



ISSN 2763-6739



MESTRADO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SARESP E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUAL O LUGAR DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

Cláudio Rodrigues da Silva*

<https://orcid.org/0000-0001-9036-3101>



<http://lattes.cnpq.br/3558697658348658>



Anna Augusta Sampaio de Oliveira**

<https://orcid.org/0000-0002-8675-967x>



<http://lattes.cnpq.br/0053554769698449>



RESUMO: Neste artigo, resultado de pesquisa documental e bibliográfica, tem-se por objetivo apresentar, de uma perspectiva da Educação Inclusiva, problematização sobre a questão da adequação das provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência intelectual. Como fontes privilegiadas, analisaram-se documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Os resultados apontam que os documentos pesquisados não fazem menção a adequações, ao oferecimento de suportes ou a critérios específicos de análise e cômputo dessas avaliações, no que se refere aos estudantes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial. Avaliação externa. Política educacional.

* Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba; claudio.silva@uems.br

** Livre-docência em Educação Especial, Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Departamento de Didática, Marília-SP.

SARESP AND INCLUSIVE EDUCATION: WHERE CAN THE INTELLECTUAL DISABILITY BE INSERTED IN?

ABSTRACT: In this paper, the result of a documentary and bibliographic research aims to present, from an Inclusive Education perspective, the problematization on the question of the adequation of the tests of the School Performance Assessment System in the State of São Paulo to the special educational needs of students with intellectual disabilities. As privileged sources, official documents from the São Paulo State Secretariat of Education on School Performance Assessment System in the State of São Paulo were analyzed. The results show that the researched documents do not mention the adaptations, the offer of supports or specific criteria for analysis and calculation of these assessments, regarding students with intellectual disabilities.

Keywords: Special Education. External evaluation. Educational policy.

SARESP Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: ¿CUÁL ES EL LUGAR DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL?

RESUMEN: En este artículo, resultado de la investigación documental y bibliográfica, el objetivo es presentar, desde una perspectiva de Educación Inclusiva, la problematización sobre la adecuación de los exámenes del Sistema de Evaluación del Desempeño Escolar en el Estado de São Paulo a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad intelectual. Como fuentes privilegiadas, se analizaron documentos oficiales del Departamento de Educación del Estado de São Paulo sobre Sistema de Evaluación del Desempeño Escolar en el Estado de São Paulo. Los resultados muestran que los documentos investigados no mencionan adaptaciones, la oferta de apoyos o criterios específicos para el análisis y el cálculo de estas evaluaciones con respecto a estos individuos.

Palabras clave: Educación Especial. Evaluación externa. Política educativa.

1. INTRODUÇÃO

A problemática discutida neste artigo envolve duas questões prementes na atualidade, quais sejam, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), uma avaliação externa em larga escala¹, que abrange escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio públicas e privadas no Estado de São Paulo, e a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual (DI) em consonância com os princípios da Educação Inclusiva².

Devido aos fatores implicados com esses dois temas, ocorrem entre eles, impasses que os tornam praticamente inconciliáveis, em especial a lógica neoliberal, como aponta Loureiro (2011), subjacente à política educacional paulista, por conseguinte, ao Saresp, lógica essa que é incompatível com uma concepção de educação pautada por princípios democráticos e inclusivos (MORAES; SILVA, 2018; TORRES SANTOMÉ, 2003).

A avaliação é um elemento-chave no processo de ensino-e-aprendizagem e, dependendo da concepção que a embasa, dos seus objetivos e da sua forma de execução, pode ser um fator determinante para o êxito ou para o fracasso, para a permanência ou para a evasão escolar, entre outros desdobramentos (OLIVEIRA, 2015; VALENTIN, 2011).

Na década de 1990 o Brasil aderiu às Declarações resultantes das Conferências de Jomtien, de Salamanca e da Guatemala, cujos princípios foram incorporados à legislação federal que trata da educação escolar (BRASIL, 1996; MORAES; SILVA, 2018).

Contraditoriamente, nessa mesma conjuntura, especialmente quando da

¹ Oliveira (2015) apresenta uma discussão referente à relação entre avaliação em larga escala, análise de desempenho escolar e DI.

² Menciona-se apenas a DI por delimitação metodológica deste artigo. Porém, não se desconsideram outros segmentos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que, conforme a legislação brasileira, são as pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008).

elaboração e da aprovação do texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), teve início o processo de implementação sistemática de políticas neoliberais, no contrafluxo dos princípios da Educação Inclusiva, como, por exemplo, a aplicação de avaliações externas em larga escala da educação escolar, com objetivo de adaptação à lógica de mercado, gerar *rankings* e promover a concorrência na educação (LOUREIRO, 2011; PLETSCHE, 2010).

Na década de 1990 as avaliações externas foram implementadas por diversos países, inclusive pelo Brasil, e, desde então, foram intensificadas e consolidadas, com o estímulo de organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (LAMMOGLIA, 2013; LOUREIRO, 2011; PLETSCHE, 2010). Assim, essas avaliações passaram a integrar a política educacional brasileira, com o anunciado objetivo de promover e avaliar a qualidade da educação escolar.

O objetivo deste artigo é apresentar, de uma perspectiva da Educação Inclusiva (OLIVEIRA, 2015), problematização sobre a questão da adequação das provas do Saresp às especificidades dos estudantes com DI. A hipótese defendida é de que a não adequação, além de não atender os princípios da Educação Inclusiva e de não cumprir a legislação, pode resultar em indicadores que não refletem efetivamente o desempenho acadêmico desses estudantes.

Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica. Tomam-se como fontes privilegiadas documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE/SP) sobre o Saresp, em especial *Relatórios Pedagógicos de Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2011; 2014; 2015), doravante citados também como Relatório(s). Em busca realizada na internet não foram recuperadas edições do Relatório posteriores a 2015. Consultando-se a página³ da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, pode-se inferir que a partir de 2016 as informações sobre o Saresp passaram a ser disponibilizadas em outro formato. Esse formato, se comparado aos antigos *Relatórios*

³ Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2019/Default.aspx>.

do Saresp, apresenta menor potencial de contribuição, em termos de conteúdos e/ou de forma, para as finalidades desta pesquisa. Porém, da análise de documentos referentes a 2018, constata-se que não há informações específicas sobre estudantes com DI que contribuam para os objetivos deste artigo.

A escolha do Saresp deveu-se ao fato de se tratar do sistema oficial paulista de avaliação externa em larga escala, que abrange, obrigatoriamente, as escolas públicas estaduais dessa Unidade da Federação. Já a escolha dos Relatórios deveu-se ao fato de, entre outros documentos relacionados ao Saresp disponíveis para consulta pública, ser uma das principais publicações que tratam dos aspectos pedagógicos desse instrumento de avaliação. (SÃO PAULO, 2015).-

2. AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As legislações federal (BRASIL, 1996; 2007; 2008) e paulista (SÃO PAULO, 2007; 2008), bem como bibliografias atinentes à temática do ensino e aprendizagem do PAEE, mais especificamente dos estudantes com DI, tais como, Anache e Martinez (2007), Gomes (2010), Oliveira (2008; 2011; 2015), Pletsch (2010), Raimundo (2013), Sartoretto (2010), Silva (2009) e Valentin (2011), ressaltam a necessidade de eliminação das barreiras de acessibilidade curricular, inclusive nas avaliações, para atender às especificidades desse segmento. Entretanto, conforme Raimundo (2013), não há orientações específicas acerca da elaboração, da aplicação e da adequação de provas para os PAEE.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p. 11),

No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Valentin (2011, p. 7), fazendo referência à avaliação dos estudantes com DI, entende que

A prática usual de avaliação da aprendizagem, desenvolvida nas escolas, tem-se mostrado, predominantemente, restrita à mensuração e à utilização de instrumentos que pouco contribuem para a prática pedagógica do professor e, dessa forma, se constituem em práticas pouco favoráveis à inclusão do aluno com deficiência intelectual. A avaliação da aprendizagem deve ser capaz de identificar o potencial de aprendizagem dos alunos, indicar suas necessidades e oferecer subsídios ao planejamento da prática pedagógica do professor.

Em se tratando da DI, cada estudante pode apresentar diversas singularidades no processo de ensino e aprendizagem (ANACHE; MARTINEZ, 2007; OLIVEIRA, 2008; 2011), o que tende a resultar em necessidades ímpares, passíveis de atendimento somente com procedimentos pedagógicos planejados, executados e avaliados de maneira personalizada. Oliveira (2008, p. 116) aponta que

Bem sabemos a consequência de um currículo homogeneizador para aqueles que possuem uma deficiência intelectual e o quanto se faz necessário que a escola passe a conceber suas diferenças com base em concepções históricas e culturais da dimensão humana, que construa currículos abertos, mas, ao mesmo tempo, que não desconsidere as especificidades educacionais ocasionadas pela condição da deficiência intelectual.

Ao assegurar a Educação Básica como direito universal, a Constituição Federal configura-se como uma espécie de pedra fundamental do processo de implementação de uma educação potencialmente democrática e inclusiva (CURY, 2007; MORAES; SILVA, 2018), pois um direito universal pressupõe a participação de todas as pessoas, independentemente de suas condições biopsicossociais, étnico-culturais ou socioeconômicas. Isso demanda a garantia da acessibilidade⁴ a todos, inclusive às pessoas com DI, historicamente preteridas pelas políticas educacionais brasileiras, pois, como ressaltado, esse público tem especificidades que desafiam a forma como a Perspectiva Inclusiva tem sido concebida e executada hegemonicamente no Brasil.

Com as alterações que ocorreram nas políticas educacionais brasileiras, especialmente em decorrência da incorporação dos princípios da Educação Inclusiva, diversas medidas, ainda que aquém do que é previsto na legislação ou do que é

⁴ Acessibilidade entendida num sentido amplo, envolvendo todos os aspectos do currículo, pressupondo condições não só de acesso, mas também de permanência e, principalmente, de apropriação dos conhecimentos escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

recomendado em bibliografia atinente, foram implementadas, porém, não necessariamente as políticas educacionais são executadas pelos diversos entes federados em conformidade com a legislação ou com as necessidades concretas dos PAEE (OLIVEIRA, 2011; PLETSCHE, 2010). Oliveira e Fonseca (2021, p. 177-178) apontam que

Certamente podemos localizar esforços significativos de escolas, professores e professoras, como de familiares, contudo, ainda há a ausência de *uma política de Educação Inclusiva*, que pudesse traçar ações concretas na direção de uma escola aberta à diferença, pública, popular que ao se preocupar com cada um e cada uma dos e das estudantes fosse capaz de exercer os princípios inclusivistas na busca de eliminação ou diminuição de barreiras de aprendizagem por meio de processos de ensino que se sustentem na tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Esse descompasso – entre o discurso e a realidade concreta - também ocorre com o Saesp em relação aos estudantes com DI.

3. AVALIAÇÕES EXTERNAS: ALGUNS APONTAMENTOS

Avaliações externas, segundo Machado e Alavarse (2014, p. 417), consistem na “[...] realização de provas padronizadas em larga escala, contemplando amplo contingente de participantes e resultando em um conjunto de informações que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais para todos os níveis da federação.”

No Brasil, como pontuado, as iniciativas de implementação de avaliações externas “[...] foram amplificadas e fortalecidas a partir de 1990, com a criação, pelo governo federal, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 414) e tem sido amplamente debatido pelos estudiosos brasileiros, os quais apresentam posições diferenciadas sobre a temática que vão desde o reconhecimento de sua contribuição para o sistema escolar e para elaboração de medidas educacionais orientadoras para o estabelecimento de políticas e programas, até a crítica ao seu uso, por ser restritiva, impor uma política de controle ou responsabilização das redes de ensino, pelo uso de seus resultados, entre outros aspectos (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015). Há, também, os que remetem a

um projeto alternativo de avaliação de larga escala (OLIVEIRA; FRANCO; SOARES, 2007; LEE, 2010), os que focam nas necessidades educacionais especiais ou na educação especial (AZEREDO, 2008; WITEZE; SILVA, 2019; LIEBL; LIMA; PINTO, 2020) e muitos outros autores que se debruçam na análise e no debate sobre as diferentes perspectivas da avaliação em larga escala.

Para Lammoglia (2013, p. 446), a difusão da ideia e aplicação das avaliações em larga escala, demarcada partir da década de 1990 podem ser compreendidas no bojo das mudanças da política de Estado e do endurecimento das concepções neoliberais “pontuando-se que o país participa, então, de um movimento global de reestruturação econômica e também faz parte de acordos internacionais que estabelecem certas regras e recomendações, inclusive para a área educacional.”

Alavarse, Machado e Leme (2013, p. 2) apontam que as avaliações externas fazem a aferição, por meio de provas padronizadas, do desempenho dos estudantes dos níveis Fundamental e Médio, com foco em “[...] língua portuguesa, com ênfase em leitura, e em matemática, com ênfase na resolução de problemas”, interpondo uma visão bastante restrita e fragmentada sobre os efeitos do currículo e todos os seus componentes para o desenvolvimento dos estudantes brasileiros.

Certamente que não podemos desconsiderar, conforme aponta Lammoglia (2013, p. 452), que o Saresp obtém informações sobre “aprendizagem dos alunos nas disciplinas avaliadas; de condições socioeconômicas dos alunos e suas famílias; de fatores que influenciam no modo de ocorrer o processo educativo”, contudo, o próprio autor aponta o distanciamento entre os dados, a análise e a aprendizagem dos estudantes como meta de melhoria da educação pública, considerando a concepção de avaliação externa como um processo “que envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas, é um importante instrumento para o incremento da qualidade da educação nas escolas públicas.” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 413).

Para Machado e Alavarse (2014, p. 432), não se trata de se colocar contrários à avaliação de larga escala, mas “compreender seus limites e ressaltar suas potencialidades, [na] construção de alternativas pedagógicas [...] e as escolas

cumprirem suas funções à sociedade democrática de oferecer educação pública de qualidade para todos seus alunos e alunas”, o que nos permite inferir que esse princípio democrático e qualitativo da escola pública se estende aos alunos e alunas PAEE e com DI, foco de nosso estudo.

Assim, contraditoriamente, seria questionável a refutação *a priori* e incondicional das avaliações externas, não obstante os problemas que algumas delas, como, por exemplo, o Saresp, tendem a apresentar, em especial o estímulo à concorrência, a lógica de mercado e o controle da execução do currículo, que pode impactar negativamente na autonomia docente, fundamental para o planejamento e a execução, se necessário, de diversificação curricular.

4. O SARESP E A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O Saresp, segundo o *Relatório Pedagógico* (SÃO PAULO, 2015, p. VII), é uma avaliação externa em larga escala, que tem por finalidade fornecer, no que tange aos componentes curriculares estipulados, “[...] informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista [...]” e também “[...] orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.”

Os resultados do Saresp são utilizados na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), tomado como “[...] um indicador de qualidade [...]” da Educação Básica (SÃO PAULO, 2018, s. p.).

Os Relatórios Pedagógicos, ao analisarem e explicitarem os resultados da avaliação realizada, por meio de interpretações e orientações pedagógicas, propiciam também às escolas um olhar para seu processo de ensino-aprendizagem e sua proposta pedagógica, baseado em dados objetivos e realizando cotejamentos e análises para tomadas de decisão na esfera de sua governabilidade. (SÃO PAULO, 2014, p. III)

O Relatório (SÃO PAULO, 2015, p. 11) informa que essa edição do Saresp

[...] abrangeu alunos dos 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com diferentes instrumentos. Atendendo aos requisitos do Projeto Básico SARESP 2015, a avaliação do 7º ano do Ensino Fundamental na rede estadual da SEE/SP foi realizada por amostragem. Provas ampliadas ou em braile, destinadas a atender aos alunos deficientes visuais, foram elaboradas por disciplina e anos/série avaliados.⁵

A Resolução SE 52 de 4-10-2019 faz menção à obrigatoriedade da aplicação do Saresp aos alunos matriculados nos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio de “todas as escolas” da rede da SEE/SP. No que se refere ao PAEE, essa Resolução faz menção a “provas escritas em braile” e em “versão ampliada”, ao “acréscimo de até 1h” e à “presença de pessoa(s) autorizada(s) para fornecer apoio específico a aluno(s) com deficiência” (SÃO PAULO, 2019).

Tanto essa Resolução quanto os Relatórios mencionam nominalmente apenas a deficiência visual, sobre a qual é apresentado um mínimo detalhamento acerca da aplicação das provas.

Segundo o Relatório (SÃO PAULO, 2015, p. 15), no Saresp de 2015 “[...] a média geral de participação dos alunos foi de 82,3%, sendo registrada, para a rede estadual administrada pela SEE/SP, a participação de 81,5%.” Porém, não há informações específicas sobre a participação dos estudantes PAEE. Considerando-se as especificidades dos estudantes com DI em relação ao desempenho acadêmico, seria pertinente que fossem informados os índices de participação desse segmento no Saresp⁶.

⁵ Ainda que a questão da deficiência visual não seja objeto deste texto, vale ressaltar que, caso as provas sejam ampliadas de forma também padronizada, podem não atender às necessidades de todos os estudantes com esta deficiência, que também tem suas especificidades, que podem variar de pessoa para pessoa.

⁶ Conforme a legislação federal, a Educação Básica é um direito de todas as pessoas. Além disso, o Brasil, signatário das Declarações Internacionais atinentes, assumiu o compromisso de propiciar os suportes e adequações necessárias aos estudantes PAEE.

Conforme o Relatório (SÃO PAULO, 2011, p. 4), os dados do Saresp devem ter “divulgação pública”, para demonstrar “[...] os resultados gerais de participação dos alunos e da média de proficiência do conjunto das redes [...] integrantes da avaliação, [...]”, média que deve estar “[...] acompanhada da distribuição dos alunos nos diferentes níveis de desempenho e proficiência, considerando os anos e as disciplinas avaliadas;”.

Destaca-se que a ênfase na média estatística pode implicar risco de se desconsiderar os extremos da curva de distribuição de frequência, especialmente os contingentes de estudantes situados no estrato que a SEE/SP denomina “abaixo do básico”. Freitas (2007, p. 982) argumenta que “O uso da média como referência e sua variação ao longo do tempo não significam que houve melhoria *para todos*. Se um grupo de bons alunos for melhor ainda, a média subirá, mesmo que os piores continuem onde sempre estiveram.” Isso instiga ao aprofundamento das reflexões acerca das condições de participação dos estudantes com DI no Saresp.

Não há, nos documentos analisados, informações sobre o cômputo das provas dos estudantes com DI. Porém, segundo Nogueira e Varani (2016, p. 217), as provas desses estudantes não são computadas para fins do Idesp:

Após quase dois anos de estudo e de muitos discursos não oficiais pronunciados até por supervisores de ensino de que o aluno com diagnóstico de DI constaria no IDESP, chegamos à resposta oficial da Secretaria Estadual da Educação (SEE), via e-mail, de que todos os alunos cadastrados na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp) como DI não seriam computados no cálculo do IDESP, exceto para cálculo do fluxo: evasão ou repetência.

O cômputo das provas dos estudantes com DI nos resultados do Saresp é uma questão que gera polêmicas entre profissionais da educação da rede estadual paulista, pois, além da das pressões sobre as escolas, pode impactar no Idesp e, por conseguinte, no bônus-mérito. No caso desses estudantes, assim como nas avaliações pedagógicas, são necessários procedimentos e critérios diferenciados para a aplicação das provas e a análise dos resultados do Saresp. O registro, nos Relatórios Pedagógicos, das análises dos resultados do Saresp

[...] adquire especial importância para o conhecimento e discussão das suas

informações por parte tanto de instituições acadêmicas que se debruçam sobre o complexo tema da avaliação como também servem de inspiração para ações de melhoria nos projetos formativos de educadores e no aperfeiçoamento da formação continuada nos âmbitos central, regional e local, aprimorando, desse modo, o conjunto das políticas públicas. (SÃO PAULO, 2015, s. p.)

Destaca-se a necessidade de a SEE/SP apresentar informações pedagógicas, abrangentes e aprofundadas, sobre os procedimentos adotados para a aplicação das provas para os estudantes com DI, tais como, critérios de aplicação e de avaliação, desempenho acadêmico desse segmento, se os resultados de suas provas são computados no resultado geral das escolas, da rede estadual e do Idesp, entre outros detalhes.

5. SARESP: A AVALIAÇÃO PRECISA SER AVALIADA E REFORMULADA

Se se considerar o ciclo de políticas públicas enunciado por Secchi (2010), as políticas educacionais, envolvem, em tese, as fases de identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação.

Avaliar implica analisar os resultados, a validade e a eficácia de algo. No caso de avaliação de políticas públicas, trata-se, para Trevisan e Van Bellen (2008), de avaliar a atuação do Estado. Segundo esses autores (2008, p. 531), “a última fase do ciclo político” consiste na avaliação da política e na sua correção, sendo que, nessa fase, “[...] se apreciam os programas já implementados no que diz respeito aos seus impactos efetivos. Investigam-se os déficits de impacto e os efeitos colaterais indesejados para poder extrair consequências para ações e programas futuros.” Assim, considera-se que, como um componente da política educacional paulista, o Saresp precisa ser avaliado, inclusive para que seja verificada a sua eficácia em relação ao objetivo a que se propõe e, sendo necessário, reformulado.

Partindo do que apontam, entre outros autores, Assis, Deslandes, Minayo e Santos (2005), é fundamental para uma política pública a aplicação de quesitos, tais como, transparência, equilíbrio, sensibilidade, igualdade, motivos e clareza, que são necessários para a constituição, utilização e interpretação de indicadores válidos e

confiáveis.

Para que o Saresp avance nesses quesitos, faz-se necessário que os dados relativos aos estudantes com DI nos diferentes aspectos e fases dessa avaliação sejam tornados públicos, de forma detalhada e objetiva, com vistas a reduzir, eliminar ou antecipar-se a dúvidas ou questionamentos, inclusive por motivo de insuficiência ou de imprecisão das informações disponibilizadas, que são fundamentais para que se possa avaliar determinados aspectos da educação escolar propiciada às populações. Para Trevisan e Van Bellen (2008, p. 540),

[...] o interessado final é o público em geral ou a sociedade civil, a qual o governo deve ser *accountable for*. Dessa forma, os relatórios das avaliações podem servir tanto para divulgação, quanto para fomento do debate público em torno das alternativas de intervenção governamental em uma dada realidade social.

Sem procedimentos e critérios diferenciados para a realização das provas e para análises dos resultados referentes aos estudantes com DI, torna-se inviável que sejam propiciadas informações precisas para a sociedade, inclusive para que a SEE/SP, gestores, professores e demais profissionais da educação possam obter dados para subsidiar suas práticas nas respectivas alçadas ou áreas de atuação. Dados precisos são necessários também para subsidiar pesquisas acadêmico-científicas, com vistas a contribuir para o processo de ensino-e-aprendizagem e para o desenvolvimento de processos de avaliação que atendam às especificidades dos estudantes com DI.

A necessidade de apresentação de dados que reflitam a realidade deveria ser uma das principais contribuições das avaliações externas, pois, conforme Silva (2017, p. 807),

A contribuição dessas avaliações na verificação dos avanços e permanências referentes à melhoria do desempenho dos estudantes será tão mais efetiva quanto maior for sua capacidade de aproximação com/da realidade, seu espectro de informações, ou seja, de dimensões abrangidas e, impreterivelmente, a preocupação de governos e gestores em se debruçar sobre os resultados dessas avaliações e procurar compreendê-los-para tomar decisões – elaborar projetos, implementar programas – com maior potencial para promover uma transformação positiva na educação básica pública.

Ao não tornar público os perfis dos estudantes avaliados, principalmente em

termos de necessidades educacionais especiais apresentadas e dos suportes oferecidos, a SEE/SP inviabiliza a possibilidade de segmentos sociais interessados terem conhecimento do desempenho acadêmico do público em tela.

Lammoglia (2013, p. 371) apresenta uma síntese dos apontamentos feitos por educadores participantes da pesquisa que realizou acerca do Saresp em escolas da rede estadual paulista. Ainda que essa síntese reflita as posições de um universo relativamente restrito de educadores, são questões que instigam à problematização.

Os depoentes citaram as seguintes mudanças que entendem que poderiam contribuir para melhoria do Saresp: os cadernos de questões devem ficar na escola, o que seria também uma forma de se ter o resultado individual dos alunos; deveriam ser feitos estudos longitudinais, ou seja, de longo prazo com os mesmos alunos; o Saresp deveria ser usado somente como indicador da situação do ensino, para orientar o trabalho, e não como critério para pagamento de bônus; deveria ser levada em conta a localização da escola, considerando seu contexto sociocultural, e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, pois eles não devem ser avaliados como os demais; além das habilidades e competências dos alunos que são avaliadas, também seria preciso avaliar o cotidiano, a prática escolar e as atividades realizadas na escola; para fazer a avaliação da escola, deveria haver um ou mais professores capacitados para avaliar, que ficassem dentro da escola, acompanhando seu funcionamento em todos os períodos; poder-se-iam dar recompensas aos alunos, para que eles vissem a prova com mais seriedade; as provas deveriam ser compostas por itens com respostas construídas pelos alunos; avaliar a escola por meio dos supervisores de ensino; a escola deveria poder escolher a classe que vai fazer a prova aberta; dever-se-iam ter diferentes tipos de avaliação, pois a escola pública recebe diversos tipos de alunos; não deveria ser efetuada apenas com uma prova, e sim de maneira contínua durante o ano.

Os critérios e procedimentos avaliativos são decorrência de uma opção teórico-metodológica de seus formuladores.

No entendimento de Silva (2017, p. 810),

[...] o Saresp, assim como qualquer avaliação educacional, não tem significado em si mesmo, visto que sua definição adquire sentido por meio dos valores, da visão de mundo e dos paradigmas adotados por seus idealizadores e executores, além de os interesses envolvidos. Desse modo, o entendimento dessa avaliação é sustentado pelas referências filosóficas, científicas e políticas envolvidas, as quais possibilitam a compreensão do tipo de preocupação – formação, eficiência, custo/benefício, competitividade, responsabilização e/ou tantas outras – predominante em seu interior.

Assim, seriam inconsistentes eventuais argumentos de que avaliações internas ou pedagógicas são passíveis de adequações porque abrangem um universo restrito

e avaliam estudantes individualmente, mas que as avaliações em larga escala, por envolverem amplos contingentes de estudantes e de escolas e por avaliarem redes ou sistemas educacionais, não são passíveis de adequações para considerar as especificidades do segmento em tela.

Raimundo (2013) e Sousa, Pimenta e Machado (2012) destacam casos de avaliações externas em âmbito municipal, nas quais os formuladores, não sem contradições e dificuldades, decidiram por concepções de avaliação que, ao menos em alguns aspectos, aproximam-se ou apontam para uma perspectiva inclusiva, não obstante os desafios envolvidos.

Conforme Raimundo (2013, p. 71), a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro prevê que sejam propiciados nas avaliações externas de sua alçada “apoios e adaptações” para o PAEE, considerando todos os segmentos, “[...] com vistas a potencializar sua capacidade de compreensão daquilo que está sendo requerido nas avaliações externas e em larga escala.” No caso do Rio de Janeiro, constam as seguintes adequações: “Alunos com deficiência intelectual e TGD: caneta marca-texto, recursos de apoio visual, materiais concretos para cálculos, material dourado, calculadora, roteiro de estudos para consulta, maquetes e outros que se fizerem necessários”.

Já em relação às avaliações externas aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), conforme Raimundo (2013), há iniciativas no sentido de realizar adequações para o PAEE, por exemplo, em termos de conteúdos, forma e de apoios especiais. Essa autora ressalta que, dos casos analisados, a SME-SP é a única que prevê adequações das provas ao nível de dificuldade para DI.

As adaptações e os apoios especiais engendrados pela SME-SP para propiciar o acesso do público-alvo da educação especial à Prova São Paulo corroboram essa concepção, o que nos indica que, apesar de não existirem orientações nacionais específicas sobre a elaboração de provas adaptadas e de sistemáticas de aplicação que respeitem as necessidades educacionais especiais desses alunos – tal como a ampliação do tempo para a realização da prova ou a sua aplicação em outros espaços, individual ou em pequenos grupos –, algumas propostas de avaliação têm levado em consideração os direitos e as garantias fundamentais de acesso e de participação equitativa tal como previsto na legislação nacional brasileira [...]. (RAIMUNDO, 2013, p. 150)

Porém, entre os segmentos que compõem o PAEE, os estudantes com DI configuram-se como os mais desafiadores, haja vista o amplo espectro de singularidades cognitivas – e, por conseguinte, pedagógicas – de cada estudante. Segundo Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 28),

Em relação à deficiência intelectual, em que esta compromete o desempenho escolar do aluno, no sentido de cumprimento de expectativas de aprendizagem nos termos e tempos estabelecidos como desejáveis no currículo escolar, as iniciativas municipais apresentam diferenças. Há desde a decisão de não aplicar a prova a esses alunos ou aplicá-la, mas não considerar na análise dos resultados, como é o caso de Marília, até tentativas de elaboração de provas personalizadas. Essa situação foi identificada em Indaiatuba, onde, a partir do que foi colocado como meta para a criança, se faz uma avaliação personalizada e se dá um retorno para a escola sobre o desempenho obtido na prova. No município de São José dos Campos, segundo uma técnica da Secretaria, há algumas adaptações.

Sousa, Pimenta e Machado (2012, p. 28-29) apontam, ainda, que

Há evidências de que os gestores municipais vêm enfrentando a questão de como conciliar um atendimento que leve em conta, por um lado, ritmos diferenciados de desenvolvimento de alunos e, por outro lado, dadas competências e habilidades exigidas no decorrer de determinados anos escolares. Em realidade, esse dilema vai além das crianças que apresentam deficiências que comprometem, de algum modo, seu desempenho escolar, remetendo ao impasse relativo a como tratar com a diversidade de interações que alunos estabelecem com a escola em sua trajetória escolar.

Destaca-se que a adequação das avaliações externas – assim como ocorre com a aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem ao currículo (NUNES; MADUREIRA, 2015) –, para torná-las consoantes com os princípios da Educação Inclusiva, pode beneficiar, também, outros segmentos de estudantes que não têm DI.

A SEE/SP reconhece a necessidade da divulgação e do aperfeiçoamento do Saresp:

A divulgação e análise dos resultados do SARESP adquire especial importância pois o conhecimento e discussão das suas informações deverão inspirar ações de melhoria nos projetos – em âmbito central, regional e local – e aperfeiçoar as atividades de formação continuada, aprimorando o conjunto das políticas públicas. (SÃO PAULO, 2014, p. III)

A adequação do Saresp é premente, pois, com o avanço nos anos ou níveis de

estudo, a tendência é de complexificação dos componentes curriculares, aumentando-se sensivelmente o risco de evasão entre determinados segmentos, evasão essa que pode ser induzida inclusive pelas condições inadequadas de ensino e aprendizagem e que pode afetar, de forma mais acentuada, grupos que enfrentam mais condições adversas, principalmente em termos de acessibilidade.

Pode, no entanto, haver outro desafio em relação à participação desse público no Saresp, especialmente diante do “propósito” da SEE/SP de aumento dos índices de desempenho (SÃO PAULO, 2011). Isso porque, dependendo dos critérios adotados para se atingir esse propósito, há riscos de se gerar ou instigar a práticas questionáveis em termos pedagógicos, éticos e legais, práticas essas inconciliáveis com os princípios da Educação Inclusiva, até porque os resultados dessa avaliação compõem o Idesp, que é levado em consideração para o recebimento do bônus-mérito (FREITAS, 2007; LAMMOGLIA, 2013; LIEBL; LIMA; PINTO, 2020; LOUREIRO, 2011; MACHADO; ALAVARSE, 2014; NOGUEIRA; VARANI, 2016; SANTOS; SABIA, 2015; SILVA, 2017; VITORINO, 2019; WITEZE; SILVA, 2019).

Em relação a práticas questionáveis, vale destacar que, segundo Silva (2017, p. 802, grifo da autora), “[...] o que se observa, marcadamente, ao longo desses 19 anos [do Saresp], é o uso do *prêmio/castigo*, traduzido pelo sistema de *Bônus pelo Mérito*, o qual bonifica as escolas e os respectivos docentes cujos estudantes apresentam melhores desempenhos.”

Ainda, no que se refere a práticas questionáveis, Ravitch (2011, p. 252-253) argumenta que

As nossas escolas não irão melhorar se confiarmos exclusivamente nos testes como um meio de decidir o destino de estudantes professores, diretores e escolas. Quando os testes são o método primário de avaliação e responsabilização, todos se sentem pressionados a elevar os escores, por bem ou por mal. Alguns irão trapacear para obter uma recompensa ou evitar a humilhação. As escolas podem manipular quem faz o teste e quem não faz; os funcionários distritais e estaduais podem modificar a forma de pontuar o teste. Distritos e Estados podem requerer uma intensa preparação para o teste que espelhe os testes estaduais atuais e se aproxime muito de uma trapaça institucionalizada. Quaisquer ganhos nos escores de testes que sejam o resultado apenas de incentivos não significam nada, pois os ganhos que são comprados com dinheiro são fugazes e nada têm a ver com a verdadeira educação.

Além disso, dependendo da metodologia e dos critérios de avaliação e de análise aplicados, há riscos de distorção ou, como aventa Freitas (2007, p. 982), de “ocultação” de determinados dados, pois o “[...] aumento de aprovados não é o mesmo que aumento da aprendizagem.” Contudo, conforme Machado e Alavarse (2014, p. 416, grifo dos autores), “[...] os conteúdos das avaliações externas, desempenho em leitura e resolução de problemas, não resumem a qualidade da escola, porém, esses itens não são alheios ao processo escolar que se pretenda de qualidade.”

Para Machado e Alavarse (2014, p. 431), “Outro ponto de fundamental importância tanto para a política local quanto para a própria aceitação e validação da avaliação externa própria é a participação de outros segmentos envolvidos no processo educativo nos desenvolvimentos dos elementos acima descritos.” Dessa forma, segundo esses autores, “[...] diminui-se fortemente a resistência a aceitação dessas políticas de acompanhamento educacional e torna todos os agentes corresponsáveis pela sua implementação.”

Caso não constituamos um coletivo nas escolas que resolva apropriar-se dos problemas destas, no sentido bilateral de responsabilização (do Estado e da escola), e não estabeleçamos um elo entre as avaliações externas e o ensino e a avaliação que o professor conduz em sala de aula, passando pelo controle social local do coletivo da escola, na forma de avaliação institucional, sob o olhar atento do poder público, corremos o risco de ocultar a má qualidade das escolas, inclusive para continuar a eleger os prefeitos, governadores e, é claro, até presidentes. (FREITAS, 2007, p. 982-983)

Ainda, no que se refere à questão da participação de diferentes segmentos sociais nos processos decisórios que envolvem o Saresp, Silva (2017, p. 815) aponta que

Faz-se necessário-repensar e reorientar a avaliação dessa política pública, uma vez que se trata de questão complexa, a qual só poderá ser enfrentada a partir da participação, da negociação e da assunção de responsabilidade por todos os atores envolvidos, quais sejam: governantes, gestores, professores, profissionais da educação em geral e sociedade civil.

Por isso a necessidade de um processo coletivo envolvendo principalmente os segmentos que compõem a escola, com vistas a definir não só os procedimentos de aplicação e os critérios de análise do Saresp, mas também do Idesp, bem como de todos os assuntos atinentes à educação escolar, inclusive porque a legislação federal

(BRASIL, 1996) determina a gestão democrática do ensino público. Destaca-se a inter-relação entre Educação Inclusiva e gestão democrática, o que remete à clássica consigna de movimentos de pessoas com deficiência, qual seja, “Nada sobre nós sem nós” (MORAES; SILVA, 2018, p. 90).

6. ADEQUAÇÃO DO SARESP: IMPLICAÇÕES ECONÔMICAS E POLÍTICAS

Um dos quesitos mais relevantes para o processo de ensino-e-aprendizagem dos estudantes com DI é o currículo personalizado – em contraposição ao currículo rígido e homogêneo (OLIVEIRA, 2008; 2018) –, cuja execução é, em grande medida, inviável nas condições propiciadas pelas políticas educacionais brasileiras atuais, devido a um conjunto de fatores que se configuram como uma espécie de condição adversa ou mesmo impeditiva para que se possa levar a termo um processo de ensino-e-aprendizagem exitoso, especialmente para esses estudantes. Essa questão, de alguma forma, envolve o Saresp.

A personalização do currículo implica, direta ou indiretamente, investimentos financeiros proporcionais. Isso enseja breve nota acerca do aspecto financeiro, tema que, conforme Saviani (2014), perpassa a história da educação brasileira.

Como ressaltado, o momento de implementação das avaliações externas no Brasil confere com a conjuntura de intensificação de políticas neoliberais, que têm como um de seus pressupostos elementares o Estado mínimo.

A partir da década de 1990, algumas transformações no âmbito da administração educacional marcaram as políticas educacionais paulistas. Essas políticas configuraram-se em torno de uma corrente de pensamento designada neoliberal, que identifica nos gastos e investimentos públicos do Estado um dos principais motivos geradores de quadros econômicos de estagnação e inflação. Diante disso, seus aplicadores observam no processo de racionalização econômica e diminuição dos gastos sociais o mecanismo pelo qual o crescimento econômico pode ser alcançado. (LOUREIRO, 2011, p. 15)

Sabe-se que o orçamento público é objeto de intensas disputas entre as diferentes forças sociais atuantes no cenário político (SANTOS; RIBEIRO; GOMES; SANTOS; RIBEIRO; SANTOS; CARIBE; SOUTO; SILVA JÚNIOR, 2007). Portanto, a

alocação dos recursos públicos não decorre de critérios unicamente técnicos, mas, sim, de critérios eminentemente políticos.

Partindo de apontamentos de Freitas (2007, p. 981), pode-se inferir que para se ensinar os estudantes que mais precisam de atenção e suporte da escola é necessário

[...] gastar muito mais com educação, pois ela exige estratégias pedagógicas mais caras, já que mais personalizadas. Não poderíamos ter o número de alunos elevado em sala de aula, o que demandaria mais escolas. [...] Tudo isso custa. Seria melhor assistir a sua passagem pelo sistema e, por que não, de certa forma facilitá-la?

Assim, pode-se inferir que medidas visando à adequação do Saresp às necessidades educacionais especiais dos estudantes com DI provavelmente implicariam aumento de custos.

Considerando-se apontamentos de Santos, Ribeiro, Gomes, Santos, Ribeiro, Santos, Caribe, Souto e Silva Júnior (2007) e de Trevisan e Van Bellen (2008), verifica-se que as políticas públicas são resultantes da correlação de forças entre diferentes grupos, classes sociais ou suas frações. Assim, as avaliações externas não ficam isentas desses conflitos, pois é uma etapa estratégica para validação e legitimação das políticas públicas, especialmente na educação escolar.

Adequações com vistas a garantir a acessibilidade ao PAEE demandam principalmente recursos financeiros, quesito indispensável para o fornecimento da maior parte dos suportes imprescindíveis para um processo de ensino-e-aprendizagem com maiores possibilidades ou probabilidades de êxito.

Para que a complexidade e as especificidades dos estudantes com DI sejam consideradas e atendidas, são necessárias adequações não só das avaliações externas, mas também do processo de ensino, que interfere diretamente na aprendizagem. Isso requer, entre outros quesitos, investimentos inclusive em professores com a devida formação para o trabalho com esse público. Ressalta-se, no entanto, que a formação de professores é um elemento-chave, porém, isoladamente, não é suficiente, para a resolução dos problemas, pois há outros fatores

implicados com o processo de ensino e aprendizagem desse segmento. Entre esses fatores estão: jornada de trabalho (inclusive extraclasse), infraestrutura, equipamentos, materiais, pessoal de apoio, autonomia didática e número de alunos por sala.

O foco exclusivo na formação docente – recorrente entre setores da Educação – pode corroborar, ainda que tacitamente, com o argumento reiterado no discurso hegemônico de que todos os problemas da educação escolar são de responsabilidade da docência e, conforme Freitas (2007, p. 975), “Os governos não podem ‘posar’ de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje.”⁷.

A adequação do Saresp teria, dependendo das circunstâncias, potencial de abertura de precedentes para questionamentos da política educacional do Estado de São Paulo, no que se refere ao êxito do processo de ensino-e-aprendizagem do público em questão.

Segundo Trevisan e Van Bellen (2008, p. 536),

As avaliações podem ser um ‘problema’ para os governantes, executores e gerentes de projetos porque os resultados podem causar constrangimentos públicos. As informações e resultados das avaliações podem ser usados pelo público e pela imprensa para criticar os governos, da mesma forma que, em caso de ‘boas notícias’, os governos podem usá-las para legitimar as próprias políticas, como ganho político etc.

Esse apontamento de Trevisan e Van Bellen (2008) é corroborado por Silva (2017), em sua pesquisa sobre o Saresp. Conforme essa autora (SILVA, 2017, p. 814), “A análise desenvolvida [...] deixa transparecer, ainda, uma preocupação do Governo e da SEESP mais direcionada ao *marketing* político (na ausência de melhor expressão) do que às questões político-sociais que deveriam ser priorizadas no

⁷ Considerando-se a crescente tendência na atualidade de setores mais conservadores responsabilizarem unicamente os docentes pelos problemas que ocorrem na educação escolar, destaca-se a pertinência de se investigar possíveis impactos do cômputo – e, como apontado, segundo Nogueira e Varani (2016), isso não ocorre – do desempenho dos estudantes com DI no Saresp para fins de cálculo do Idesp.

interior de um processo de avaliação de sistemas.”

Ainda, conforme Silva (2017, p. 801),

A partir de análise [do Saresp] observa-se no discurso oficial uma negligência em construir um quadro mais realista acerca do desempenho dos estudantes, a qual prejudica o potencial dessa avaliação de auxiliar as tomadas de decisão referentes aos programas educacionais e ao monitoramento da qualidade.

Portanto, concomitantemente aos ônus econômicos, dependendo do desempenho acadêmico dos estudantes com DI, a divulgação de dados específicos sobre esse segmento pode gerar também ônus de outros tipos, como, por exemplo, políticos. Isso porque, como destacado, avaliar políticas públicas implica avaliar a atuação do Estado e, por conseguinte, de governantes e outras autoridades estatais.

Conforme Silva (2017, p. 815), determinadas práticas em relação aos resultados das avaliações externas funcionam “[...] principalmente, como mais um meio de eximir o Estado de sua responsabilidade com a promoção da qualidade na oferta desse serviço, manter as péssimas condições de trabalho e justificar os baixos salários dos profissionais da educação.”

Assim, há que se considerar a prática recorrente de determinados governantes de se isentarem da responsabilidade pelos problemas da educação escolar, transferindo-a para os profissionais da educação, em especial os professores. Portanto, para discutir a questão da Educação Inclusiva é inevitável colocar em tela a questão orçamentária, que, como ressaltado, configura-se, historicamente, como um dos pontos nodais das disputas envolvendo a educação escolar brasileira.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se os dados levantados nesta pesquisa, pode-se inferir que a SEE/SP não propicia condições adequadas para os estudantes com DI realizarem as provas do Saresp, conforme recomendadas pela legislação e pela bibliografia atinentes. As informações constantes nos Relatórios inviabilizam a análise específica da participação e do desempenho acadêmico deles nessa avaliação. Ao não avaliar adequadamente os estudantes com DI, o Saresp é passível de questionamentos de diversas ordens, tais como, em relação à transparência e à divulgação pública dos diferentes procedimentos e fases dessa avaliação, ainda que os Relatórios, como é praxe de avaliações externas, enfatizem a relevância da divulgação dos resultados. A questão do cômputo pode gerar questionamentos sobre a precisão dos dados, seja em relação ao desempenho geral da escola ou da rede, seja em relação ao desempenho individual desses estudantes.

O Saresp precisa passar por avaliações e alterações constantes, conforme as demandas que as realidades sociais apresentam. Avaliação, principalmente na área da educação escolar, é uma questão polêmica. Todavia, faz-se necessário que a avaliação e eventual processo de reformulação sejam concebidos democraticamente, com discussão ampla e prévia, inclusive com os segmentos que compõem a escola. Isso reitera a inter-relação necessária entre Educação Inclusiva e gestão democrática.

Entretanto, a aplicação de modelos de provas distintas e a adoção de critérios de análise de resultados diferenciados para esse público não são suficientes para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes com DI. Outro quesito tão importante quanto as adequações são as providências tomadas a partir dos dados resultantes do Saresp, pois a avaliação por si só não resolve eventuais problemas identificados. Além disso, há que se considerar as condições de trabalho docente, elemento-chave no processo de ensino e aprendizagem e que implica, inevitavelmente, investimentos proporcionais à qualidade pretendida.

Considerando-se as políticas educacionais brasileiras na atualidade, principalmente no que se refere às avaliações externas, pode-se inferir o Estado avalia

os conhecimentos que considera relevantes ou prioritários. A forma como o Estado avalia os estudantes com DI pode ser um indicativo do nível de relevância ou de prioridade atribuído a esse segmento. Contraditoriamente, um dos maiores desafios é que, por um lado, a avaliação sem as devidas adequações pode implicar diversos problemas, como os apontados neste artigo. Por outro lado, não avaliar pode corroborar com a não concretização do direito de aprender, pois é a partir da avaliação que se pode conhecer aspectos do desempenho acadêmico dos estudantes com DI. Um processo de avaliação adequado seria um passo importante com vistas a avanços na constituição do processo de Educação Inclusiva, até porque haveria dados oficiais que poderiam servir de subsídio para demandar do Estado as providências necessárias para a resolução dos problemas identificados e, com isso, contribuir para a melhoria das condições de ensino-e-aprendizagem desse público específico.

Aliás, há que se considerar possíveis ou prováveis impactos da relação entre Saresp e DI para as condições de trabalho e de vida dos professores, haja vista a crescente e recorrente prática de determinados governantes e autoridades estatais de atribuírem toda a responsabilidade dos problemas da educação aos professores, especialmente os da escola pública.

O Saresp é realizado desde 1996, ou seja, há mais de 20 anos, tempo considerável para que fossem providenciadas as adequações ou correções de pontos controversos, inclusive em relação aos estudantes com DI. Ressalta-se que há diversas produções acadêmico-científicas – algumas delas fundamentam este artigo – tematizando determinados aspectos considerados problemáticos do Saresp, entre eles, os impactos do formato atual para os estudantes com DI.

Os dados levantados, tanto nos documentos quanto na bibliografia pesquisados, instigam a vários questionamentos. Os estudantes com DI são avaliados? São permitidos ou oferecidos suportes e adequações a esse público? Se sim, quais e como? Os resultados das avaliações desses estudantes são computados para fins do Idesp? Se sim, em que condições? Quais os critérios de análise? Se não, quais as razões? Ainda que alguns autores abordem essas questões e que a Resolução de 2019 mencionada permita algumas inferências, considera-se

necessário que tais informações sejam apresentadas de forma pública e inequívoca. Quais as implicações políticas, econômicas, éticas e pedagógicas do cômputo das provas inadequadas, em termos de forma e de critério de análise dos resultados, às NEE dos estudantes com DI? Quais as implicações políticas, econômicas, éticas e pedagógicas do não cômputo das provas desses estudantes no resultado geral do Saresp e do Idesp? São questionamentos apresentados a título de mote para problematizações e aprofundamento de pesquisas, portanto, sem a intenção ou a pretensão de respondê-los.

Uma política pública pode ou não passar por todas as etapas previstas no ciclo de políticas de públicas; pode ou não ser executada conforme previsto na sua formulação ou na legislação. Assim, a incorporação dos princípios da Educação Inclusiva à legislação, ainda que seja um passo importante, é uma das fases desse ciclo. A manutenção das conquistas e novos avanços dependem, em grande parte, de mobilizações sociais.

Considerar ou não as necessidades educacionais dos estudantes com DI é uma decisão que envolve concepções de avaliação, de ensino-e-aprendizagem, enfim, de educação. Adequar ou não o Saresp é uma decisão que implica, entre outras, questões políticas, econômicas, éticas e pedagógicas.

O Saresp, da forma como se apresenta, segue no contrafluxo dos princípios da Educação Inclusiva. Porém, há que se considerar que o Saresp é consoante com a concepção de educação vigente no Estado de São Paulo. Assim, para que haja mudanças significativas, em consonância com os princípios da Educação Inclusiva, também são necessárias alterações de outros aspectos da política educacional.

A educação escolar, para operar na perspectiva da Educação Inclusiva, precisa ser adequada em todos os seus aspectos, inclusive nas avaliações, um dos componentes do currículo cruciais para promover avanços rumo à constituição de uma Educação Inclusiva e para evitar a formação de um contingente – recorrendo a palavras de Freitas (2007) – de *excluídos por dentro*.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; LEME, L. F. Avaliações externas e qualidade do ensino: desafios para os conhecimentos dos professores. *In: CONGRESSO DE PEDAGOGIA - Encuentro por la unidad de los educadores, 2013, La Habana, Anais...* La Habana, 2013, p. 1-15.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. *In: JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (org.). Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-53.

ASSIS, S. G. *et al.* Definição de objetivos e construção de indicadores visando à triangulação. *In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 105-132.

AZEREDO, A. V. F. **Alunos com necessidades educacionais especiais que fazem parte da pesquisa longitudinal-GERES.** (monografia). 2008. 40 f. Curso de Especialização em Educação Especial. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 41, 2015. Doi: 10.1590/S1517-9702201508144607. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 1 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/SEE/SPsp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 1 dez. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/legislacao_documentos/2011/decreto_6571_aee.pdf Acesso em: 1 dez. 2011.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação em tempos de contradição. *In: XIII SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – Por uma escola de qualidade para todos, XIII., 2007, Porto Alegre, Anais...* Porto Alegre, 2007. p. 1-12. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/65.pdf Acesso em: 13 nov. 2014.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 965-987, Especial – out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 set. 2013.

GOMES, A. L. L. V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: MEC/SEE/SPSP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

LAMMOGLIA, B. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em escolas da rede estadual de ensino**. 2013. 479 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

LEE, V. Dados longitudinais em educação: um componente essencial da abordagem de valor agregado no que se refere à avaliação de desempenho escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 531-542, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae214720102462> Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2462> Acesso em 10. nov. 2021.

LIEBL, K. R.; LIMA, I. G.; PINTO, M. M. Avaliação em larga escala e educação especial: alguns pressupostos em discussão. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas SP, v. 6, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8654095>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654095/20859>. Acesso em: 09 nov.2021.

LOUREIRO, B. R. C. **Reforma educacional neoliberal**: uma análise da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432014000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 9 nov. 2014.

MORAES, A. I. D.; SILVA, C. R. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: após quase três décadas... quais as perspectivas?. *In*: LEAL, L. F.; MORAES, A. I. D. (org.). **Literatura, leitura e escrita**: interfaces. Porto Alegre; Tupã: Editora Fi; Editora Faculdades Faccat, 2018. p. 71-95. Disponível em: <https://www.editorafi.org/439literatura> Acesso em: 19 mar. 2019.

NOGUEIRA, D. C.; VARANI, A. Saresp e deficiência intelectual: sentidos para justificar, táticas para driblar baixos índices. **Argumentos Pró-Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 214-237, 2016. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/92> Acesso em: 14 jun. 2019.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, n. 5(2), p. 126-143, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf> Acesso em: 11 nov. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. Marília: Fundepe; Cultura Acadêmica, 2008. p. 129-154.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. *In*: PLETSCH, M. D. **Educação especial e educação inclusiva: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: Editora da UFRRJ, 2011. p. 4-22.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar**. 2015. 358 f. Tese. (Livre-docência em Educação Especial). Universidade Estadual Paulista, Marília.

OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A. Política de Educação Inclusiva e Educação Especial: entre as possibilidades, os devaneios e os desencontros. *In*: PARENTE, C.M.D. (org.). **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

OLIVEIRA, L. K. M.; FRANCO, C.; SOARES, T. M. PROJETO GERES 2005: novos indicadores para construção e interpretação da escala de proficiência. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Espanha. v. 5, n. 2, 2007.p.153-182. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55150212>. Acesso em: 30 jan. 2014.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

RAIMUNDO, E. A. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes**

padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, R. S. *et al.* Compreendendo a natureza das políticas do Estado capitalista. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41(5), p. 819-834, set./out. 2007. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6608/5192> Acesso em 13 mai. 2013.

SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. P. Percurso histórico do Saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae266203006> Acesso em: 15 dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). **O que é o Idesp**. 2018. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp Acesso em: 7 mai. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Indicação 70/2007**. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/LegislacaoEstadual/Indicacao/ESTADUAL_INDICAÇÃO%20CEE%20CEB%20N%2070%202007.pdf Acesso em: 1 dez. 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Relatório Pedagógico 2010 SARESP**: Língua Portuguesa. São Paulo: SEE/SP, 2011. Disponível em: http://www.derjundiai.com/download/HOME-INDEX/Lingua%20Portuguesa%2027_09_11.pdf. Acesso em: 25 nov. 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Relatório Pedagógico 2014 SARESP**: Língua Portuguesa. São Paulo: SEE/SP, 2014. Disponível em: http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/RELATORIO_PEDAGOGICO_LINGUA_PORTUGUESA.pdf Acesso em: 1 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Relatório Pedagógico 2015 SARESP**: Língua Portuguesa. São Paulo: SEE/SP, 2015. Disponível em: http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2015/Arquivos/LP_2015_online.pdf Acesso em: 5 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução n. 11. 2008**. Disponível em: <http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/eduespecial.htm#1> Acesso em: 1 dez. 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 52**. 2019. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2019/> Acesso em: 21 jan. 2020.

SARTORETTO, M. L. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: MEC/SEE/SPSP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, H. M. G. Os dados do Saresp entre 2008 e 2014 e os usos desses resultados pela SEESP. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 801-816, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3014/pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, L. H. **A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SOUSA, S. Z.; PIMENTA, C. O.; MACHADO, C. Avaliação e gestão municipal da educação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1756/1756.pdf> Acesso em: 10 out. 2014.

TORRES SANTOMÉ, J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TREVISAN, A. P.; VAN BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42(5), p. 495-528, mai./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf> Acesso em: 13 mai. 2013.

WITEZE, E.; SILVA, R. Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (SC), v. 32. 2019. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X39687>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39687>. Acesso em: 09 nov. 2021.

VALENTIN, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

VITORINO, S. C. **A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública**. 2019. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.