o fluxo e número de alunos da rede e finalmente, a GAPED (Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais) que tem como atribuições entre outras desenvolver e implementar o monitoramento da educação produzindo conhecimento da avaliação educacional.

O município se divide em nove regionais, cada uma com sua Gerência Regional de Educação (GERED), dentre outras Gerências. O número de escolas por regional está assim dividido:

Quadro 3 – Número de Escolas, UMEIS/EMEI e creches conveniadas da RME/BH

| GERED | Escolas Municipais | UMEIS/EMEI | Creches Conveniadas |
|--------------|---------------------------|-------------------|----------------------------|
| Barreiro | 29 | 13 | 24 |
| Centro-Sul | 15 | 10 | 25 |
| Leste | 14 | 8 | 28 |
| Nordeste | 27 | 14 | 21 |
| Noroeste | 18 | 11 | 24 |
| Norte | 19 | 14 | 20 |
| Oeste | 15 | 8 | 25 |
| Pampulha | 15 | 8 | 20 |
| Venda Nova | 29 | 12 | 10 |

Fonte: Dados obtidos na Intranet da Educação da PBH

As Gerências de Educação são formadas por professores que são convidados e passam por uma entrevista para trabalhar como acompanhantes que fazem o monitoramento pedagógico das escolas e instituições da Rede Municipal (escolas de ensino fundamental, UMEIS, EMEIS, Creches conveniadas, EJA e turmas externas de EJA).

Segundo publicação da rede sobre as Proposições Curriculares da Educação Infantil, acessado no site da Prefeitura de Belo Horizonte, a organização quanto aos níveis de ensino é: 1º ciclo, atendendo crianças de zero, um e dois anos; e 2º ciclo, atendendo crianças de três, quatro e cinco anos.

O ensino fundamental se divide em ciclos de idade de formação com uma duração de três anos, podendo o aluno ser retido no último ano, caso não tenha conseguido as capacidades necessárias do ciclo. Essa organização teve início

quando estava em vigor a Escola Plural e foi reafirmada no caderno “Desafios da Formação - Proposições Curriculares”, de 2010.

6, 7, 8 anos – 1º ciclo da infância

9, 10, 11 anos – 2º ciclo da pré-adolescência

12, 13, 14 anos – 3º ciclo da adolescência

A organização da Educação de Jovens e Adultos é baseada em horas: é formada por um ciclo único de, no mínimo, 1.920 horas e, no máximo, 2.400 horas. A certificação ocorre de acordo com o desempenho apresentado pelo aluno dentro desse tempo. O parecer do CME/BH 093/2002 dispõe sobre a organização da Educação de Jovens e Adultos, e a SMED encaminhou para as escolas um documento orientador para organização da EJA em 2011.

Segundo dados obtidos na intranet da Educação em 2014, 165.882 alunos se matricularam nos diversos níveis de ensino na Rede Municipal de Educação. É importante compreender a complexidade da Rede Municipal para que se perceba a dimensão e a importância de todo encaminhamento político, para que possa atingir a todos que estão na escola, a fim de um melhor entendimento do que está sendo proposto.

Nesse sentido, considera-se imprescindível também compreender a organização das escolas da RME/BH em relação aos tempos de trabalho dos docentes. O quantitativo de professores da escola é calculado de acordo com o número de turmas multiplicado por 1.5, significando, assim, que a escola, ao se organizar, pode criar projetos próprios ou aderir aos projetos propostos pela Secretaria de Educação, além de organizar só sala de aula. Toda a organização da escola está prevista na Portaria 008/97. Entretanto, já aconteceram alterações que foram encaminhadas para a escola, como orientações (SMEDS/GEREDS/1706-2012), como é o caso de um coordenador a mais a cada dez turmas.

A coordenação é compreendida pela direção da escola e por um coordenador professor, indicado pela direção e endossado pelos professores. A prefeitura ainda mantém pedagogos concursados e algumas escolas onde ainda estão lotados. Eles também fazem parte dessa coordenação. O coordenador professor pode ser dois a cada dez turmas, sendo que um tem que ser tirado do quantitativo 1.5.

No documento das Diretrizes Pedagógicas para o primeiro ciclo, o coordenador tem função importante na condução das propostas da escola e da Secretaria.

A articulação dos diversos segmentos para dar sustentação e efetivar o projeto político pedagógico da escola é o princípio que promove sua transformação em espaço de formação integral e permanente para estudantes e professores e toda comunidade escolar. Para tanto, o papel da coordenação pedagógica é de extrema importância para que a ação coletiva aconteça (SMED,2014,p.17).

Por meio de toda essa organização e números da RME/BH pode ser dimensionada a importância de uma política efetiva. Para isso, será necessário um monitoramento constante e uma formação que realmente consiga fazer com que os professores e coordenadores repensem práticas equivocadas e preconceitos cristalizados.

3.2.1 Preparação e discussão do PAE

Como descrito anteriormente, a SMED está dividida em distintas gerências, cada uma delas tem suas funções específicas para garantir a qualidade da educação oferecida pela RME/BH.

Algumas dessas gerências se responsabilizam por questões administrativas e financeiras e tem papel importante no processo educacional. Entretanto para desenvolvimento das ações aqui propostas não haverá envolvimento de todas.

Para que o plano aqui proposto seja respaldado como uma via que contribuirá para implementação de diretrizes de uma política educacional da SMED, considera-se necessário apresentá-lo, à GAPE (Gerência de Articulação da Política Educacional).

Justifica-se essa apresentação a explicitação das atribuições dessa gerência dentre as quais se destaca “formular e executar a política de formação dos profissionais de educação em consonância com as demais gerências da Secretaria e com as Gerências Regionais de Educação.”

Além disso dentre os serviços e procedimentos da GAPE se apresenta: “promoção da articulação entre os projetos das gerências da SMED apontando interfaces e contribuindo”.

A partir dessa ação serão feitas as adaptações necessárias de acordo com as demandas apresentadas na avaliação realizadas por essa gerência.

Após aprovação da GAPE e sob sua orientação, serão realizadas reuniões com as distintas gerências, nas quais se detalharão as etapas, suas ações, seus responsáveis e os custos. Será discutida a validade dessa proposta e, a partir daí, serão feitos os ajustes necessários.

Quadro 4 - Preparação para Implementação do PAE

| | |
|----------------------|--|
| O que vai ser feito? | Apresentação da proposta à GAPE e demais gerências diretamente envolvidas com a execução do plano de ação. |
| Quem vai fazer? | Mestranda |
| Como fazer? | Reuniões para discussão |
| Quando será feito? | Outubro de 2014. |
| Por que será feito? | Para validar as ações e avaliar adequações necessárias. |
| Quanto custará? | Sem custos |

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.2 Registro dos alunos com deficiência

O registro dos alunos com deficiência é realizado pela secretaria da escola no ato da matrícula, de acordo com documentos apresentados pela família. Os documentos relativos à saúde são arquivados na pasta do aluno, que contém toda a documentação referente à sua trajetória escolar, bem como certidão de nascimento e cópia de seu cartão de vacina.

A partir da entrega dos documentos, os funcionários da secretaria lançam no SGE – sistema de gestão escolar - todos os dados referentes aos alunos matriculados. Nesse sistema, existe um módulo no qual são inseridos os alunos com deficiência.

Ao iniciar o ano letivo, os acompanhantes de apoio à inclusão escolar, após consulta ao SGE, vão às escolas para dialogar com as coordenadoras sobre os alunos com deficiência que chegaram à instituição. É discutido sobre as

acessibilidades possíveis ou necessárias e também a demanda de encaminhamento para atendimento da saúde. Dialogam sobre estratégias pedagógicas, agendando reuniões com professores e, caso necessário, com as famílias desses alunos.

Entretanto, esse processo vem demonstrando alguns problemas. O lançamento dos dados nem sempre reflete a realidade dos alunos com deficiência, no que se refere ao quantitativo e, também, em relação às acessibilidades apontadas. Por isso, faz-se necessário um diálogo com as responsáveis por esse processo, as secretárias escolares, para demonstrar a importância e a necessidade da coerência no preenchimento desses dados no SGE. É através desse sistema que, atualmente, a SMED e o MEC definem as necessidades de atendimento em relação à acessibilidade.

Para uma efetiva inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola regular, considera-se que todos os atores participantes do processo ensino aprendizagem, sejam eles professores que trabalham diretamente com os alunos ou pessoal do quadro administrativos da escola, reconheçam seu papel e sua função nesse processo. As diretrizes definidas pela RME/BH devem ser apropriadas e compreendidas por todos para que essa política se fortaleça e se estabeleça.

Assim sendo a secretaria escolar juntamente com a direção, devem conduzir as ações de organização da documentação que facilitem a implementação da política da SMED no interior da escola.

Como as matrículas escolares dos novos alunos se iniciam no mês de dezembro, essa ação deve anteceder essa data. Isso possibilitará aos secretários analisar também os dados inseridos anteriormente em relação aos alunos já matriculados.

Quadro 5 - Registro dos alunos com deficiência

| | |
|----------------------|---|
| O que vai ser feito? | Orientação às secretárias das escolas em relação ao preenchimento de dados dos alunos com deficiência no SGE. |
| Quem vai fazer? | Coordenadora do Núcleo de Inclusão escolar da pessoa com deficiência – GCPF. |
| Como fazer? | Palestra a ser realizada para as secretárias escolares na SMED. |
| Quando será feito? | Novembro de 2014. |
| Por que será feito? | Para orientar os(as) secretários(as) quanto a importância dos dados inseridos no SGE. |
| Quanto custará? | Sem custos |

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.3 Oficialização do documento “Orientações para acessibilidade para Avaliação Avalia BH

Nos capítulos anteriores, foram levantados alguns problemas relacionados ao documento orientador elaborado SMED: revisão dessa redação, pouca apropriação das orientações pelas escolas, inexistência de orientações para determinados casos, não oficialização do documento.

O documento foi elaborado no início do programa Avalia BH, portanto, vê-se a importância de sua avaliação e adaptações à realidade atual da rede, considerando-se que o quantitativo de alunos com deficiência vem se ampliando e apresentando demandas diferentes.

Para essa avaliação, considera-se importante um diálogo com os acompanhantes de inclusão escolar, das nove Gerências de Educação da cidade, a fim de compreender, principalmente, como esse documento está sendo utilizado na prática, as dificuldades e quais acessibilidades ainda demandam atenção.

Uma equipe que também deve ser ouvida para a realização dessa revisão é a de professores de AEE. Essa equipe trabalha diretamente com os alunos, utilizando variados equipamentos de acessibilidade que facilitam o acesso ao currículo da escola e, portanto, pode contribuir sobremaneira na atualização das demandas e na sua aplicação na prática pedagógica.

A publicação oficial desse documento será fundamental para consolidá-lo como diretriz da rede e, em particular, do programa de avaliação. Será um avanço considerável na inclusão escolar do aluno com deficiência, que é um dos fundamentos da política educacional dessa rede.

Periodicamente, são realizadas reuniões com os diretores escolares pelas gerências regionais. Ao iniciar o ano letivo, são discutidas as metas, os programas e as ações a serem desenvolvidas, bem como diretrizes a serem seguidas durante aquele ano. Considera-se que esse é o momento ideal para a apresentação do documento para esse grupo de gestores, pois eles serão os responsáveis pela sua efetivação na escola.

Quadro 6 - Oficialização do documento

| | |
|----------------------|--|
| O que vai ser feito? | Revisão do documento; Publicação do documento; Apresentação do documento para diretores. |
| Quem vai fazer? | Revisão - Núcleo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Publicação – SMED Apresentação – GERED |
| Como fazer? | Revisão - Reunião com acompanhantes de Inclusão Escolar e com professores do AEE para discussão do documento. Publicação no Diário Oficial– Apresentação - Reunião com |

| | |
|---------------------|--|
| | diretores para apresentar o documento. |
| Quando será feito? | Revisão – Novembro e dezembro de 2014 Publicação- Encaminhamento do documento para equipe responsável pelas publicações oficiais– Janeiro de 2015 Apresentação - Fevereiro de 2015 |
| Por que será feito? | Para que o documento seja um instrumento oficial e possa orientar a escola nas possíveis acessibilidades que os alunos necessitam. |
| Quanto custará? | Sem custos |

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.4 Formação para coordenadores pedagógicos das escolas

Diante do constatado nas entrevistas citadas neste trabalho, fica clara a necessidade de um diálogo maior e constante com coordenadores e professores sobre o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência e um aperfeiçoamento no encaminhamento do documento orientador de acessibilidade ao “Avalia BH”. Reforça-se, desse modo, como defende a coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar, na sua entrevista, que os alunos com deficiência devem participar das avaliações externas, pois isso significa ressaltar a importância da escola trabalhar os aspectos do ensino curricular e acreditar na capacidade de aprendizagem de todos os alunos, sem exceções.

A coordenação é um elo importantíssimo na compreensão e para a apropriação, pela escola, das políticas e das estratégias usadas na sua implementação. Por isso, são necessários encontros de formação para um aprofundamento de concepções e também um espaço de diálogo, no qual as estratégias poderão ser aperfeiçoadas e repensadas de acordo com a realidade das escolas.

A coordenação pedagógica das escolas da RME/BH é formada pela direção da escola e por um professor indicado por essa direção e endossada pelo coletivo de professores, muitas vezes, o professor indicado não permanece nessa função durante os três anos da gestão. Por motivos vários esse rodízio acontece: desistência, transferência, aposentadoria ou uma constante necessidade de se substituir professores ausentes.

A RME/BH já tem uma política de formação com professores e coordenadores, em que o formato é replanejado ano a ano. Desde 2011, está acontecendo o que a SMED chama de “Rede de formação”.

Dentre os vários encontros mensais de formação propõem-se aqui, destinar alguns deles, a cada bimestre para discussão da política de inclusão escolar do aluno com deficiência.

É importante ter claro que a discussão do trabalho pedagógico e da avaliação dos alunos com deficiência nos processos internos da escola, ou nas avaliações sistêmicas, deve ser uma pauta periódica, em função dos desafios existentes e, também, pelo rodízio de coordenação nas escolas.

Quadro 7 - Formação dos coordenadores

| | |
|----------------------|---|
| O que vai ser feito? | Formação com os coordenadores pedagógicos. |
| Quem vai fazer? | GCPF e GERED |
| Como fazer? | Encontros bimestras de formação da coordenação. |
| Quando será feito? | Fevereiro a novembro de 2015 |
| Por que será feito? | Para afinar concepções sobre a inclusão dos alunos com deficiência e discutir sobre a avaliação dos mesmos na escola e nas avaliações externas. |
| Quanto custará? | Sem custos |

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.5 Comunicação com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF)

A SMED, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF, realiza, desde 2009, as avaliações do Avalia BH de forma censitária, no final de cada ano letivo, do 3º ao 9º ano do ensino fundamental. Também envia para as escolas as duas avaliações diagnósticas que são aplicadas para que ela possa fazer seus planejamentos.

A avaliação censitária do Avalia BH é realizada na escola ao final do ano letivo através da aplicação de provas de matemática, ciências e língua portuguesa, aos alunos e questionários aos professores e gestores. É importante destacar que essas pessoas são aplicadores externos à escola e não mantêm diálogo anterior com a instituição antes do dia da prova. O único contato delas com a escola é realizado nas vésperas da aplicação da prova, por telefone, para agendamento e orientações de deslocamento.

Diante do exposto é necessário que a SMED apresente ao CAED o documento Orientador de acessibilidade para os alunos com deficiência e enfatize sua importância. Isso possibilitará que os responsáveis pela orientação aos aplicadores tenham em mão um instrumento que facilite a compreensão das especificidades dos alunos com deficiência para realização das provas.

Quadro 8 - Comunicação com o CAED

| | |
|----------------------|--|
| O que vai ser feito? | Repassar o novo documento orientador para acessibilidade ao Avalia BH para o CAED. |
| Quem vai fazer? | GAPED e Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência. |
| Como fazer? | Reunião com representantes do CAED e SMED. |
| Quando será feito? | Segundo semestre de 2015. |
| Por que será feito? | Para levar informações sobre quais são as acessibilidades que os alunos |

| | |
|-----------------|---|
| | com deficiência utilizarão nos dias das provas e sobre quais serão os procedimentos permitidos. |
| Quanto custará? | Custo já incluído no contrato com o CAED. |

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.6 Avaliação

O monitoramento nas escolas municipais de Belo Horizonte é realizado por mais de uma equipe. A equipe de acompanhamento pedagógico, a equipe de Acompanhamento de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência e a equipe de Atendimento Educacional Especializado fazem parte desse monitoramento. Durante o ano letivo, vão às escolas para discutir com a coordenação e professores estratégias pedagógicas que ajudam a escola no seu trabalho diário. Segundo o documento entregue na formação de acompanhantes pedagógicos das escolas, no início de 2014, “Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar, o monitoramento se caracteriza como:

[...]um conjunto de ações articuladoras da SMED com todas as escolas do ensino fundamental da RME/BH. E efetiva-se no aprofundamento da discussão metodológica sobre o ensino e aprendizagem e no investimento na aproximação entre a política pedagógica do município e as práticas cotidianas das instituições escolares. (SMED, 2014, p.2.)

Um dos objetivos desse monitoramento é :

“Garantir que o processo de avaliação da aprendizagem, tanto externo quanto interno, seja instrumento pedagógico eficaz para que os (as) alunos(as) desenvolvam capacidades/ habilidades”.(SMED, 2014, p.4).

Considera-se importante nesse momento, avaliar a utilização das estratégias de acessibilidade indicadas no documento de orientações elaborado pela SMED para viabilizar a participação dos alunos com deficiência nas provas do Avaliação BH 2015.

Para isso propõe-se a elaboração de uma guia de observação que será preenchida pelos gestores da SMED/GERED presentes na escola acompanhando as aplicações das provas.

A análise das informações obtidas através das observações apontadas nas guias possibilitaram avaliar o impacto das ações realizadas na prática.

Quadro 9 – Avaliação

| | |
|----------------------|---|
| O que vai ser feito? | Elaboração e preenchimento de guia de observação da realização das provas. |
| Quem vai fazer? | Elaboração da guia- mestranda Preenchimento da guia –equipe de monitoramento |
| Como fazer? | Observação da utilização das estratégias de acessibilidade durante a realização das provas. |
| Quando será feito? | Nos dias das aplicação das provas de 2015. |
| Por que será feito? | Para avaliar utilização das estratégias de acessibilidade. |
| Quanto custará? | Sem custos. |

Fonte: Elaborado pela autora

3.7 Considerações Finais

O objetivo desse trabalho foi analisar as estratégias de acessibilidade ao sistema de avaliação Avalia BH para os alunos com deficiência apresentadas pela SMED em um documento orientador elaborado em 2009. A participação dos alunos com deficiência nas avaliações sistêmicas ainda é um desafio para todas as avaliações externas das quais as escolas do município de Belo Horizonte participam. Isso pode ser comprovado na análise dos cadernos orientadores e de apresentação de resultados dessas avaliações sistêmicas nos quais se observa pouca orientação para o público com deficiência.

Observa-se que a RME/BH já oferece estratégias de acessibilidade para alguns tipos de deficiências: com a prova ampliada, prova em Braille, intérprede para os alunos surdos, estagiários para quem necessita de um acompanhamento mais individualizado. Entretanto é importante verificar se essas estratégias estão sendo utilizadas nas escolas e se há necessidade de outro tipo de estratégia ainda não disponibilizada.

O estudo bibliográfico realizado no primeiro capítulo permitiu analisar a concepção de inclusão escolar da pessoa com deficiência no ensino regular presente nas correntes teóricas contemporâneas educacional.

A política da RME/BH, orientada pelo princípio de uma escola para todos e paralelamente aos debates mundiais sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência, fez surgir uma discussão profunda e sistemática entre seus profissionais.

Em entrevista realizada com a coordenadora do núcleo de inclusão escolar da pessoa com deficiência da SMED/BH e com acompanhantes de quatro regionais da cidade foi possível observar ainda, uma distância entre o proposto pela SMED e a realidade da escola.

Com relação à política educacional de inclusão da pessoa com deficiência do município mesmo podendo observar os avanços que já ocorreram, observa-se ainda necessidade de formação e de um monitoramento maior no atendimento desses alunos na escola.

Na análise das entrevistas observou-se uma dificuldade no acompanhamento mais assíduo e frequente, o que faz a escola muitas vezes não compreender as orientações, ou por motivo diversos, não conhecerem as mesmas.

Dada a importância de um monitoramento mais contínuo e uma formação continuada de coordenadores foram apresentadas nessa dissertação, dentro do Plano de ação educacional ações para que o monitoramento e a formação aconteçam de forma constante e que sempre ocorra uma reflexão sobre o que está dando resultados positivos para ser possível avançar mais numa educação de qualidade para todos.

O estudo da avaliação da aprendizagem como importante componente do processo educativo, seus avanços e entraves na prática escolar em geral e particularmente dos alunos com deficiência, foi fundamental na compreensão do que vem ocorrendo nas escolas da RME/BH em relação ao tema.

É importante levar em conta a orientação de avaliação presente nos PCN que ressalta a interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Assim sendo, a avaliação da aprendizagem deve seguir essa mesma lógica. Ou seja ao avaliar, o professor deve observar todo conhecimento construído pelo aluno de forma valorizar seu desenvolvimento de maneira qualitativa, tendo como referência os objetivos traçados para cada aluno no início do processo.

A partir das discussões sobre as avaliações sistêmicas iniciadas na década de oitenta, outras preocupações aparecem para as escolas da RME/BH em relação aos alunos com deficiência.

É importante ressaltar que esse tipo de avaliação diferencia-se da avaliação da aprendizagem uma vez que elas estão a serviço da construção de políticas públicas voltadas para os sistemas escolares e não direcionadas ao processo ensino aprendizagem.

Por não compreenderem essa concepção algumas escolas da RME/BH, ao receberem resultados não satisfatórios nos primeiros anos, começam a buscar os culpados pelo fracasso. Num primeiro momento, acredita-se que uma escola inclusiva atendendo a alunos com deficiência teria seus resultados prejudicados porque seus alunos não seriam capazes de realizar as provas.

A partir dessa preocupação, gestores da SMED buscaram orientar as escolas demonstrando que o número de alunos com deficiência não modificaria a

situação e ajudando as escolas na busca de estratégias mais adequadas para um resultado melhor.

A partir de 2009 com início do Avalia BH, sistema de avaliação próprio do município, a SMED vem buscando orientar as escolas em sua participação. Como forma de auxiliar a inserção dos alunos com deficiência nas provas do Avalia BH, a SMED elaborou o documento com orientações de acessibilidade foco dessa dissertação.

A utilização desse documento na prática, foi estudada através de entrevistas realizadas com as responsáveis pelo seu encaminhamento e divulgação nas escolas. E a partir das respostas obtidas nas entrevistas foi possível observar problemas relativos ao mesmo.

O monitoramento das matrículas de alunos com deficiência, a partir da sua elaboração é importante para que se faça uma revisão do texto, atendendo outras acessibilidades que porventura não tenham sido contempladas.

Faz-se necessário, também, que esse seja um documento oficial, publicado e que a direção escolar seja responsabilizada por sua utilização na escola.

Garantir a participação de todos alunos nas avaliações sistêmicas é importante para construção de políticas públicas que atendam a todos e para perceber as dificuldades que as escolas vivenciam.

Definir estratégias de acessibilidade para os alunos com deficiência viabilizará sua participação e contribuirá para que os professores aumentem o nível de expectativa em relação à aprendizagem de todos os alunos sem distinção.

Espera-se que o Plano de Ação Educacional aqui apresentado possibilite sistematizar uma estratégia real na busca de uma maior inserção dos alunos com deficiência no sistema de avaliação próprio do município de Belo Horizonte, Avalia BH.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. **O Especial na Educação: a experiência de Belo Horizonte**. Cadernos da Escola Plural. Secretaria Municipal de Educação. 2000.

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. **Lei 5602 de 21 de setembro de 1989** dispõe sobre matrícula do deficiente físico em escola pública municipal. Belo Horizonte. 1989.

BELO HORIZONTE. Câmara municipal. **Lei 8666 de 1993** dispõe sobre critérios de contratação dos serviços de clínicas para atender pessoas com deficiência. Belo Horizonte. 1993.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escolarização dos alunos surdos na Rede Municipal de Educação De Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2006.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Belo Horizonte. **Inclusão Escolar das Pessoas com deficiência: Princípios e Orientações**. Belo Horizonte, 2007.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. **Regulação de Educação de Jovens e adultos nas escolas Municipais de Belo Horizonte**. Parecer 093/2002. Belo Horizonte, 2002.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. **Diretrizes para Educação Inclusiva das pessoas com deficiências e condutas típicas**. Parecer 060/2004. Belo Horizonte, 2004.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da Formação, Proposições Curriculares Ensino Fundamental**. Textos Introdutórios. Belo Horizonte, 2010.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação, CAED/UFJF, “Avalia BH”, **Revista do sistema de Avaliação**. Belo Horizonte, 2012.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para Educação Infantil**. Desafios da Formação. Belo Horizonte, 2003.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação, “**Avalia BH**”, **Rede Municipal de Educação**. Belo Horizonte, 2012.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação, GAPED. **Planilha de dados dados alunos com deficiência no “Avalia BH” em língua portuguesa**. 2012.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação, **Diretrizes Pedagógicas para o 1º ciclo**, 2014

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4024, de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em 15/11/2012

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692, de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 15/11/2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 1996. Brasília: Saraiva, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, INEP, **PDE/PROVA BRASIL**, Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação, INEP, **PDE/PROVA BRASIL**, Brasília, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, **Parâmetros curriculares Nacionais**, introdução volume1, Brasília, 1997.

CANÇADO, Regina. CASTRO, Maria José Pereira. OLIVEIRA, Isabella Fernandes de. Análise Pedagógica de Itens de Teste por Meio da Teoria de Resposta ao Item. In: **ANAIS VII Reunião da ABAVE Avaliação e Currículo: um diálogo necessário** Nº 1, Ano 2013 p. 93-108.

COELHO, Eunice Margarete. **Trajetória de Construção de uma Política Pública: Limite e Possibilidade da Inclusão Escolar.** Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro. Belo Horizonte. 2003.

DALBEN, Angela imaculada Loireiro de Freitas, biblioteca virtual. Disponível em: [<crv.educacao.mg.gov.br/.../index.asp?id...>](http://crv.educacao.mg.gov.br/.../index.asp?id...) acesso em 24/05/2014.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das Pessoas com deficiência: Garantia de igualdade na diversidade.** WVA. Rio de Janeiro, 2004.

FERNANDES Teresa L. G. e VIANA Tânia V. **Alunos com necessidades especiais: avaliar para desenvolvimento pleno de suas capacidades,** disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf> acesso em 24/05/2013

GADOTTI Moacir. **Avaliação Institucional.** Disponível em: [<http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Avali_Institucional.pdf>](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Avali_Institucional.pdf). Acesso em 18/10/2013.

LIMA, Elvira Souza. **Avaliação na escola.** Sobradinho 107. São Paulo, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar,** org. Arantes, summus, São Paulo, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensinando a turma da paginação irregular.** Disponível em: [<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.7.htm,2013>](http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.7.htm,2013). Acesso em 20/05/2014.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A Educação Especial no Brasil**. [entre 1990 e 2000]. Paginação irregular. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 17/01/13.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**. Cortez, São Paulo, 2011.

MAZZOTTI, Alda, Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. IN: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. p.637-651.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado de Minas Gerais. **Educação Inclusiva. Construindo significados novos para a diversidade**. GUIMARÃES, Tânia Mafra (org.) Belo Horizonte, 2002.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação, CAED/UFJF. **Revista da Gestão Escolar**, SIMAVE, Proalfa, 2012.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação, CAED/UFJF, **Revista da Gestão do sistema**, SIMAVE, Proalfa, 2011.

MINAS GERAIS, Portal da educação, SER Itajubá, **Manual do diretor escolar**, in: <http://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1872:avaliacoes-do-simaveproeb-e-proalfa-em-2013-serao-aplicadas-em-outubro&catid=16:noticias&Itemid=235>. Acesso em 03/03/2014.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação, CAED/UFJF. **Revista do sistema SIMAVE**, Proalfa, 2011.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. Artigos de Pedagogia. **História da Educação Especial no Brasil**. 30/07/2012. p.1-5. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/15055/historia-da-educacao-especial-no-brasil/pagina-4>> Acesso em: 17/01/13.

SILVA, Sérgio Eustáquio. **Utilização e apropriação do “Avalia BH” pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.** Dissertação apresentada ao programa de Mestrado da UFJF, Juiz de Fora, 2013.

APÊNDICES

Apêndice 1

Entrevista: Coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da Secretaria Municipal de Educação

Questões

1. Como você acredita que deva acontecer a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência?
2. Quando teve início as primeiras avaliações sistêmicas e vieram os resultados negativos, existia um senso comum que os alunos com deficiência ajudavam a baixar o resultado da escola. Você percebe diferença nessa compreensão depois de alguns anos? Se ocorreu mudança por que da mudança de postura?
3. Qual a importância da participação do aluno com deficiência nas avaliações sistêmicas?
4. Como é divulgado o documento de acessibilidade para os alunos com deficiência realizarem o Avalia BH?

Apêndice 2

Entrevistados: Realizada entrevistas em cinco acompanhantes de Inclusão Escolar do aluno com deficiência que estão na gestão acompanhando escolas de quatro regionais da cidade.

Questões:

1. Nas escolas que você acompanha há alunos com deficiência? Como é o processo de ensino-aprendizagem desses alunos e como se dá a inclusão no dia a dia da escola?
2. Como acontece nas, o processo de inclusão e acessibilidade para os alunos com deficiência no dia da realização das provas do Avalia BH?
3. Há alguma preparação anterior para esses alunos? Como se dá a preparação?
4. Como você encaminha e discute com a escola o documento de acessibilidade para os alunos com deficiência realizarem o Avalia BH?
5. Quais ações são tomadas para garantir a participação de todos os alunos na aplicação da avaliação?
6. Você consegue perceber se algum aluno com deficiência não realiza a prova? Conseguem saber o por que? O que é feito com o aluno nesse horário? O que é explicado para ele?

ANEXOS

Anexo 1

1

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
AVALIA BH
ORIENTAÇÕES PARA ACESSIBILIDADE NA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação de aprendizagem dos alunos com deficiência é de fundamental importância para que possamos oferecer melhores e mais adequadas oportunidades educacionais a todos.

O resultado das avaliações será apurado por meio do cruzamento de dados da SMED que permite a identificação de cada um desses alunos. Assim, estaremos tendo acesso ao desenvolvimento escolar de cada um deles. Esta apuração tem por objetivo o planejamento de ações e estratégias que contribuam para o desenvolvimento escolar dos alunos incluídos nas escolas municipais de Belo Horizonte.

Tendo em vista as necessidades especiais desses alunos com deficiência, apresentamos as estratégias a seguir:

I – Deficiência Visual (cegueira)

- ✓ A prova transcrita para o Braille será disponibilizada.

II – Deficiência Visual (Baixa Visão)

- ✓ A prova ampliada será disponibilizada.

III – Deficiência Física

Para alunos com restrição de movimento nos membros superiores e ausência de comunicação oral, pode-se utilizar, quando necessário, as alternativas a seguir:

- ✓ Transcrição/ reprodução das opções em tarjas separadas, em formato ampliado, apresentadas ou dispostas de modo a que o aluno possa escolher de forma alternativa a sua resposta. Nesse caso, o registro da opção escolhida pelo aluno deve ser feito pelo aplicador.
- ✓ Utilizar alfabeto móvel, prancha de comunicação ou outros recursos de acessibilidade, cotidianamente utilizados pelo aluno para comunicar ou realizar as atividades.

IV – Deficiência Auditiva (surdez)

- ✓ As orientações a serem dadas aos alunos devem ser sinalizadas (LIBRAS).

V – TDAH

- ✓ Os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, em função da dificuldade de manutenção da atenção,

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
AVALIA BH
ORIENTAÇÕES PARA ACESSIBILIDADE NA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO

poderão realizar a avaliação em 2 ou mais tempos, intercalados por pequenos intervalos e mudança de ambiente, desde que estejam supervisionados por um profissional da escola (Coordenador, professor ou um funcionário devidamente orientado) todo o tempo. Esta supervisão tem por objetivo garantir o sigilo da avaliação.

quando for do domínio dele o uso de técnicas ou procedimentos que viabilizam a realização de atividades escolares pelo aluno (ex: técnicas de comunicação alternativa e outros).

Além da deficiência física, alguns alunos com deficiência mental, dentre outras, tiveram a indicação do aplicador individual com o objetivo de proporcionar tempo ampliado para a realização da prova, bem como o uso de estratégias orais de manutenção da atenção e da persistência na realização da tarefa.

Informações importantes:

1 – Aplicadores individuais

A disponibilização de aplicadores individuais constitui uma estratégia de acessibilidade.

A indicação dos alunos que necessitam desta estratégia foi feita considerando os seguintes critérios:

- Pertencimento ao cadastro de alunos com deficiência;
- apresentarem necessidade de oralização por uso de comunicação alternativa;
- necessidade de tempo significativamente ampliado e de apoio para realização da atividade.

Os alunos foram previamente indicados para realização da avaliação com aplicadores individuais. Se necessário poderão contar também com a presença do estagiário (se houver)

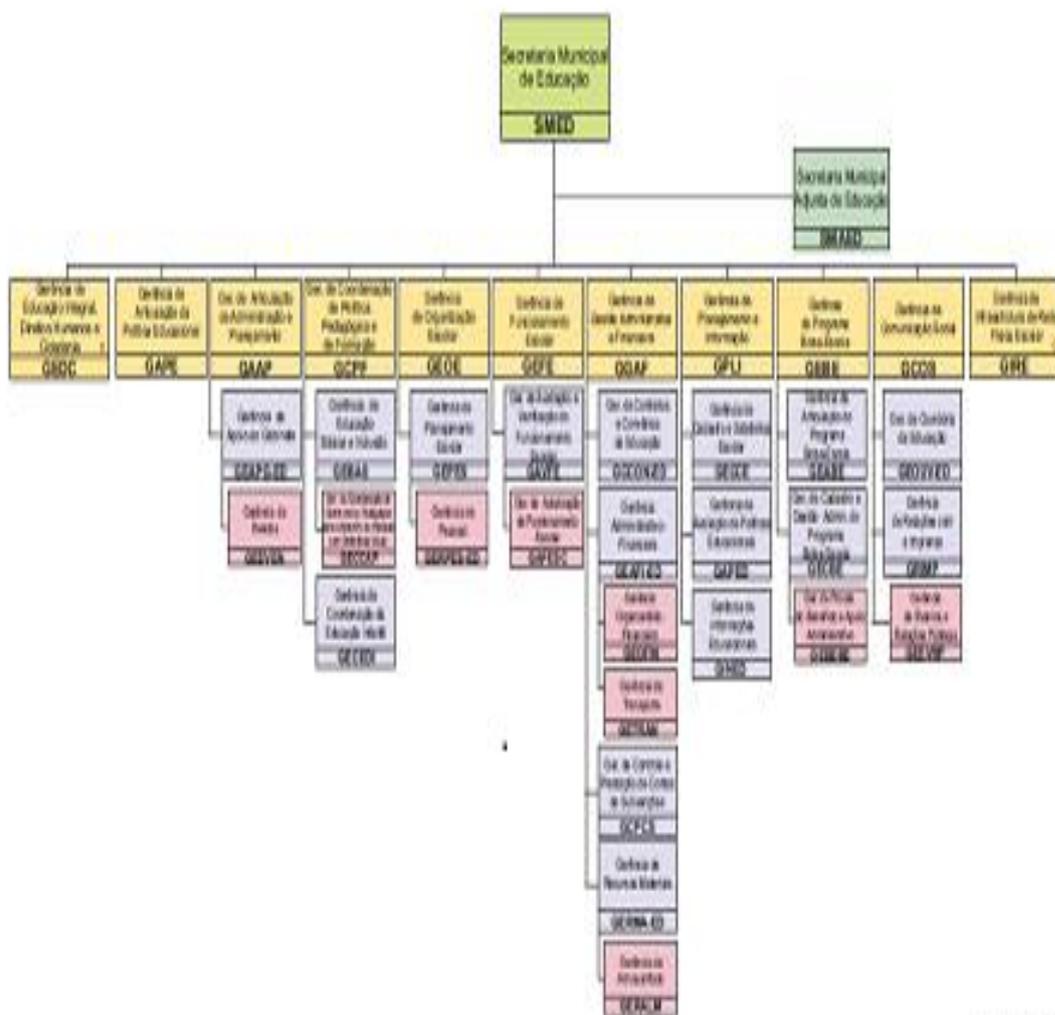
Outras situações a serem consideradas:

Em casos para os quais as alternativas apresentadas nessa orientação não forem suficientes ou familiares ao aluno, poderão ser usadas aquelas comuns no cotidiano escolar com o aluno, desde que se preserve a autonomia de análise e autoria do aluno na escolha das respostas.

Anexo 2



ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Legenda:
 Lei 11.101, de 14 de Junho de 2001.
 Decreto Municipal nº 11.301, de 14 de Junho de 2001.
 Decreto Municipal nº 14.402, de 19 de Julho de 2011.

Atualizado em: 01/01/2011

| Linha | |
|-------|---------------------|
| --- | Interligação |
| --- | Transferência |
| --- | Unidade Secretarial |
| □ | Secretaria |
| □ | Divisão |
| □ | Departamento |
| □ | Setor |