



Estudantes público alvo da educação especial e avaliações em larga escala: reflexões a partir de uma rede de ensino do planalto norte catarinense

Students of special education and large-scale assessment-scale assessments: reflections from a teaching network in the northern plateau of Santa Catarina

Alumnos destinatarios de educación especial y evaluaciones a gran escala: reflexiones de una red de enseñanza en la meseta norte de Santa Catarina

Karin Rank Liebl¹



<https://orcid.org/0000-0002-3437-767X>

Aliciene Fusca Machado Cordeiro²



<https://orcid.org/0000-0001-6778-5285>

Iana Gomes de Lima³



<https://orcid.org/0000-0002-6386-7248>

Resumo: Este texto problematiza a realização de avaliações em larga escala para o público alvo da educação especial (PAEE). Para tanto, inicialmente, trata-se do tema das avaliações em larga escala e o modo como elas se inseriram como balizadoras da qualidade da educação no contexto internacional e nacional. Aborda-se de forma mais específica a Prova Brasil. Na sequência, apresenta-se o modo como a inclusão destes estudantes vêm sendo realizada por meio da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação (PNEEPEI). Por fim, aborda-se como tem sido o processo de inclusão dos estudantes PAEE no dia a dia das escolas e de que maneira eles têm sido incluídos ou não, quando se trata da realização da Prova Brasil. Os dados apresentados foram

¹ Estudante de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail: karinsbs10@gmail.com

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Univille. Coordenadora do Grupo de Estudos e Investigações Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR). E-mail: aliciene_machado@hotmail.com

³ Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora colaboradora do Programa de Pós Graduação em Educação da Univille. Educadora, mestre e doutora em Educação. Investigadora de políticas e gestão de educação. E-mail: ianagomesdelima@gmail.com

coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras, pedagogas e diretoras de três escolas de uma rede pública localizada no planalto norte catarinense. Usou-se a análise temática como método de análise dos dados. Conclui-se que a perspectiva inclusiva tratada no PNEEPEI vai ao encontro dos aspectos relacionados às avaliações em larga escala, especificamente a Prova Brasil. Ademais, destaca-se o quanto a lógica da prova é perversa com docentes e estudantes, especialmente aqueles que constituem o público alvo da educação especial.

Palavras-chave: Avaliações em larga escala. Prova Brasil. Público alvo da educação especial.

Abstract: This text discusses the application of large-scale evaluations to special education students. It firstly addresses the theme of large-scale evaluations and how they have become benchmarks for the quality of education in international and national contexts. Prova Brasil is approached in a more specific way. The way in which the inclusion of these students has been carried out through the National Policy for Special Education in the Inclusive Education Perspective (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI) is also investigated. Finally, the article discusses how the inclusion process of special education students has been in the daily routine of schools and how it occurs or not regarding the application of Prova Brasil. The data analyzed were collected using semi-structured interviews with teachers, educators, and principals of three public schools located in the northern plateau of Santa Catarina, Brazil. Thematic analysis was chosen as the data analysis method. Our conclusions pointed out that the inclusive perspective presented in the PNEEPEI goes against aspects related to large-scale evaluations, specifically Prova Brasil. Furthermore, we highlighted that the logic of the exam is perverse with both teachers and students, especially those ones of special education.

Keywords: Large-scale evaluations. Prova Brasil. Special education students.

Resumen: Este texto discute la realización de evaluaciones a gran escala para el público de la educación especial (PAEE). Para ello, inicialmente, se abordan las evaluaciones a gran escala y como ella se han convertido en referentes de la calidad de la educación en el contexto internacional y nacional. De manera más específica, se aborda la Prova Brasil. A continuación, se presenta como se ha producido la inclusión de esos estudiantes a través de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (PNEEPEI). Finalmente, se discute como es el proceso de inclusión de los estudiantes PAEE en el día a día de las escuelas y como ellos son incluidos o no en el Prova Brasil. Los datos presentados fueron recolectados den entrevistas semiestructuradas con maestros, pedagogos y directores de tres escuelas públicas ubicadas en el altiplano norte de Santa Catarina, Brasil. El método de análisis de datos utilizado fue el análisis temático. Se concluye que la perspectiva inclusiva tratada en la PNEEPEI va al encuentro de los aspectos relacionados con las evaluaciones de gran escala, específicamente la Prova Brasil. Además, se destaca como la lógica de la prueba es perversa con profesores y estudiantes, especialmente con los de la educación especial.

Palabras-clave: Evaluaciones a gran escala. Prova Brasil. Público de la educación especial.

Introdução

Nos dias atuais, percebe-se que as avaliações em larga escala têm desempenhado um papel significativo para referendar a qualidade da educação. Contudo, tal modelo de avaliações tem imbricado conceitos comumente utilizados nas relações de mercado, quais sejam eficiência, eficácia, resultado e *performance*, os quais não se coadunam com a perspectiva de uma educação para a constituição crítica, emancipada e autônoma dos sujeitos. Ainda, nas últimas décadas, o movimento que vem para assegurar o direito à educação para os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) ganhou força no território nacional, crescendo em paralelo ao modelo padronizado das avaliações em larga escala. Dessa maneira, objetiva-se, com base na problematização apresentada, analisar como o processo de inclusão dos estudantes PAEE tem sido percebido por profissionais e escolas de uma cidade do planalto

norte catarinense em relação às práticas escolares diárias e à aplicação da Prova Brasil⁴. Para tanto, inicia-se abordando a temática das avaliações em larga escala e o modo como elas se inseriram como balizadoras da qualidade da educação no contexto internacional e nacional, tendo em vista apreender a forma como os conceitos mercadológicos e a individualização dos resultados têm influenciado as práticas escolares.

Na sequência, faz-se uma apresentação acerca do modo como a inclusão dos estudantes PAEE vem sendo realizada por meio da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009). Nesse sentido, destacamos como tal perspectiva inclusiva vai ao encontro dos aspectos relacionados às avaliações em larga escala, especificamente a Prova Brasil (avaliação de larga escala estudada nesta pesquisa), no que tange à acessibilidade e à padronização utilizada nesse modelo de avaliação.

Por fim, aborda-se, por meio de entrevistas realizadas com profissionais da rede pública de um município do planalto norte catarinense, como tem sido o processo de inclusão dos estudantes PAEE no dia a dia das escolas e de que maneira eles têm sido ou não incluídos, quando se trata da realização da Prova Brasil.

Com base nesse arcabouço teórico e do material empírico, consideramos que as avaliações em larga escala têm se apresentado como um modo de ranqueamento das escolas, dando ênfase aos resultados alcançados por meio de instrumentos padronizados. Nesse sentido, a perspectiva inclusiva adotada pela PNEEPEI (Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009) não é abarcada, em completude, durante a realização de tais avaliações, no que se refere à acessibilidade assegurada de direito desse alunado.

Avaliações em larga escala: a inserção de conceitos das relações de mercado no ambiente escolar

Nas últimas décadas, as avaliações em larga escala têm alcançado um patamar importante como balizadoras da qualidade da educação, tanto no contexto mundial como no nacional. Afonso (2009) nos diz que, mundialmente, as avaliações em larga escala vêm sendo aplicadas desde a década de 1980, tendo a intencionalidade de trazer dados para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Ainda nesse sentido, Sousa (2014) destaca que tais iniciativas de aplicação de avaliações em larga escala revelam que existe a crença dos formuladores das políticas educacionais em que tais testes são um meio eficaz para a melhoria no que tange à qualidade do ensino. Com base nessa premissa, os

⁴ Esta pesquisa contou com financiamento da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Código de financiamento 001.

resultados alcançados em tais avaliações passaram a ter um lugar central como balizadores do modo como a educação vem se desenvolvendo em território nacional. Contudo, pode-se analisar como a prática desse modelo de avaliação se direciona ao modelo gerencialista da educação (LIMA; GANDIN, 2012), o qual trouxe para o contexto educacional conceitos comumente utilizados nas relações mercadológicas, como eficiência, eficácia, *performance* e regulação.

Assim, conforme Sousa e Lopes (2010, p. 54), “a partir da reforma gerencialista do Estado brasileiro, a avaliação visa gerar, gradualmente, impactos na lógica de gestão das políticas públicas, com reflexos nas relações e nos processos de trabalho”. Este sentido de mercado pode vir a levar a nota (produto final obtido por meio da avaliação em larga escala) como aquilo que representa o processo educacional em sua totalidade, obscurecendo os demais elementos envolvidos no contexto educacional, quais sejam, os processos educacionais para o aprendizado, questões sociais e econômicas que podem vir a interferir em tais resultados (MINHOTO, 2013). Tais estudos demonstram que o modelo gerencialista está amplamente inserido no contexto da educação no Brasil e como a pretensão por melhores resultados nas avaliações em larga escala tem se apresentado como o modo de medir as condições da qualidade do ensino-aprendizagem.

Nos últimos anos, as avaliações em larga escala estão sendo apontadas pelo Banco Mundial como o modo ideal para se depreender se o ensino nas escolas é de qualidade ou se está deficitário (BAUER *et al.*, 2015; IVO; HYPÓLITO, 2017; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; SOUSA; LOPES, 2010; SOUSA, 2014; BONAMINO; SOUSA, 2012). Os governos neoconservadores e neoliberais, a partir da década de 1980, demonstram ter papel central na inserção da lógica de mercado no contexto educacional, uma vez que, com o modelo de gestão privada trazido para o setor público, inseriu-se a perspectiva da regulação e da competição nesse espaço, tendo-se ênfase nos resultados obtidos no sistema educacional (AFONSO, 1999). Ainda, para Maguire (2013), passaram a ser comparados os índices entre os países, com eles tornando-se um elemento que reforça, no âmbito das reformas educacionais de cada país, o destaque na elevação dos índices alcançados.

Com base nos aspectos do mercado inseridos no contexto educacional por meio do modelo de gestão da educação, a escola passou a ser entendida como fornecedora e os estudantes como consumidores, estabelecendo-se uma busca entre as instituições educacionais, que intentam a obtenção de uma posição mais elevada nos ranqueamentos realizados especialmente pela mídia (BONAMINO; SOUSA, 2012). Nesse sentido, a posição alcançada no *ranking* passa a ser considerada, baseada na perspectiva gerencialista na educação, como indicador de uma escola de melhor ou menor qualidade.

Conceitos que se tornaram comuns nas falas de profissionais da educação na atualidade, como eficiência, eficácia e *performance*, têm sido amplamente divulgados. Contudo, deve-se estar atento ao

modo como as pesquisas educacionais os têm compreendido, para que não ocorram equívocos quando de sua utilização. Em seu estudo, Silva (2016, p. 17), nos diz que

os termos eficácia e eficiência ganharam força nas últimas três décadas e têm sido objeto de análise e emprego tanto por órgãos governamentais e organismos supranacionais quanto por pesquisadores. Estes últimos se dividem entre *expertises* que são vinculadas aos organismos transnacionais, que frequentemente defendem um paradigma educacional consubstanciado na lógica de mercado; e aqueles defensores da educação pública de qualidade como direito fundamental a todos os cidadãos.

Com base nessa perspectiva, o Estado tem atuado como regulador do que se considera uma educação de qualidade, sendo esta mensurada por meio do ranqueamento utilizando-se os resultados alcançados nas avaliações em larga escala, como o caso da Prova Brasil. Assim, passa-se a compreender que o indicador mais assertivo da qualidade da educação é o apresentado pelos resultados desse modelo de avaliação, passando-se a considerar que o trabalho desenvolvido no processo educacional só é bom se for alcançada uma nota boa em uma prova padronizada que não considera as especificidades sociais e culturais nas quais as instituições estão localizadas e inseridas.

Cabe destacar a diminuição do aspecto das políticas sociais com a adoção do modo de gestão para as políticas de Estado, sendo a noção de eficiência atrelada ao custo e à eficácia, relacionando-se também à qualidade, com a prospecção de se tornar a única possibilidade para a obtenção da efetividade escolar (SILVA, 2016). Como destaca Sousa (2014, p. 417),

a avaliação é, sem dúvida, um caminho promissor em direção à concretização do direito à educação; no entanto, não pode ser reduzida a medida de proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados exclusivamente como responsabilidade das escolas e dos alunos e suas famílias.

Tal reflexão traz destaque ao modo como os resultados das avaliações em larga escala têm sido individualizados (para estudantes e docentes), bem como a culpabilização imbricada nesse produto e a ênfase dada à nota alcançada, em detrimento aos processos educativos que constituem o processo de ensino-aprendizagem (SOUSA, 2014; BONAMINO; SOUSA, 2012).

No que concerne à Prova Brasil, desde sua implementação como avaliação em larga escala, ela passou por um processo de adaptações e modificações, tendo em vista facilitar sua aplicação e ampliar o público atendido. Para compreender esse processo, o documento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), intitulado *Relatório SAEB (Aneb e Anresc) 2005-2015: panorama da*

década⁵, traz o cenário de uma década – 2005 a 2015 –, aponta os marcos normativos para a Prova Brasil, bem como seus objetivos e público-alvo. Tal documento traz elementos importantes para a compreensão do processo pelo qual essa avaliação se desenvolveu até o período atual. Destacamos que, no ano de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁶, por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Sendo que, a partir do Ideb, percebe-se que o uso dos resultados da Prova Brasil promoveu maior visibilidade e centralização para esse teste, convertendo-se, esse índice, em um balizador do ranqueamento que vem se realizando das escolas, como melhores ou piores em questão de qualidade educacional, na perspectiva da mediatização dos resultados.

Essa estratégia é utilizada pela mídia que, por meio de *rankings*, introduz uma perspectiva real de interferência direta no que as escolas fazem e em como elas devem fazer, uma vez que são distribuídas matrizes de conteúdos utilizadas para a elaboração de tais avaliações, especificamente direcionadas a conteúdos de língua portuguesa e matemática (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

Ademais, o ranqueamento das escolas e a mediatização dos resultados trazem consigo o aspecto da responsabilização de quem não alcançou a meta esperada, sendo que a instituição escolar passa a ser considerada como de má qualidade ou de segunda classe. Quando a escola é considerada de segunda classe, assim o são também estudantes e professores. Há, então, um desinvestimento financeiro e uma culpabilização, a escola sente o peso de não corresponder à métrica estabelecida, mas as consequências são percebidas no corpo docente e nas relações institucionais. Assim, diferenças sociais existentes em determinados contextos não são totalmente discutidas pela mídia no momento dessa divulgação de resultados. Nesse sentido, não se podem considerar as avaliações em larga escala como o todo a ser balizado para que se tenha uma educação de qualidade, pois tomar-se esse resultado com o todo,

Quando os resultados educacionais são usados pela mídia e pelos órgãos oficiais como informações objetivas e naturais, ocultando sua face parcial, na medida em que expressam tão somente uma faceta da realidade, fazendo com que tomemos a parte pelo todo, fomentando a distorção, e não o esclarecimento (MINHOTO, 2013, p. 167).

Dessa maneira, deve-se compreender que a qualidade da educação está relacionada com fatores que vão além dos resultados das avaliações, sendo que o contexto social tem reflexos significativos no cumprimento ou não da meta estabelecida. Outrossim, se a escola alcança ou supera

⁵ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibilizou as informações acerca do panorama histórico das Portarias do MEC sobre a realização da Prova Brasil, os quais estão disponíveis no *Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década* (INEP, 2018).

⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é o indicador que faz uma relação entre o fluxo escolar (disponibilizado pelo Censo Escolar) e o resultado da média de desempenho nas avaliações de larga escala (Prova Brasil e ENEM).

o que está estabelecido para ela como meta não é, necessariamente, pelo fato de estar realizando um processo educacional de qualidade e envolvendo a aprendizagem integral nos aspectos cognitivos, sociais e culturais, podendo esse resultado estar relacionado a um direcionamento maior aos conteúdos que estão elencados para a prova, quais sejam, aqueles de língua portuguesa e matemática.

Adentramos, assim, com base nessa contextualização do cenário mundial, no qual as avaliações em larga escala ganharam destaque no ambiente educacional, como balizadoras da qualidade da educação por meio dos resultados alcançados no modo como a Prova Brasil é caracterizada e qual o impacto que ela produz e reproduz nas escolas.

Prova Brasil: alguns aspectos em cena

Desde o momento de sua criação, no ano de 2005, até a atualidade, a Prova Brasil se apresenta como uma perspectiva de avaliação diagnóstica objetivando auxiliar nas decisões acerca do direcionamento de recursos (técnicos e financeiros) e na elaboração de metas e implementação de ações de cunho pedagógico e administrativo, tendo como foco principal a melhoria da qualidade de ensino (INEP, 2018a).

Tal perspectiva compreende que “o uso diagnóstico dos resultados do ato de avaliar só pode ocorrer quando a ação se encontra em andamento, desde que seus resultados ainda possam ser modificados” (LUCKESI, 2018, p. 60). Assim, o resultado alcançado na Prova Brasil deve ser considerado como parte do processo e não como seu fim, devendo possibilitar adequações e melhorias no processo de ensino-aprendizagem, em busca de uma educação que venha a alcançar aspectos cognitivos, sociais e culturais nos quais a escola se insere (MAINARDES, 2013). Ainda, tal resultado pode ser utilizado para verificar se realmente as escolas estão sendo capazes de atender à complexidade envolvida na qualidade educacional (social, cultural e cognitiva).

Assim, as avaliações em larga escala constituem uma estratégia para que seja concretizada a perspectiva de uma gestão gerencial da educação, pois tais avaliações são pautadas pelo controle de seus resultados, podendo associar-se a consequências (ranqueamento e seleção), tendo um potencial elevado para contribuir no processo de exclusão dos estudantes e escolas que não alcançam tais padrões homogêneos presentes nesse modelo de avaliação, dentre eles os estudantes que constituem o público-alvo da educação especial (SOUSA, 2018).

Outro aspecto significativo que Oliveira (2011) esclarece é a ênfase que o Ministério da Educação (MEC) e o Inep têm acerca da devolutiva dos resultados da Prova Brasil, para que eles possam colaborar no planejamento de ações pedagógicas nas escolas. A autora esclarece que,

As informações produzidas pela Prova Brasil abrem novas perspectivas para as escolas, gestores e pesquisadores repensarem o trabalho pedagógico a partir da

análise do desempenho das instituições e entre as redes de ensino [...] no entanto, ponderamos que a disseminação dos resultados ficou centrada na comparação e nos *rankings* de médias e, sobretudo, notas do Ideb. Nos materiais de divulgação, não são apresentados mecanismos para que a escola olhe para suas particularidades a fim de conhecer os pontos fortes e eficazes do seu trabalho, bem como detectar os pontos frágeis que precisam ser aperfeiçoados (OLIVEIRA, 2011, p. 138).

Pode-se inferir que a prática das avaliações em larga escala tem uma concentração no resultado final obtido: a nota atingida pela instituição, sendo considerada com maior visibilidade. Ainda não são destacadas pelos órgãos responsáveis (MEC e Inep) formas com as quais as escolas podem balizar suas boas práticas e quais ações pedagógicas devem ser desenvolvidas para o aprimoramento da qualidade educacional. Mainardes (2013) auxilia no entendimento de que as escolas que não atingem o índice predeterminado devem ser compreendidas em relação ao seu contexto (localização, nível socioeconômico, formação e características específicas do corpo docente, bem como as características de gestão escolar).

Assim, com base no entendimento de Luckesi (2018, p. 23), que compreende o ato de avaliar,

Como qualquer outra prática investigativa, [que] tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões que, por si, poderão – e deverão – trazer consequências positivas para os resultados desejados.

Entende-se que a realização de uma avaliação deve esclarecer como se encontra a realidade educacional, visando elencar estratégias para que haja uma melhora da realidade verificada, realizando os ajustes necessários durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo que tais ajustes devem partir da reflexão dos gestores e com base nos resultados obtidos. Assim, não devendo ser utilizados como forma de punição, desqualificação ou subalternização de escolas, docentes e estudantes, mas como uma forma de aperfeiçoamento do ensino para que seja atingida uma aprendizagem efetiva e de qualidade cognitiva, social e cultural.

Minhoto (2013) destaca que a avaliação é uma trama complexa, que relaciona diferentes aspectos sociais e culturais, não apenas cognitivos, nos quais as condições de possibilidades objetivas têm relevância. Nesse sentido compreende-se que,

A avaliação pode ser definida como a complexa trama de relações estabelecidas entre os diferentes construtos. Nesse sentido, as provas e testes que aferem a proficiência dos estudantes só se transformam de fato em avaliação educacional quando seus resultados são relacionados a outros construtos, como, por exemplo, as características socioeconômicas dos alunos; as experiências escolares; as motivações para o curso; o ambiente educacional; as condições de infraestrutura da instituição de ensino, entre outros (MINHOTO, 2013, p. 51).

Assim, devem ser consideradas as condições sociais, culturais e socioeconômicas que perpassam os resultados alcançados nas avaliações em larga escala, haja vista que é impossível desconectarmos esses resultados da realidade social na qual os estudantes estão inseridos.

Nesse subitem, tratou-se da ênfase que as avaliações em larga escala trazem no resultado e o impacto que isso pode ter nas instituições escolares. Ademais, abordou-se de forma mais específica a Prova Brasil, caracterizando-a como uma avaliação em larga escala. Na próxima seção, os aspectos que concernem à perspectiva inclusiva orientadora das ações educacionais em território nacional serão aprofundados, tendo em vista entrelaçar o processo de inclusão imbricado à aplicação da Prova Brasil para os estudantes PAEE.

Política Nacional para Educação Especial

No que concerne ao desenvolvimento da perspectiva da inclusão das pessoas público-alvo da educação especial no Brasil, especialmente o ano de 2008 se apresenta como um marco importante nesse processo. Isso dá pelo fato de, em 2008, ter sido lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) – Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 – na qual se apresenta um grande avanço das conquistas para a educação especial, tendo como objetivo garantir,

O acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implantação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Tal perspectiva inclusiva adotada pela PNEEPEI incorporou forças ao atendimento educacional especializado (AEE) como meio de promover o desenvolvimento da aprendizagem do público-alvo da educação especial, possibilitando condições de possibilidades e oportunidades para o atendimento adequado, de acordo com as necessidades de cada estudante pertencente ao público-alvo da educação especial.

Ademais, a PNEEPEI (BRASIL, 2008), reconhecida na Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), proporcionou um direcionamento para a efetividade da inclusão desse público específico na rede regular de ensino, por definir o público-alvo da educação especial. O documento delimita como público os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para os quais o atendimento deve ser especializado.

Do mesmo modo, a PNEEPEI enfatiza o apoio à formação adequada dos docentes e demais profissionais da educação, para que a inclusão seja efetivada com vistas à inclusão. Assim, pode-se inferir que, desde a publicação da PNEEPEI, ocorreu um avanço no modo como as pessoas com deficiência obtêm o direito à educação, o qual deveria estar garantido já desde a Constituição Federal de 1988. A PNEEPEI veio como orientadora do que se faz necessário para que o direito à educação possa ser garantido a todos, sem discriminação por ser ou não pertencente ao público-alvo da educação especial.

Assim, com base nessa delimitação acerca do público-alvo da educação especial, esse grupo de estudantes passou a ter direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2011) para apoiar, suplementar (no caso de altas habilidades ou superdotação) e complementar o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, sendo disponibilizados recursos e serviços em classes comuns de ensino.

Ademais, tal delimitação do público-alvo da educação especial torna possível a garantia de que os recursos destinados à educação especial sejam, de fato, direcionados para esses estudantes, haja vista que, no ano de 2010, o Governo Federal passou a efetuar o repasse dobrado do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o estudante público-alvo da educação especial (PAEE). Assim, cada aluno desse público específico passou a receber o valor referente a dois estudantes. Bassi (2012) enfatiza que cada estudante recebe o recurso de forma dobrada para que seja possível a manutenção do AEE, tendo em vista a promoção de condições de ensino-aprendizagem para esses estudantes.

No ano de 2015, no Brasil, foi aprovada a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). No que tange à educação, a LBI trata da garantia do acesso a todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, o que, atualmente, nos traz à constatação acerca do aumento do número de pessoas com deficiência que estão inseridas no ensino superior⁷. Assim, a partir da publicação da LBI percebe-se que houve um processo de inserção de ações afirmativas para as pessoas PAEE no âmbito do ensino superior, como a Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência, ampliando, assim, a possibilidade de ingresso nas universidades e institutos federais (BRASIL, 2016). Nesse sentido, percebe-se que há um direcionamento para possibilidades de ascender ao âmbito acadêmico, o que

⁷ De acordo com os dados levantados pelo Laboratório de Dados Educacionais (<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>), levantamento realizado com base nos Microdados do Censo de Educação Superior/INEP 2011 – 2018, em 2011 havia 22.367 pessoas que se declararam com alguma deficiência matriculadas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Já no ano de 2018 (último ano com dados disponíveis nessa plataforma) havia 43.633 pessoas que declararam alguma deficiência nesse nível de ensino, o que demonstra um aumento bastante significativo no quantitativo de pessoas com deficiência que acessaram as universidades no Brasil.

anos atrás era raro. Contudo, deve-se considerar que existe a necessidade de condições de permanência para que esse público tenha uma formação de qualidade que atenda às suas necessidades específicas de aprendizagem. Isso nos mostra que, dadas as devidas condições de acessibilidade, viabiliza-se o ingresso no contexto escolar e a ascensão ao ensino superior.

Com base no exposto, adentramos a discussão do modo como os estudantes PAEE têm sido incluídos e como a escola tem em si a avaliação em seu cotidiano e, ainda, como as necessidades específicas dos estudantes vêm, ou não, sendo respeitadas nesse processo de avaliação e, em especial, nas avaliações em larga escala.

PAEE e os processos avaliativos: algumas reflexões

De modo geral, em seu histórico, a escola regular tem a avaliação fortemente presente como forma de medir a aprendizagem dos conteúdos propostos nas disciplinas. Do mesmo modo, percebe-se que, culturalmente, os docentes tendem a aplicar provas com questões consideradas importantes por eles para cada conteúdo. E, caso o estudante não dê a resposta que o docente considera correta, entende-se que tal conteúdo não foi apreendido por ele. Assim, deve ser revisado para que haja uma aprendizagem adequada (MARIN; BRAUN, 2018). Nesse sentido, tal modelo de avaliação, qual seja a prova, é visto como fim do aprendizado, sendo seu produto uma nota, adequada ou não. Marin e Braun (2018) trazem tal questionamento à tona, ao elucidar que essa perspectiva em relação à avaliação da aprendizagem a torna considerada pelos pais, docentes e estudantes como o mais importante na escola, destacando o resultado alcançado na prova e subalternizando os demais processos imbricados à aprendizagem.

Em nossa sociedade, esse procedimento está enraizado culturalmente nas práticas das escolas do país. Contudo, entende-se que a avaliação não deve se apresentar como o final, e sim como parte do processo de ensino-aprendizagem, haja vista que o processo educacional compreende as diferentes possibilidades de prática docente em respeito às características e necessidades individuais dos estudantes (MARIN; BRAUN, 2018).

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem deve ter maior relevância que o resultado final de uma prova, isso porque cada estudante tem características de aprendizagem específicas, as quais nem sempre são demonstradas em consonância com a proposta da prova do docente, devendo possibilitar diferentes condições para que todos consigam apreender os conteúdos propostos com diferentes mecanismos de avaliação. Assim, compreende-se a avaliação por meio de uma perspectiva emancipatória que, de acordo com Marin e Braun (2018, p. 1012), deve ser entendida “como processo, formativa, com caráter de revisar procedimentos de ensino para promover aprendizagens e desenvolvimento”. Do mesmo modo, Kassar (2016, p. 1231) esclarece que “as propostas educacionais

implementadas sob o olhar da eficiência [...] e a própria escola submetida a essas condições têm compreendido o desenvolvimento dos alunos de forma limitada”. Observa-se ainda que, além dessa limitação, ocorre uma competição entre as escolas, uma vez que os índices alcançados passam a ser um modo de comparação entre elas. Ademais, reconhecer as necessidades específicas de cada estudante se faz imperativo, uma vez que, como destacam Marin e Braun (2018, p. 1013), os docentes devem “reconhecê-lo como sujeito com direito de aprender”. Com base nessa perspectiva, as autoras elucidam que a observação e o reconhecimento sobre as características dos estudantes e a avaliação tomada como parte do processo de ensino-aprendizagem promovem novas aprendizagens embasadas em uma proposta curricular ampla, que focaliza na promoção da aprendizagem, no lugar de evidenciar as restrições e dificuldades dos estudantes. Por conseguinte, isso nos leva à avaliação da aprendizagem que abarca um mapeamento do ensino, da aprendizagem, tendo em vista disponibilizar o apoio necessário para os estudantes e docentes em direção a uma educação emancipatória e crítica acerca dos conteúdos escolares e das situações cotidianas (MARIN; BRAUN, 2018; MELLO; HOSTINS, 2018). Nesse sentido, percebemos a importância da realização das avaliações no contexto escolar para que se possa promover o aprendizado de todos os estudantes em consonância com suas necessidades específicas, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem escolar.

Com base nessa contextualização, a avaliação é considerada como parte do ensino-aprendizagem; portanto, entende-se que no processo de avaliação deve haver a construção do conhecimento mediada pelo docente e pela coletividade da turma. Assim, a avaliação passa a ser uma construção mediada coletivamente. Trazemos destaque a essa compreensão, uma vez que, conforme Marin e Braun (2018, p. 1016), “a mediação externa é condição para a estruturação de muitos dos processos de pensamento requeridos para a elaboração da atividade”. Ademais, como afirmam Mello e Hostins (2018, p. 1027), “a escola inclusiva, solidificada com políticas educacionais que reafirmam o compromisso com a diversidade humana, tira do aluno o foco da incapacidade de aprender e o direciona para formas e estratégias dinâmicas de escolarização e aprendizado”. Assim, reiteramos a importância das formas e estratégias utilizadas para que todos os estudantes desenvolvam seu aprendizado, considerando que todos envolvidos no processo – gestores, docentes e comunidade escolar – são parte fundamental desse processo para que o movimento coletivo torne possível a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

Compreendemos que, para que as desigualdades educacionais sejam superadas em nosso país, há necessidade do envolvimento de toda a sociedade, para que as diferenças sejam vistas como parte integrante dela e não como meio de excluir o que é diferente do padrão idealmente considerado. As diferenças são parte integrante da sociedade. Assim, devemos compreender o modo como as potencialidades dos sujeitos podem ser desenvolvidas, respeitando a todos sem distinção negativa.

Nesse sentido, retomando a discussão apresentada sobre as avaliações em larga escala para o PAEE, todos os estudantes têm o direito de aprender os conteúdos escolarizados, de forma que possam construir argumentos para pensar a si mesmos e ao mundo de forma crítica, compreendendo seu lugar no mundo e como essa posição também é uma construção social que pode ser transformada. Entretanto, se tem ciência de que nossa sociedade é bastante desigual e de que têm sido produzidas inclusões perversas, uma vez que, conforme Sawaia (1999, p. 8), “a sociedade inclui para excluir, e esta transmutação é condição da ordem desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”.

Por fim, compreendemos que a avaliação se faz necessária no ambiente escolar, por indicar os caminhos a serem seguidos tendo em vista o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. Contudo, ela não deve ser considerada do modo culturalmente enraizado em nossa sociedade, sendo individual, ignorando que ela é um processo de ensino-aprendizagem e baseada em um trabalho coletivo entre gestores, docentes, Estado, estudantes e comunidade escolar.

Kassar (2012, p. 845) diz:

Com avanços e tropeços, a visão de marginalidade direcionada às crianças e jovens das camadas pobres brasileiras aos poucos vai perdendo força com a conquista de direitos, e a complexa relação do país com sua diversidade vai se desenrolando, no embate constante para a superação das desigualdades.

Essa reflexão acerca dos estudantes PAEE tem destaque, uma vez que, muitas vezes, esses estudantes são percebidos por suas limitações, desconsiderando-se suas potencialidades e sua capacidade de aprendizagem.

Processos avaliativos e PAEE: o que dizem os profissionais da educação envolvidos no processo educativo em uma cidade do planalto norte catarinense

Com fundamento nessa percepção acerca da realização da Prova Brasil e como as pessoas PAEE estão inseridas no processo de escolarização, depreendemos nossas análises com base em entrevistas realizadas com profissionais de escolas da rede pública municipal de um município⁸ de médio porte da região do planalto norte catarinense que, no ano de 2017, receberam estudantes PAEE no 5º ano do ensino fundamental, ano escolar em que foi aplicada a referida avaliação em larga escala. Cabe esclarecer que o método utilizado para tal procedimento foi a análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006), que objetiva identificar, analisar e relatar os dados de uma pesquisa em temas. Além disso, Braun e Clarke (2006) esclarecem que nesse método de análise o pesquisador tem um papel ativo para identificar, de acordo com o interesse de sua pesquisa, os temas pertinentes a ela,

⁸ Para esta pesquisa foram entrevistadas 8 profissionais de 3 escolas da rede pública de um município situado no planalto norte catarinense, sendo 3 docentes, 3 pedagogas e 2 gestoras escolares.

compreendendo que eles não emergem ou são descobertos de forma passiva, devendo o pesquisador selecionar os temas de seu interesse para daí depreender suas análises (LIMA, 2016).

Iniciando as reflexões, destacamos a Docente 2, quando ela demonstra que busca disponibilizar condições para que os estudantes em geral tenham um bom aproveitamento no que concerne ao ensino-aprendizagem e destaca o modo como ocorreu a inclusão de uma estudante PAEE em sua classe:

Era uma aluna que eu tive no primeiro e no quinto ano [referindo-se a uma estudante com surdez]. Quando ela estava no primeiro ano, foi quando a professora de libras veio. Então, a gente trabalhou com a turma toda, tanto é que hoje ela está no nono ano e muitos deles conhecem libras. E ela [referindo-se à estudante com surdez] tinha facilidade para matemática. Aí, como os alunos se entendiam, porque a gente fez um trabalho de libras com a turma, ela conseguia ajudar. Quando ela terminava, ela ajudava os outros, porque eles conseguiam se comunicar (informação verbal)⁹.

Com base nesse relato, pode-se inferir que a docente demonstra o quão importantes são as condições disponibilizadas para que a inclusão dos estudantes PAEE se torne efetiva, bem como os benefícios que essa inclusão traz para os estudantes que não fazem parte desse público específico, haja vista que há uma imensa aprendizagem para eles ao estarem em contato diário com a diferença interpessoal no espaço escolar. Tal perspectiva vai ao encontro do que Fernandes (2011, p. 92) esclarece como “acessibilidade comunicacional, abrangendo a adequação de formas de comunicação e sinalização específica” e ainda quando Piccolo (2015, p. 105) postula “ao citar barreiras atitudinais relacionadas à atitude das pessoas consideradas normais em relação aos deficientes” em relação à compreensão do modelo social da deficiência¹⁰. Com essa percepção da possibilidade de enriquecimento da aprendizagem, com a comunicação em libras para todos, verifica-se que ocorreu a inclusão por meio da eliminação das barreiras atitudinais e de comunicação, promovendo um impacto positivo no que tange à diferença entre os estudantes.

A Pedagoga 2, que atua na mesma escola, destaca que a unidade tem empreendido esforços para que ocorra a inclusão naquele ambiente, quando diz:

Pela primeira vez na nossa escola, eu vejo que a inclusão acontece, foram poucos os casos que eu vi que realmente tinha inclusão. Tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Ainda tem uma pequena parte que deixa o aluno para a atendente

⁹ Docente 2, nas entrevistas para este trabalho.

¹⁰ “Advém do sociólogo Paul Hunt (1966) a primeira publicação elaborada por pessoas com deficiência, que teve por objetivo debater as limitações sociais vividas por essas pessoas para além das questões autobiográficas e principalmente médicas. É também atribuída a Hunt a pioneira articulação política de pessoas com deficiência na Inglaterra, em torno do que ficou posteriormente conhecido como movimento das pessoas com deficiência. Nesse contexto, nasceu a UPIAS – The Union of the Physically Impaired Against Segregation –, entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social” (FRANÇA, 2013, p. 62).

[profissional de nível médio que acompanha os estudantes público-alvo da educação especial na referida rede de ensino]. Isso acontece, principalmente, nos anos finais. Mas, nos anos iniciais, não, as professoras estão bem mais envolvidas. (informação verbal)¹¹.

Dessa maneira, com base nesse relato, compreende-se que, por meio da obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência em escolas regulares, após a PNEEPEI, tanto as escolas quanto os profissionais da educação da rede pesquisada vêm empreendendo esforços tendo em vista atender às demandas desse alunado, demonstrando engajamento para que a escola se torne um espaço que atenda às demandas de acessibilidade de todos os estudantes, especialmente no aspecto que tange à aprendizagem.

Em contrapartida, quando as entrevistas se direcionam às questões referentes à Prova Brasil para os estudantes PAEE, a perspectiva acerca da inclusão toma outra direção. Durante as entrevistas, percebe-se que há certa descrença na capacidade desses estudantes realizarem a prova e obterem bons resultados nessa avaliação em larga escala. Com tal descrença percebe-se, com base nos relatos, o quanto há a estigmatização quanto à diminuição ou não obtenção da nota, caso os estudantes PAEE realizem a Prova Brasil. Acerca dessa questão, a Docente 1 descreve a participação dos estudantes PAEE dizendo que “esses alunos realizam a Prova Brasil junto com os outros, mas eles têm dificuldade, por exemplo, na leitura. Então, provavelmente o índice deles seria bem mais abaixo do que os outros alunos. Então, dependendo do aluno, ele não vai ter produção nenhuma” (informação verbal)¹². A Docente 2 reitera essa perspectiva quando se demonstra preocupada com a necessidade de se realizar a leitura durante a Prova Brasil, quando exemplifica: “tem aluno que eu não tenho como passar, por exemplo, corpo humano; ele não vai ler, porque ele não sabe ler, ele não tem a coordenação motora para fazer. Se ele tivesse que fazer a Prova Brasil, ele não iria conseguir responder, porque não lê. Aí o Ideb ficaria baixo” (informação verbal)¹³. Entretanto, de modo contrário, Raimundo (2013 *apud* REBELO; KASSAR, 2018, p. 910) verificou que “o desempenho obtido por esse alunado não é responsável pelas médias insatisfatórias das unidades educacionais, ideia muito difundida entre os sistemas de ensino”. Dessa maneira, existe uma mitificação disseminada pelo senso comum que traz o estigma de inferioridade para os estudantes PAEE, em especial no momento da realização da Prova Brasil. Nesse sentido, a Gestora 1 disse:

Ao final, esse aluno é avaliado igual a todo mundo; eu não vejo que deva ser dessa forma. Agora, se for atendida realmente a necessidade que ele tem, que se faça algo específico para ele, avaliar de forma diferente, tudo certo. Porque a gente, enquanto

¹¹ Pedagoga 2, nas entrevistas para este trabalho.

¹² Docente 1, nas entrevistas para este trabalho.

¹³ Docente 2, nas entrevistas para este trabalho.

escola, trabalha de forma diferente, faz um trabalho todo especial. Se a prova for igual, não sei se realmente é válido (informação verbal)¹⁴.

Tal relato demonstra que a concepção da Gestora I, no que tange à inclusão dos estudantes PAEE, qual seja a adequação do ensino de acordo com as necessidades dos estudantes tendo em vista promover condições de possibilidades acessíveis a eles, vai de encontro à apresentada nos pressupostos de padronização e homogeneidade da Prova Brasil.

A Pedagoga I relata também que existe uma preocupação com a possibilidade da interferência negativa que, ao realizarem a Prova Brasil, os estudantes PAEE podem ter no resultado alcançado no Ideb da escola, dizendo: “ele não vai saber fazer. Tanto para rede é ruim, porque abaixa o Ideb, como para o aluno em si é ruim, porque ele vai se frustrar” (informação verbal)¹⁵. Tal perspectiva pode ter relação com a dificuldade de visualização dos resultados alcançados por esses estudantes, isso porque, de acordo com Rebelo e Kassar (2018), o Inep não disponibiliza abertamente tais resultados, dificultando sua análise e acompanhamento.

Com base nas considerações das entrevistadas, demonstra-se a preocupação que há com o resultado que é alcançado na Prova Brasil pelos estudantes PAEE; contudo, tal preocupação tem sentido no caso de se considerar que a Prova Brasil não é reorganizada para atender às demandas de acessibilidade que os estudantes PAEE apresentam. Considerando esse entendimento das entrevistadas e o modelo como a Prova Brasil é organizado, de forma padronizada, Rebelo e Kassar (2018, p. 911) esclarecem que, em consonância à PNEEPEI, “a avaliação configura-se como uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual”. Com base nessa premissa, os aspectos qualitativos devem prevalecer sob os quantitativos quando se realiza a avaliação.

Nesse sentido, afirmamos que, no que tange às escolas pesquisadas, existe um alinhamento com as premissas elencadas na PNEEPEI acerca da inclusão nas atividades cotidianas escolares. No entanto, no momento em que se refere à Prova Brasil, a perspectiva inclusiva não é completamente respeitada, isso porque o modelo dessa avaliação não atinge as demandas de acessibilidade dos estudantes PAEE.

Outro aspecto, relatado pelas entrevistadas e que nos demanda uma atenção especial, é que os esses estudantes são convidados a não se fazer presentes no dia em que a Prova Brasil é aplicada. Destacamos que a Pedagoga I descreve:

A gente sabe que tem algumas escolas que pedem para faltar no dia, ou que tiram da sala, isso a gente sabe. Mas os nossos a gente deixa em sala. Eu acho chato você pedir

¹⁴ Gestora I, nas entrevistas para este trabalho.

¹⁵ Pedagoga I, nas entrevistas para este trabalho.

para o aluno faltar em tal dia, ou dizer “você não vai fazer a prova”. Eu acho que, aí, você perdeu o foco de estar avaliando todos eles. E “cadê a inclusão”? (informação verbal)¹⁶.

Ainda a Gestora 3 relatou a experiência que ocorreu em sua unidade escolar, no ano de 2017 (ano utilizado como referência para esta pesquisa):

Tanto que, depois, quando eu descobri que mandaram ficar em casa, foi chamada a atenção. Não pode dizer para o aluno não vir, não pode. Fazem isso para não baixar o Ideb da escola. Isso é um erro; onde que está a inclusão da criança? Não concordo com a prova igual para todos, mas você não pode dizer para aquela criança não vir. E ainda deixam esbrachado, “você não vem porque tem prova”. E a mãe dessa criança? A criança já coloca isso na cabeça, “não vem porque é especial”. Tem que vir; o Ideb vai ficar baixo? Paciência. É a realidade. Deveria ter uma prova especial para ele (informação verbal)¹⁶.

Esse relato confirma que, na Escola 3, houve o convite para que os estudantes PAEE não estivessem presentes na escola no dia em que seria realizada a Prova Brasil, indicando assim que, apesar da consciência da gestora da unidade escolar acerca do direito que todos os estudantes têm de realizar tal avaliação, a Docente 3 resistiu a essa orientação. Ainda, a Docente 3 relatou, com desconforto: “eu não lembro, ao certo, se foi um de manhã e um à tarde que faltaram, mas, que bom! Porque acaba prejudicando a escola; e, para eles, não acrescenta em nada” (informação verbal)¹⁷. Baseados nessa fala, percebemos o quanto a inclusão tem se demonstrado, especificamente no momento dessa avaliação, perversa, haja vista que se pensa no que a prova vai acrescentar para o estudante PAEE, mas não se faz a reflexão do modo como a mesma avaliação vai ou não acrescentar algo para os demais estudantes.

Com base nesses relatos, percebe-se que existem disputas e contradições nessa unidade de ensino em relação à realização da Prova Brasil pelos estudantes PAEE, e em relação à perspectiva inclusiva. Sousa (2018, p. 872-873) indica que “antes mesmo que esses alunos venham a sofrer as consequências de iniciativas de uso classificatório e seletivo dos resultados das avaliações, a sua participação é previamente inviabilizada”. Quando se verificam pesquisas acerca das avaliações em larga escala para os estudantes PAEE (MONTEIRO, 2010; SILVA; MELETTI, 2012; WITEZE, 2016), percebe-se uma forte tendência para que eles sejam excluídos de tais avaliações, mesmo que de maneira implícita, porque as escolas demonstram expectativas inferiores para os resultados deles em relação aos demais estudantes.

Outro aspecto importante é como há pouca acessibilidade para a realização da Prova Brasil. A Gestora 1 diz:

¹⁶ Gestora 3, nas entrevistas para este trabalho.

¹⁷ Docente 3, nas entrevistas para este trabalho.

Não é a gente dizer que ele tem menos capacidade, mas a gente sabe que cada um, dentro das suas dificuldades, das suas necessidades, consegue fazer alguma coisa. Então, um é melhor nisso, outro é melhor naquilo, um vai conseguir, outro não vai conseguir. Se eles olharem de forma diferenciada, se a prova vier de forma diferenciada, é válido fazer (informação verbal)¹⁸.

Esse relato indica a necessidade de a Prova Brasil estar acessível para todos, o que corrobora o estudo de Raimundo (2013, *apud* Sousa, 2018), que indica que, no município de São Paulo, foi desenvolvida uma avaliação em larga escala que disponibilizou aplicadores especiais – ledores, escribas e guias-intérpretes – e uma adequação de seu conteúdo, alinhando os níveis de dificuldade conforme as necessidades de cada estudante PAEE. Esses ajustes, de acordo com a autora, possibilitaram que os estudantes PAEE realizassem a avaliação.

Assim, destacam-se as ações desenvolvidas para que os estudantes PAEE estejam incluídos nos processos educativos durante o ano letivo em consonância com a PNEEPEI, haja vista o modo como as profissionais entrevistadas demonstram estar comprometidas para que, de fato, esses estudantes tenham suas necessidades específicas atendidas no que tange à aprendizagem. Contudo, quando se trata da aplicação da Prova Brasil, há uma estigmatização e uma falta de acessibilidade para realizem a prova no modelo padronizado de avaliação. Dessa maneira, percebe-se o quanto tal instrumento não atende às demandas do PAEE e como as escolas se articulam para que eles não venham a realizar essa prova, mesmo tendo consciência de que, ao se tomar essa atitude, os estudantes PAEE não terão seu direito à acessibilidade completamente assegurado.

Considerações Finais

Este estudo demonstrou o quanto as avaliações em larga escala têm sido entendidas como balizadoras da qualidade da educação, haja vista que há um esforço coletivo no sentido de alcançar as melhores notas e, conseqüentemente, uma posição elevada no *ranking* das escolas consideradas como as melhores com base nessa faceta da realidade que o modelo de prova padronizada representa. Ainda, verificou-se que as profissionais entrevistadas destacam a importância do trabalho desenvolvido em direção à inclusão dos estudantes PAEE, de acordo com a perspectiva adotada pela PNEEPEI, contudo, no momento em que se direciona para a realização da Prova Brasil, essa inclusão não é pensada da mesma forma, pois, nesse momento, há uma preocupação exacerbada com os resultados que serão alcançados e, por vezes, indica-se que, caso a escola não alcance boas notas nessa prova, isso será pelo fato de os estudantes PAEE a realizarem, o que torna esse momento excludente.

¹⁸ Gestora I, nas entrevistas para este trabalho.

Com fundamento nisso, fica evidenciado o quanto a lógica da Prova Brasil é perversa para com os estudantes PAEE, bem como para com os docentes que atuam nas turmas que passam por essa avaliação, uma vez que, por ser um instrumento que vem sendo utilizado como balizador de algumas métricas, aqueles estudantes que apresentam diferenças ou necessidades específicas acabam sendo culpabilizados e excluídos previamente do sistema.

Assim, concluímos que, na rede de ensino pesquisada, há um esforço coletivo para que os estudantes PAEE sejam incluídos e tenham suas necessidades individuais de aprendizagem atendidas, no entanto, no momento da realização da Prova Brasil, eles acabam ficando à parte desse processo, pelo fato de o instrumento ser padronizado e não atender a suas demandas específicas de acessibilidade. Ademais, percebe-se que, ao ser estabelecido um *ranking*, não há um questionamento sobre a forma como se dá a formação dos professores, suas condições de trabalho, as condições da escola, como está o processo de aprendizado dos estudantes, entre outras questões que, certamente, reverberam no alcance dos índices estabelecidos como metas. Por fim, destacamos o quanto a inclusão dos estudantes PAEE em um sistema educacional gerencialista, pautado nas questões da eficiência, eficácia e performance, torna essa inclusão em exclusão ou uma inclusão perversa.

Referências

- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 69, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PzG4WMcRBwdbvnSkrDKfF8J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandarizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, POR, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- BAUER, A. et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, SP, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781/pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- BASSI, M. E. Financiamento da educação e educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão-SC, v. 6, n. 10, p. 377-394, 2012. Disponível em: <https://library.org/document/y6jmp4gq-financiamento-educacao-educacao-especial-politica-fundos-inclusao-catarina.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun.2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using Thematic Analysis in Psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3 n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 19 jul. 2019.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Cartilha Saeb**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018a.

IVO, A. A.; HYPÓLITO, Á. M. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 3, p. 791-809, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79308>. Acesso em: 15 jul. 2019.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LIMA, I. G. de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica**: uma análise a partir do sistema de avaliação da educação básica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148311/001002478.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2012. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3398>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

MAGUIRE, M. Para uma Sociologia do Professor Global. In: APPLE, Michael, BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. p. 77-88.

MAINARDES, J. As relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação no Contexto das Avaliações de Sistemas Educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (org.) **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis, SC: Insular, 2013, p. 179-191.

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33103>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MELLO, A. de F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MINHOTO, M. A. Políticas de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (org.). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2013.

MONTEIRO, K. R. A. **Inclusão escolar e avaliação em larga escala**: alunos com deficiência na Prova Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, Santos, SP, 2010. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/180>. Acesso em: 15 jul. 2019.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

PICCOLO, G. M. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Appris, 2015.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 907-922, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, I. F. Efetividade nas políticas educacionais: em busca de um conceito. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. de; SILVEIRA, A. D. (org.). **Efetividade das políticas educacionais nos sistemas de ensino brasileiro**: leituras a partir do Índice de Condições de Qualidade (ICQ). Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 20, n. 1, p. 53-68, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/TtFN5yp9t9HprDsXjr4jVbR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, Dossiê Educação, São Paulo, SP, jan. 2010. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao_Educacional/Materiais%20das%20Disciplinas/Avalia%20E7%20Institucional/AVALIA%20AO%20ZAKIA%20e%20LOPES.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWPjZzTzNj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, SP, v. 31, n. 63, p. 863-878, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2019.

WITEZE, E. M. **Processos de inclusão/exclusão escolar**: análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público alvo da educação especial. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, GO, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6313>. Acesso em: 14 jul. 2019.

Recebido em: 15 de julho de 2021.

Versão corrigida recebida em: 29 de março de 2022.

Aceito em: 29 de março de 2022.

Publicado online em: 06 de maio de 2022.

