

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO**

**PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO SARESP: UM  
ESTUDO DA ARTE**

**Diego Henrique de Assis da Conceição**

**Campinas**

**2020**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO**

**PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO SARESP: UM  
ESTUDO DA ARTE**

Dissertação de Mestrado Acadêmico, em andamento, apresentada para o Exame de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, sob orientação do Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monica Piccione Gomes Rios

**Campinas**

**2020**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

371.26 Conceição, Diego Henrique de Assis da Conceição  
C744p

Participação dos alunos com deficiência no SARESP: um estudo da arte / Diego Henrique de Assis da Conceição Conceição. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

102 f.: il.

Orientador: Monica Piccione Gomes Rios.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Avaliação educacional. 2. Educação inclusiva. 3. Deficientes. I. Rios, Monica Piccione Gomes. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 371.26

**DIEGO HENRIQUE DE ASSIS DA CONCEIÇÃO**

**PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO  
SARESP: UM ESTUDO DA ARTE**

Este exemplar corresponde à redação final  
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

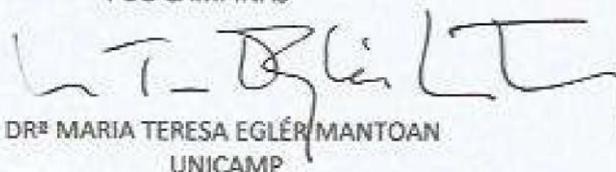
APROVADA: 18 de dezembro de 2020.



DR<sup>a</sup> MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS  
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO  
PUC-CAMPINAS



DR<sup>a</sup> MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN  
UNICAMP

*Um dia que Deus estava a dormir  
E o Espírito Santo andava a voar,  
Ele foi à caixa dos milagres e roubou três.*

*Com o primeiro fez que ninguém soubesse que  
ele tinha fugido.*

*Com o segundo criou-se eternamente humano  
e menino.*

*Com o terceiro criou um Cristo eternamente na  
cruz*

*E deixou-o pregado na cruz que há no céu  
E serve de modelo às outras.*

*Depois fugiu para o Sol*

*E desceu pelo primeiro raio que apanhou.  
Hoje vive na minha aldeia comigo.*

*É uma criança bonita de riso e natural.*

*Limpa o nariz ao braço direito,*

*Chapinha nas poças de água,*

*Colhe as flores e gosta delas e esquece-as.*

*Atira pedras aos burros,*

*Rouba a fruta dos pomares*

*E foge a chorar e a gritar dos cães.*

*E, porque sabe que elas não gostam*

*E que toda a gente acha graça,*

*Corre atrás das raparigas*

*Que vão em ranchos pelas estradas*

*Com as bilhas às cabeças*

*E levanta-lhes as saias.*

*A mim ensinou-me tudo.*

*Ensinou-me a olhar para as coisas.*

*Aponta-me todas as coisas que há nas flores.*

*Mostra-me como as pedras são engraçadas*

*Quando a gente as tem na mão*

*E olha devagar para elas.*

## **POEMA DO MENINO JESUS**

**Fernando Pessoa**

## Agradecimento

*Chegar para agradecer e louvar.  
Louvar o ventre que me gerou  
O orixá que me tomou.*

***Abraçar e Agradecer***

*Maria Bethânia*

Diante da grandeza de se tornar o que se é, percorremos caminhos sonhados, idealizados, que nunca sabemos ao certo como serão concretizados. Nestes dois anos de desenvolvimento acadêmico, pude, no decorrer dos dias, lapidar o meu ser e hoje me tornar não somente um acadêmico, mas uma pessoa melhor.

E falando de “vir a ser” não posso deixar de fazer memória às pessoas que me tornaram o que eu era até chegar ao mestrado e ao pensar na escrita deste. Lembro-me de um dia terem me perguntarem o porquê de lembrar dos falecidos. Naquele momento, não pude responder de ímpeto, mas hoje posso dizer que: “lembramos dos mortos para deixá-los vivos”. E assim, quero eternizar, neste trabalho, minha mãe, Vilma de Assis, “o ventre que me gerou” e foi pelo exemplo de ser forte e lutar pelo que ama que aqui estou.

Não posso deixar de fazer memória de minha Tia, Maria Genelice, ou simplesmente Nice, que desde quando me “reconheci por gente”, esteve ao meu lado, principalmente após a partida de minha mãe. Celebrou comigo meu adentrar no mestrado, afligiu-se em cada uma das minhas dificuldades e hoje está no firmamento a brilhar junto com minha mãe e todas as grandes mulheres que atravessaram a minha vida.

À minha família, na pessoa de minha irmã Dayane Vieira e Marli Theodoro que me apoiaram em cada momento, em cada lágrima, em cada dificuldade e nunca duvidaram de que estaria aqui, finalizando este ciclo.

A lista de amigos que aqui teria que enaltecer tornaria este um longo e sem fim texto de reconhecimentos, contudo quero expressar minha gratidão a Andrea Rosa e Priscila de Cássia, que nesta caminhada me incentivaram e me ouviram por horas a discursar sobre minha pesquisa. E claro, não poderia deixar de reverenciar ao de melhor que pude experienciar no mestrado, que são as

amizades, em especial a Amanda Tavares e Rose Lee, as quais se tornaram muito mais que parceiras de mestrado, mas amigas, com as quais quero poder compartilhar os novos horizontes.

Ao pró-reitor de graduação Paulo Pozzebon e a professora Ana Cláudia Buchene Pieroni, quero agradecer todo o incentivo e por terem acreditado no meu potencial, sem o incentivo de vocês a presente pesquisa e minha formação não seriam concretizadas e por extensão a PUC Campinas e todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos meus Orientadores, Adolfo Ignacio Calderón com quem pude aprender a pesquisar, com zelo, rigor acadêmico e metodológico; a Professora Mônica Piccione Gomes Rios, que, gentilmente, aceitou dar sequência em minha orientação e lapidou minha pesquisa e minha visão sobre avaliação em larga escala.

Aos membros de minha banca de qualificação e defesa Professora Maria Teresa Eglér Mantoan e Professor Artur José Renda Vitorino por todo zelo na leitura e aconselhamentos para o melhor desenvolver desta pesquisa e consequentemente deste pesquisador.

Ao final, e retomando a canção de Maria Bethânia, quero agradecer a ter o que agradecer e a todos que deixaram um pouco de si em mim, e a todos que conseguirei atingir com minha pesquisa.

## Resumo

Conceição, Diego Henrique de Assis da Conceição C744p Participação dos alunos com deficiência no SARESP: um estudo da arte / Diego Henrique de Assis da Conceição. - Campinas: PUC-Campinas, 2020. 102 f.: il. Orientador: Monica Piccione Gomes Rios. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020

A trajetória da educação no Brasil evidencia um percurso de exclusão para as pessoas com deficiência. As modificações em relação ao que se entendia por inclusão vão de encontro ao conceito de pessoa e de cidadão de cada época e seus direitos garantidos pelo Estado. Embora seja crescente o discurso de uma educação inclusiva, sobretudo no século XXI, a sua prática segue sendo um desafio da educação brasileira. Na mesma direção, no referido século, é intensificada a discussão sobre a qualidade da educação atrelada às políticas públicas de avaliação, em níveis nacional, estadual e municipal. Em face do exposto, este estudo objetivou identificar e caracterizar como se dá a participação dos alunos com deficiência na ocasião da aplicação da avaliação de grande escala do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), tendo como referência dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos publicados em periódicos científicos. Realizou-se pesquisa bibliográfica em busca do chamado estado da arte dos estudos produzidos no Brasil sobre a avaliação da educação especial, com foco no SARESP e nas avaliações de sistemas. Também realizamos um estudo de caráter bibliográfico-documental, a fim de apresentar principais marcos da política de Educação Especial no Brasil bem como o desenvolvimento do percurso das avaliações em grande escala na educação brasileira em especial, o SARESP. Finalmente, analisamos os pontos convergentes e discordantes entre as pesquisas selecionadas. O estudo apresenta a inexistência de pesquisas que versem sobre a participação dos alunos com deficiência na ocasião do Saresp. No entanto, as pesquisas, que têm como foco a participação dos alunos com deficiência nas avaliações em grande escala, revelam processo de exclusão desses alunos, ocasionado sobretudo pela atenção na obtenção de resultados, gerada pelo *accountability*. Dessa forma, as críticas apresentadas orientam sobre a necessidade de estudos que auxiliem no desenvolvimento de diretrizes de acessibilidade que garantam a participação destes com equidade e que as informações geradas pelas avaliações possam auxiliar no desenvolvimento de políticas voltadas à educação especial

Avaliação em Grande Escala. Deficiência. SARESP.

## Abstract

Conceição, Diego Henrique de Assis da Conceição C744p Participation of students with disabilities in SARESP: a study of art / Diego Henrique de Assis da Conceição. - Campinas: PUC-Campinas, 2020. 102 f. : il. Advisor: Monica Piccione Gomes Rios. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Center for Human and Social Applied Sciences, Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 2020

The trajectory of education in Brazil shows a path of exclusion for disabled people. The changes related to what was understood as inclusion are in line with the concept of person and citizen of each era and their rights guaranteed by the State. Although the discourse of inclusive education is growing, especially in the 21st century, its practice remains a challenge for Brazilian education. In the same direction, in that century, the discussion on the quality of education is intensified, linked to public policies of evaluation, at national, state and municipal levels. In view of the above, this study aimed to identify and characterize how the participation of students with disabilities occurs when applying the large-scale evaluation of the São Paulo State School Evaluation and Performance System (SARESP), using as a reference master's dissertations and doctoral theses and articles published in scientific journals. Bibliographical research was carried out in search of the so-called state of the art of studies produced in Brazil on the evaluation of special education, with a focus on SARESP and systems evaluations. We also conducted a bibliographic-documental study in order to present the main landmarks of special education policy in Brazil, as well as the development of the path of large-scale evaluations in Brazilian education, especially SARESP. Finally, we analyzed the convergence and discordant points among the selected researches. The study shows the lack of research on the participation of students with disabilities at the time of SARESP. However, research that focuses on the participation of students with disabilities in large-scale evaluations reveals a process of exclusion of these students, caused mainly by the attention to obtaining results, generated by accountability. Thus, the criticisms presented guide the need for studies that assist in the development of accessibility guidelines that guarantee their participation with equity and that the information generated by the evaluations may help in the development of policies directed to special education.

Large Scale Evaluation. Evaluation of disabled students. SARESP

## Resumen

Conceição, Diego Henrique de Assis da Conceição C744p Participación de estudiantes con discapacidad en SARESP: un estudio de arte / Diego Henrique de Assis da Conceição. - Campinas: PUC-Campinas, 2020. 102 f.: Il. Asesora: Monica Piccione Gomes Rios. Disertación (Maestría en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas, Pontificia Universidad Católica de Campinas, Campinas, 2020

La trayectoria de la educación en Brasil evidencia un recorrido de exclusión para las personas con discapacidad. Las modificaciones con relación a lo que antes se entendía por inclusión van de encuentro al concepto de persona y de ciudadano de cada época y sus derechos garantizados por el Estado. Aunque sea creciente el discurso de una educación inclusiva, sobre todo en el siglo XXI, su práctica sigue siendo un reto de la educación brasileña. En el mismo siglo, es intensificada la discusión acerca de la cualidad de la educación enfocada en las políticas públicas de evaluación, en niveles nacionales, estadual y municipal. Con lo expuesto, este estudio tuvo por objetivo identificar y caracterizar cómo se basa la participación de los alumnos con discapacidad en la ocasión de la aplicación de gran escala del *Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (SARESP), llevando en consideración disertaciones de maestría, tesis de doctorado y artículos publicados en periódicos científicos. Se realizó una búsqueda del llamado del arte de los estudios producidos en Brasil acerca de la evaluación de la educación especial, con énfasis en el SARESP y en las evaluaciones de sistemas. También se ha realizado un estudio de carácter bibliográfico-documental con el fin de presentar los principales marcos de la política de la educación especial brasileña. Finalmente, se ha analizado los puntos convergentes y discordantes entre las búsquedas seleccionadas. El estudio presenta la inexistencia de búsquedas que observen la participación de los alumnos en el SARESP. Entretanto, las búsquedas, que tienen como énfasis la participación de los alumnos con discapacidad en las evaluaciones de gran escala, revelan un proceso de exclusión, ocasionado, sobre todo, por la atención en la obtención de resultados, generada por la *accountability*. De esta forma, las críticas presentadas orientan la necesidad de los estudios que auxilien en el desarrollo de leyes de accesibilidad que garanticen la participación de los alumnos con equidad y que las informaciones generadas por evaluaciones auxilien en el desarrollo de políticas hacia la educación especial.

Evaluación a gran escala. Discapacidad. SARESP.

## **Lista de Quadros**

<b>Quadro 1:</b> Pesquisa Bancos/Bases – SARESP.....	63
<b>Quadro 2 :</b> Pesquisa Bancos/Bases – Avaliação; Avaliação Externa; Avaliação em Larga Escala .....	64
<b>Quadro 3:</b> Pesquisa Bancos/Bases – Dissertações e Teses .....	64
<b>Quadro 4:</b> Pesquisa Bancos/Bases – Dissertações e Tese .....	65
<b>Quadro 5:</b> Pesquisa Bancos/Bases – Artigos .....	66
<b>Quadro 6:</b> Pesquisa Bancos/Bases – Artigos .....	67
<b>Quadro 7:</b> Publicações por Ano.....	69
<b>Quadro 8:</b> Produção Por IES.....	70
<b>Quadro 9:</b> Produção Por Modalidade de IES.....	72
<b>Quadro 10:</b> Produção de Dissertações e Tese Por Área de Conhecimento.....	73
<b>Quadro 11 -</b> Produção Artigos Por Área de Conhecimento.....	73
<b>Quadro 12 -</b> Temáticas Centrais das Produções .....	74
<b>Quadro 13 -</b> Objetivo das Produções.....	76
<b>Quadro 14 -</b> Produções por Gênero .....	78
<b>Quadro 15 -</b> Pesquisas do Gênero Teórico .....	79
<b>Quadro 16 -</b> Pesquisas do Gênero Empírico-Teórico .....	80
<b>Quadro 17 -</b> Pesquisas do Gênero Empírico .....	80
<b>Quadro 18 -</b> Participantes das Pesquisas.....	81
<b>Quadro 19 -</b> Achado das Pesquisas .....	84

## **Lista de Gráficos**

<b>Gráfico 1:</b> Municípios Com Avaliação Própria .....	48
<b>Gráfico 2:</b> Publicações Por Ano .....	68

## **Lista de Figuras**

<b>Figura 1:</b> Organograma MEC 2020 .....	26
<b>Figura 2:</b> Brasil, Existência de Avaliações em Larga Escala e Índices de Qualidade Próprios em Unidades Federadas e Distrito Federal .....	49
<b>Figura 3:</b> Formato Saesp 1996 - 2019.....	56

## **Lista de abreviações e siglas**

**AEE** - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

**ANA** - AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

**ANEB** - AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**ANRESC** - AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR - PROVA BRASIL

**APAE** - ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS

**AVALIA BH** - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE

**BDTD** - BASE DE DISSERTAÇÕES E TESES

**CAPE** - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

**ENEM** - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

**FURG** - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

**IBC** - INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

**IDESP** - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

**IES** - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

**IFCE** - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

**IFG** - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS.

**INEP** - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

**INES** - INSTITUTO IMPERIAL DOS SURDOS-MUDOS, 1857, HOJE INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

**LDBEN 4024/61** - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

**LDBEN 5692/71** - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

**LDBEN 9394/96** - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

**ONU** - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

**PCD** – PESSOA COM DEFICIENCIA

**PCD'S** – PESSOAS COM DEFECIENCIA

**PESTALOZZI** - ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI

**PISA** - PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS

**PLATAFORMA EDUC@** - INDEXADOR ON-LINE DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

**PNE** - PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

**PNEEPEI** - POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**PQE** - PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA

**PROVA BRASIL** - AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR

**PROVA SÃO PAULO** - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

**SAEB** - SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**SAEP** - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ

**SARESP** - SISTEMA DE AVALIAÇÃO E RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

**SCIELO** - BIBLIOTECA ELETRÔNICA CIENTÍFICA ONLINE

**SECADI** - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

**SEESP** - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**SENEB** - SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**SESP** - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**SPAECE** - SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ

**UDESC** - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

**UEL** - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

**UFG** - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

**UFJF** - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

**UFMS** - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL

**UFPR** - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**UFSCAR** - UNIVERDIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**UFSM** - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

**UNESCO** - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

**UNICAMP** - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**UNICEF** - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

**UNICID** - UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

**UNISANTOS** - UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

**USP** - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

## Sumário

Introdução.....	9
Procedimentos Metodológicos .....	13
Aspectos Epifânicos da Pesquisa .....	16
Estrutura da Dissertação.....	18
Capítulo 1 – Educação Especial no Brasil e Políticas Públicas de Inclusão e de Avaliação da Educação Básica .....	19
1.1 O Discurso sobre inclusão.....	19
1.2 História da Educação Especial no Brasil .....	21
Capítulo 2 – Políticas Públicas de Avaliação de Larga Escala no Brasil.....	43
2.1 Política de Avaliação de Larga Escala.....	43
2.2 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).....	52
2.2.1 Inclusão e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).....	59
Capítulo 3 – O Aluno da Educação Especial e a Avaliação em Larga Escala: Um Estado da Arte .....	62
3.1 Primeiros Percursos.....	62
3.2 Participação dos Alunos com Deficiência Nas Avaliações em Larga Escala .....	63
3.2.1 Produção Por Ano de Publicação.....	67
3.2.2 A Incidência de Produções Sobre a Temática nas IES.....	70
3.2.2.1 Produção Por Área de Conhecimento .....	73
3.3 Temáticas Centrais das Produções.....	74
Capítulo 4 – Avaliação em Larga Escala: Participação dos Alunos com Deficiência .....	76
4.1 – Elementos da Análise.....	76
4.1.1 - Objetivos.....	77

4.1.2 - Métodos .....	78
4.1.3 – Participantes das Pesquisas .....	81
4.1.4 – Achado das Pesquisas .....	83
Considerações Finais.....	91
Referências.....	94

## Introdução

A temática da inclusão, embora tenha ganho destaque como fenômeno social a partir da década de 1990 com surgimentos de ações internacionais, tais como a Conferência de Jontiem e a Declaração de Salamanca, apresenta-se recorrente em toda a trajetória e desenvolvimento da educação. Porém, com significados reconfigurados de acordo com a mudança de conceitos que a norteiam.

O acesso da educação a “todos os cidadãos” vem sendo utilizado nos documentos legais desde a Constituição de 1824<sup>1</sup> (ZILIOTTO; GISI, 2018). Esse direito, porém, não se estendia às pessoas “anormais”, já que estas não tinham o “*status*” de cidadão.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4024/61), houve, por parte dos legisladores, a preocupação com a parcela dos denominados “excepcionais”. A referida Lei estabelece “no que for possível” o enquadramento desses alunos no sistema regular. Contudo, em outros artigos, compartilha a responsabilidade da educação desses alunos propondo a transferência de subsídios para as instituições que os acolham.

Estas ampliadas em ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus em 1971 (LDBEN 5692/71), como afirma Júnior e Tosta (2012 p.02) “apesar de essa Lei promover uma ampliação com relação ao alunado considerado da educação especial, contribuiu para o aumento das classes e escolas especiais.”

Considera-se como marco da universalidade de direitos a Constituição de 1988, intitulada de “Constituição Cidadã” (MOREIRA, 2014), que tem como objetivos fundamentais a garantia do bem-estar social para todas as pessoas, sem distinções. Esse documento apresenta em seus artigos a educação como direito de todos e dever do Estado, o qual deve garantir o acesso e a oferta do

---

<sup>1</sup> A Constituição definia juridicamente aqueles que usufruiriam a condição de cidadão, a quem ficava assegurada a inviolabilidade dos direitos civis e políticos, tendo por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade. Dentre os cidadãos, o texto constitucional incluiu os ingênuos e libertos nascidos no Brasil, os filhos de pai brasileiro, os ilegítimos de mãe brasileira nascidos no exterior que fixassem domicílio no Império e os filhos de pai brasileiro em serviço em país estrangeiro, ainda que não se estabelecessem no Brasil, além de todos os nascidos em Portugal e suas possessões que residissem no país por ocasião da Independência (BRASIL. Constituição (1824), art. 6º), o sistema eleitoral estabelecido pela Constituição baseou-se numa acepção de cidadania que distinguiu os detentores dos direitos civis dos que usufruíam também direitos políticos, os cidadãos ‘ativos’, que possuíam propriedade, dos ‘passivos’.

atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Dentre as promulgações internacionais destaca-se como um marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990 na cidade de Jomtien na Tailândia (UNESCO, 1990). Esse evento foi significativo principalmente para os países emergentes, que, no início da década de noventa, contavam com elevadas taxas de analfabetismo. Como ressalta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), essa Conferência de forma mundial vem reforçar a importância de se garantir, ao menos, as necessidades de uma educação básica para todas as crianças jovens e adultos.

Zeppone (2011) anuncia que o maior mérito da Conferência mundial de Jomtien foi o de colocar as questões referentes à educação como o centro de discussões globais, favorecendo um olhar diferenciado para ela, através de uma perspectiva da universalização de acesso, por meio de bases inclusivas, principalmente no ensino básico, além da garantia de um atendimento mínimo das necessidades educacionais.

Resultante deste avanço, em 1994, na cidade de Salamanca - Espanha, em uma parceria do Governo Espanhol e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi realizada outra conferência de proporção mundial para se debater as Necessidades Educativas Especiais, na qual originou-se a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Tal Conferência tornou-se de extrema relevância para as formulações de políticas inclusivas nos países que assinaram o aceite de suas recomendações. Enaltecendo os dispostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e reforçando os dizeres da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 90, Salamanca se empenha na garantia do direito à educação para todos, em especial crianças não inclusas na escola, seja por razões do trabalho infantil, abuso sexual ou deficiência.

Enquanto movimentação, essa declaração provocou maior impacto nos sistemas – por isso hoje temos a política de inclusão tão disseminada – embora com as distorções apontadas na análise teórica por Bueno (1999), como por exemplo, o fato de as demais

necessidades especiais não serem tocadas quanto às dos deficientes. (ZEPPONE, 2011, p.368).

As reflexões apresentadas em Salamanca demonstram as necessidades de mudanças na forma de se oferecer educação às crianças com deficiência. O documento sugere que a inclusão destas seja realizada no ambiente escolar regular, limitando-se às escolas especiais somente os casos específicos em que, realmente, não exista meio da inclusão no ensino regular.

O documento gerado pela Conferência orienta que todas as nações congregadas adotem, em forma de lei ou política pública, a educação de forma inclusiva.

Em 1996, foi formulada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a qual se encontra em consonância com as transformações mundiais propostas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). A nova LDBEN reafirma a educação como direito, garantido pela Constituição Federal de 1988, estabelecendo os deveres do Estado em relação à educação pública, definindo responsabilidades entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios, buscando sempre em sua estrutura o regime de colaboração (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a partir da LDBEN 9394/96, a organização da educação brasileira é estabelecida em dois níveis: Educação Básica - contemplando o Ensino Infantil; Ensino Fundamental e o Ensino Médio - e Educação em nível Superior, contemplando os cursos de Graduação, Pós Graduação e Extensão. Estruturação essa que engloba a Educação Especial; Educação a Distância; Educação Profissional e Tecnológica e Educação de Jovens e Adultos, como modalidades de ensino que devem perpassar por todos os níveis de ensino.

Como salienta Dias (2007), os debates na formulação da LDB deram-se em torno do que se estabeleciam por direitos, deveres e liberdade de educar, os quais modificariam a visão central do que se entenderia por educação como garantia de direito do cidadão e a sua articulação com a qualidade.

A Constituição de 1988 e a LDB dela decorrente consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Esse direito de acesso é qualificado pela Constituição como sendo público subjetivo. Dessa forma, o acesso à educação é plenamente eficaz e exigível da esfera judicial caso haja omissão do Estado ou das famílias na consecução de sua obrigação constitucionalmente estabelecida. (DIAS, 2007, p. 447).

Com essas prerrogativas, instaura-se uma nova visão sobre avaliação, dando espaço para as avaliações de larga escala, que possibilitam o acompanhamento da aprendizagem escolar. Santana (2018) afirma que as avaliações nos moldes suscitados são originárias na década de 1980, sendo aprimoradas nos anos 90, quando a legislação educacional de 1996 a reforçou e explicou a sua função em seu artigo 9º (BRASIL, 1996).

Diversos autores mencionam reconhecer em seus textos a existência de severas críticas em relação à avaliação de larga escala, porém demonstram que os mesmos críticos reconhecem a sua importância e utilidade (PADUA RIBEIRO; MACIEL SILVA, 2014; BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; CALDERÓN, 2017, SOUSA, 2018).

Destaca-se o estudo de Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) que, para além das críticas tecidas, aborda a exclusão dos alunos, incluindo os deficientes. Os autores observam que as críticas levantadas a respeito da avaliação de larga escala, em sua maioria, ocorrem sobre os usos de seus resultados (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p.1379). Embora reconheçam que a literatura aponte como aspectos positivos dessas avaliações a instauração de uma cultura avaliadora do serviço público, permitindo que os pais acompanhem o desenvolvimento de seus filhos e escolas, criticam o fato de as classes menos favorecidas não terem estruturação cultural suficiente para essa concepção crítica, reforçando ainda mais a diferença social existente.

As autoras enfatizam a possibilidade de exclusão dos alunos com deficiência ou daqueles a que se supõem resultados menores, motivados pelo anseio de resultados devido às metas e o atrelamento dos resultados destas avaliações a políticas de bonificações. Existe ainda a possibilidade manobras como transferências compulsórias de alunos de baixo rendimento com intuito de forjar os resultados que constariam no sistema; além da indução de falta do aluno no dia da aplicação da prova ou coação para não realização da atividade.

Nesta perspectiva, definiu-se como problema como ocorre a participação dos alunos com deficiência à ocasião da aplicação da avaliação de larga escala do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), demonstrado por teses, dissertações e artigos científicos.

Decorrente do problema enunciado, definiu-se como objetivo geral deste

estudo identificar e caracterizar como se dá a participação dos alunos com deficiência à ocasião da aplicação da avaliação de larga escala do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), tendo como referência dissertações de mestrado teses de doutorado e artigos, publicados em periódicos científicos.

Assim, elegemos como objetivos específicos: (A) mapear as tendências da produção científica brasileira a respeito da avaliação educacional na Educação Especial, com foco nos estudos sobre avaliação em larga escala, especificamente o SARESP; (B) Apresentar os principais marcos da política de educação especial no Brasil bem como o desenvolvimento do percurso das avaliações em larga escala na educação brasileira em especial o SARESP; (C) analisar os pontos convergentes e discordantes entre as pesquisas selecionadas no primeiro objetivo desta pesquisa.

### **Procedimentos Metodológicos**

Entendendo que se trata de um tema que visa examinar os aspectos da educação em uma perspectiva da Ciências Humanas, optamos por delimitar nossa pesquisa aos moldes da abordagem qualitativa, uma vez que nossa pergunta nos direciona a “estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis”. (GÜNTHER, 2006, p.202).

Para atingirmos o primeiro objetivo específico, fizemos uma pesquisa bibliográfica com vistas a realizar o estado da arte dos estudos produzidos no Brasil sobre a avaliação da Educação Especial, focalizando a avaliação de larga escala, com ênfase especial no SARESP.

De acordo com o exposto pela revista *Formación Universitaria* 2009, “estado da arte, refere-se ao nível mais alto de desenvolvimento alcançado até o momento em um processo, equipamento ou método em qualquer área da ciência, engenharia e humanidades.”<sup>2</sup>

Therrien, J. e Nóbrega-Therrien (2004), apoiando-se em Ferreira (2002), apontam que o estado da arte se configura como o mapeamento da produção acadêmica focalizando um campo do conhecimento, utilizando-se,

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

principalmente, de catálogos de fontes e ou resumos, sendo assim categorizada por estes autores por “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar.” (TERRIEN, J. E NÓBREGA-TERRIEN, 2004, p.02).

No desenvolvimento de tal metodologia, Ferreira (2002) observa a existência de dois momentos. No primeiro, ocorre a interação do pesquisador com a produção acadêmica, a fim de delimitar o fenômeno a ser estudado em períodos temporais (ano ou anos), espaço geográfico (local), área de produção, estabelecendo um mapeamento, para compreensão situacional do estudo.

No segundo momento se dá o inventário das informações obtidas que possibilita a identificação de possíveis tendências no tema, a partir de recortes e ênfases mais recorrentes, escolhas metodológicas mais utilizadas na observação do fenômeno pela área, aproximações possíveis com outras áreas e principais referenciais teóricos. Dessa forma, como explica a autora “aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas ‘quando’, ‘onde’ e ‘quem’ produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a ‘o quê’ e ‘o como’ dos trabalhos.” (FERREIRA, 2002, p.265)

Para realizar o estado da arte da produção científica brasileira a respeito da avaliação educacional na Educação Especial, com foco nos estudos sobre avaliação em larga escala, especificamente o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), utilizamos como fonte de pesquisa as bases de dados: Indexador on-line da Fundação Carlos Chagas - Plataforma Educ@<sup>3</sup>, Portal de periódicos eletrônicos oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>4</sup> e Biblioteca Eletrônica Científica *Online* (SciELO) bem como a base de dissertações e teses (BDTD)<sup>5</sup> e Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

---

<sup>3</sup> Indexador *on-line* que visa a proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação. A plataforma Educ@, uma iniciativa da Fundação Carlos Chagas (FCC), utiliza a metodologia SciELO - Scientific Electronic Library Online. Inclui, ainda, critérios de avaliação de revistas baseados nos padrões internacionais de comunicação científica.

<sup>4</sup> Portal de periódicos eletrônicos oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) à comunidade acadêmica brasileira. Consta com mais de 1.419 periódicos e bases referenciais em todas as áreas do conhecimento.

<sup>5</sup> O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e

Nas buscas realizadas foram utilizados os seguintes descritores: “Educação Especial”; “Inclusão”; “Avaliação”; “Avaliação de larga escala”; “Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- SARESP”.

Realizamos o levantamento da produção de conhecimento sobre a área na busca do reconhecimento das tendências temáticas nas publicações, que demonstram o que podemos denominar de temáticas consolidadas e principais eixos temáticos de discussão com foco na possível frequência de autores e correntes de pensamentos.

Considerando o problema que gerou esta investigação e também o presente discurso sobre avaliação estar relacionado com as aproximações de teorias e concepções epistemológicas, no trabalho optou-se por categorizar as produções encontradas, de acordo com Fernandes (2008; 2013), em: A) Empírico Racional; B) Sócio crítico e C) Discernimento pragmático.

Segundo Fernandes (2008; 2013), com a abordagem empírico racional é possível observar o desenvolvimento de um entendimento de avaliação orientada através de categorias, “*standards*”, as quais estabelecem padrões de medidas passíveis de mensuração, “chamado pensamento criterial, mais objetivas, quantitativas e centradas essencialmente nos resultados.” (FERNANDES, 2013 p.19).

A abordagem sócio crítica, por sua vez, concebe a avaliação a partir das experiências e diferentes aspectos que podem interferir no processo avaliativo, procurando entender os resultados da avaliação, a partir do local e do contexto em que foi aplicada, “com perspectivas baseadas nas práticas e nas experiências pessoais que são mais subjetivas, qualitativas e orientadas para os processos.” (FERNANDES, 2013 p.19).

O denominado Discernimento pragmático, segundo Fernandes (2008; 2013) apresenta uma abordagem mais eclética. Por meio dele, podemos realizar a articulação entre as diversas abordagens de avaliação, uma vez que os contextos de utilização são múltiplos, não sendo plausível a utilização de apenas uma abordagem.

Observamos as possíveis predominâncias no uso de pesquisas empíricas, que Baffi (2009, p.01) descreve como uma pesquisa “dedicada ao tratamento da

"face empírica e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural", ou pesquisa teóricas as quais são "orientada no sentido de re-construir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes." (BAFFI,2009, p.01), e também o *locus* ao qual as pesquisas elencadas pretendem analisar, estabelecendo discussões de âmbito Federal, Estadual ou Municipal.

Para atingir o segundo objetivo específico (B), realizamos um estudo bibliográfico e documental seguindo a concepção de Severino (2007), recorrendo como fonte de pesquisa livros, artigos, teses, documentos legais bem como outros tipos de documentos impressos ou em forma de mídias, que pudessem nos ajudar a observar a ocorrência do fenômeno da inclusão e da avaliação direcionada aos alunos da Educação Especial.

Por fim, buscando a realização do terceiro objetivo específico (C) analisamos os pontos convergentes e discordantes entre as pesquisas selecionadas no primeiro objetivo desta pesquisa, a fim de aprofundar o entendimento de como é realizada a participação dos alunos com deficiência na ocasião do SARESP.

### **Aspectos Epifânicos da Pesquisa**

O despertar para a necessidade de se desenvolver esta pesquisa deu-se por meio de minha experiência profissional que me permitiu o contato com o tema da inclusão. O trabalho como intérprete de Libras Brasileira de Sinais exercido junto ao Secretaria de Educação do Estado de São Paulo incitou-me a questionamentos que me levaram ao objetivo desta pesquisa.

Meu primeiro contato com a área da educação especial deu-se em 2012 ao findar minha graduação de Filosofia na Pontifícia Universidade de Campinas e realizar o curso de Libras, inserido na grade curricular de minha licenciatura por meio de decreto federal. Na ocasião, a professora que ministrava tal disciplina, orientou-me a seguir no estudo dessa área, já que reconheceu minha destreza para a interpretação de Libras e meu interesse pela área.

Conselho esse que acolhi e o qual me levou a realizar minha primeira pós-graduação *lato sensu* voltada à tradução e interpretação de Libras.

Concomitante à especialização, realizei um curso de formação pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Novamente, obtive resultados que me destacaram e proporcionaram o convite para trabalhar como professor interlocutor<sup>6</sup> no ano seguinte.

Cargo esse que trabalhei por três anos até minha efetivação em cargo público como professor de Filosofia. Nesse contexto, pude observar a organização estrutural do atendimento da pessoa com deficiência por parte de Secretaria de Educação Estadual, bem como a inclusão idealizada e a sua real prática.

Como o cargo de professor interlocutor é executado, em sua maioria, pelos professores em regime de contratação temporária não existe estabilidade em determinada unidade escolar. Assim, transitei por diferentes contextos educacionais, deparando-me com as mais diversas realidades de inclusão bem como realidades de exclusões veladas, as quais tornavam-se mais explícitas em momentos de avaliações.

Assim, o SARESP, sendo o ápice do fenômeno da avaliação em larga escala em todas as escolas do Estado de São Paulo, torna latente em sua aplicação o processo de inclusão/exclusão dos alunos com deficiência, revelado nas práticas desenvolvidas nas unidades escolares e observável por meio dos estudos que se debruçam sobre este fenômeno.

### **Estrutura da Dissertação**

A dissertação, fruto de todo o trabalho desenvolvido, seguirá a seguinte estrutura:

Capítulo I: **Educação Especial no Brasil e Políticas Públicas de Inclusão e de Avaliação da Educação Básica.** Neste capítulo, apresentamos os principais conceitos a serem trabalhados nesta dissertação, apresentando as principais políticas internacionais e nacionais que constituem o entender inclusão dentro da educação e das discussões que envolvem as políticas de avaliação

---

<sup>6</sup> Denominação referente ao intérprete educacional de Libras: Resolução SE - 38, de 19-6-2009.

em larga escala.

**Capítulo II: Políticas Públicas de Avaliação de Larga Escala no Brasil.** Nesse capítulo, apresentamos o conceito de política pública de avaliação em larga escala, a sua formulação como política pública federalista e estadual, focando na formulação da política pública do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a sua aproximação com os alunos público-alvo da educação especial.

**Capítulo III: O Aluno da Educação Especial e a Avaliação em Larga Escala: Um Estado da Arte.** Nesse capítulo, apresentamos o estudo denominado de estado da arte no que se refere ao campo de estudos sobre a participação dos alunos público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala, federal, estadual e municipal.

**Capítulo IV: Avaliação em Larga Escala: Participação dos Alunos com Deficiência.** Nesse capítulo, aprofundamos a análise dos pontos convergentes entre os trabalhos selecionados no quadro teórico, esboçando o que podemos entender por participação dos alunos com deficiência à ocasião da aplicação do SARESP à luz das pesquisas realizadas de 2010 a 2020 sobre a temática.

## Capítulo 1 – Educação Especial no Brasil e Políticas Públicas de Inclusão e de Avaliação da Educação Básica

Neste capítulo apresentamos os principais conceitos a serem trabalhados nesta dissertação, apresentando as principais políticas internacionais e nacionais que constituem o entender inclusão dentro da educação e das discussões que envolvem as políticas de avaliação em larga escala.

### 1.1 O Discurso sobre inclusão

Embora o fenômeno da inclusão tenha ganho *status* recentemente, sobretudo no século XXI, tanto no âmbito político como social, sua trajetória remonta há séculos. Originário da área dos estudos sociais, traz consigo a discussão da estrutura social, principalmente no tocante aos grupos minoritários ou excluídos.

Sua visibilidade deu-se com o surgimento das políticas sociais, que se dedicam ao conceito inverso, a exclusão, e na sua superação e ou reparação, através de políticas universais e focais, fomentadas a partir da ideia de igualdade social.

O discurso da inclusão é observado em uma sociedade cujo sistema preponderante e determinante é o capitalismo. Tal consideração expressa que em uma sociedade de classes, na qual o lucro é objetivo a ser alcançado, a busca pela inclusão social é uma perspectiva que se insere numa lógica distinta da que origina esse sistema (o capitalismo). Um dos aspectos apontados no discurso de inclusão é o acesso de todos às mesmas condições, entre elas o de direito à educação. No entanto, o acesso aos bens e serviços nas mesmas condições não é pertinente à lógica do sistema, que para sua manutenção, a exploração da força de trabalho dos sujeitos é um dos meios mais eficazes. (MACIEL, 2009 p.33).

Passou por transformações tanto de cunho conceitual quanto de prática, tendo como marco moderno as discussões oriundas do pós Segunda Guerra Mundial, principalmente com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada na Assembleia geral das Nações Unidas (ONU) em 1948.

As modificações em relação à inclusão vão ao encontro da concepção do que se entende por pessoa e, principalmente, sobre a conceituação de cidadão como agente de direitos garantidos pelo Estado.

A política nacional vem utilizando a palavra inclusão com maior ênfase desde os anos 1990, porém análises sobre o termo exclusão já eram realizadas desde a década de 1970. (CASTEL, 2004). A palavra inclusão pode ser compreendida com diferentes sentidos de acordo com as alterações na conjuntura política, econômica e social. (MACIEL, 2009 p.32).

O discurso de inclusão fomentado de forma mundial se dá por meio de diversificadas organizações multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, as quais fomentam a concepção do termo de forma diferenciada dentro das mudanças da concepção da funcionalidade do Estado e o dever da sociedade dentro deste.

“A reorganização das esferas de execução dos serviços públicos está vinculada ao modelo de Estado chamado de “*community governance*” (RANSON, 2001), que significa a participação da comunidade na gestão da coisa pública.” (GARCIA, 2004 p.09), extraindo do estado a execução das políticas públicas e transferindo-as para o setor privado e/ou terceiro setor, transformando a ideia de direito em serviço.

A nova visão de sociedade e de como se gerir o bem público chega às escolas, uma vez que o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 apregoa " a educação, direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988). Esse fato transformou a educação em bem público a ser organizado pelo estado e, assim, passível de sofrer as influências da *community governance*.

Dessa forma, motivada por transformações ocorridas no final do século XX, a escola comum passa por uma mudança interna que contempla a nova perspectiva do deveria ser a escola e traz uma concepção de inclusão na qual não se criam espaços educativos diferenciados, assegurando o espaço de aprendizagem único para todos (ROPOLI et. al., 2010).

É como se o espaço escolar fosse de repente invadido e todos os seus domínios fossem tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela mesma criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e de suas paredes — novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas e de avaliar a aprendizagem, outras “artes de fazer” como nos sugeriu Michel de Certeau, um autor que todos nós, professores, deveríamos conhecer a fundo. Esse pensador francês, não conformista, deixou-nos uma obra original, em que destaca a criatividade das pessoas em geral, oculta em um emaranhado de táticas e astúcias que inventam para si mesmas, com a finalidade de reagir, de uma maneira própria e sutil, ao cotidiano de suas vidas. A invenção do cotidiano (nome também de um de seus livros) é o que fazemos para sair da passividade, da rotina costumeira e das estratégias que vêm de cima para disciplinar o nosso comportamento, os nossos pensamentos e as nossas intenções. Temos, sim, a capacidade silenciosa e decisiva de enfrentar o dia-a-dia das imposições e de toda regulamentação e controle que nos aprisionam e descaracterizam nossa maneira de ser e de fazer frente às nossas tarefas e responsabilidades. Mas precisamos identificar e tirar proveito dessa possibilidade. (MOANTOAN, 2003, p. 28).

A educação inclusiva, como um serviço social a ser ofertado pela escola, deve focar nas potencialidades do aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento, compactuando com a concepção de uma educação como direito de todos.

## **1.2 História da Educação Especial no Brasil**

No Brasil, a história do desenvolvimento da escolarização da pessoa com deficiência (PCD) se deu bem antes dos tratados internacionais do século passado. No período imperial, importando a ideia de internato, no século XVIII, são estabelecidos dois institutos destinados à educação das pessoas com deficiência, sendo esses o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1854 - hoje, Instituto Benjamin Constant (I.B.C) - e Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, 1857,- hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Jannuzzi (2004) explica que a criação do Instituto Real dos Jovens Cegos, hoje Instituto Benjamim Constant (IBC), foi em virtude das influências de José Francisco Xavier Sigaud, médico pessoal do imperador Pedro II e de José Álvares de Azevedo. Esse era um jovem cego que estudou dos 10 aos 16 anos no Instituto dos Meninos Cegos de Paris, entre 1844 e 1950, e, ao voltar ao Brasil, em 1851, com apenas 17 anos, traduziu a obra do autor francês J. Guadet,<sup>2</sup> O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua história, e seu método de ensino. Ao tomar conhecimento dessa obra, o médico imperial entrou em contato com o tradutor e solicitou que ele alfabetizasse sua filha Adele Marie Louise, que também era cega. (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 857).

Contudo, é importante ressaltar que os referidos institutos foram criados em função do apelo da corte ao imperador que o atendeu, motivado pela amizade que tinha com os interessados.

Tudo indica que foi a partir de uma ação de um surdo oralizado, e em razão de sua amizade com o imperador, que se constituiu uma comissão “com figuras importantes do império a fim de promover a fundação de uma escola para a educação de pessoas surdas” (Rocha, 1997, p. 5). A criação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos representou a possibilidade de reconhecimento como pessoas de direito a uma escolarização, o que antes era desconsiderado pelo governo. Com a criação do Collégio, os surdos deixaram de ser menos invisíveis para a sociedade. (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 857).

Como ressaltam Miranda (2008) e Mantoan (2011), embora a existência desses institutos fosse de grande relevância para a visibilidade e possibilidade de discussão sobre a escolarização das pessoas com deficiência, acabou sendo uma “medida precária” (MIRANDA, 2008), uma vez que atendiam uma baixa parcela da população de deficientes da cidade do Rio de Janeiro, sendo a maioria desta população deixada na invisibilidade, na “negligência ou omissão” (MIRANDA, 2008).

Essas autoras, em especial Mantoan (2011), apresentam uma divisão clara dentro da história da educação/escolarização das pessoas com deficiência, sendo:

- ..... a 1853 - período de negligência ou omissão;
- 1854 a 1956 - período das ações de iniciativa privada;
- 1957 a 1993 - período das ações oficiais de âmbito nacional;
- 1993 a .....<sup>6</sup> - período das ações em favor da inclusão escolar.

### 1.2.1 Período da Negligência ou Omissão

---

<sup>6</sup> Aqui cabe uma indagação do autor, o ano de 2020 será o marco final das ações em favor da inclusão e se estabelecerá o período de retrocesso com o estabelecimento do Decreto Nº 10.502 Indica atendimentos especializados aos alunos com deficiência, criação de salas especiais e a não obrigatoriedade das matrículas da educação regular.

Miranda (2008) aponta a presença da pessoa deficiente em toda a história documentada da humanidade, entrelaça o desenvolvimento das ações em prol desta parte da população, dita minoritária, de acordo com as concepções do conceito de deficiência.

O período de negligência ou omissão apresentado pela autora abarca todo o período em que as PCD's se encontravam à mercê das concepções sociais da deficiência embasadas nas crenças religiosas e ou organizacional ou função social do indivíduo frente a sociedade, embasada na concepção de caridade ou castigo divino.

Essa “forma” de exclusão foi, de certa maneira, superada com o surgimento do iluminismo e dos ideais científicos, que protagonizaram um olhar diferenciado para a representatividade do ser humano e sua função social, uma vez que “ a Idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência”. (MIRANDA, 2008 p. 30).

O fortalecimento da Medicina, por sua vez, proporcionou maior interesse à pessoa com deficiência, pois estabeleceu novas concepções a esse respeito, embasadas nos saberes científicos e biológicos do funcionamento orgânico do ser humano.

### **1.2.2 Período das Ações de Iniciativa Privada**

No Brasil, podemos observar o perpetuar do período de negligência até a década de 1950, sendo o marco e princípio de sua superação por meio da criação de dois institutos voltados à educação da pessoa com deficiência: o Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, o qual desenvolve ações voltadas às pessoas cegas até a presente data, porém desde 1891 com a denominação de Instituto Benjamin Constant (I.B.C) e Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, criado em 1857, visando ao atendimento educacional das pessoas (somente sexo masculino) surdas. Atualmente, o Instituto continua desenvolvendo suas atividades voltadas à educação da pessoa surda, sob a denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Este período é marcado por duas vertentes na Educação Especial, a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira, nos dizeres de Miranda (2008), caracterizou-se pela higienização social, visando à criação de escola hospitalares, dando início à identificação dos anormais de inteligências. De acordo com a autora, trata-se de uma das vertentes de atendimento mais segregadoras das pessoas com deficiência.

A segunda vertente, a psicopedagógica, foi marcada pela defesa da educação da pessoa com deficiência, consideradas anormais. A preocupação dessa vertente era a identificação de tais pessoas, por meio de diagnósticos, para, posteriormente, encaminhá-las para o atendimento, em escolas ou classes especiais, por profissionais da educação especializados.

A perspectiva da psicopedagogia prevaleceu sobre a médico-pedagógica, principalmente pelo florescer de novos ideais educacionais propostos pela Pedagogia da Escola-Nova, expresso por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que possibilitou a entrada de concepções da psicologia na área da Educação.

Este período se estabeleceu como o momento fértil para o surgimento de instituições de organização civil voltadas para o atendimento e educação da pessoas ditas anormais como a Sociedade Pestalozzi (Pestalozzi) no ano de 1932, em Minas Gerais, propondo-se a promover assistência terapêutica e pedagógica, por meio de estudo, assistência, tratamento, educação e ajustamento social das crianças e adolescentes deficientes, e, no ano de 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, objetivando-se a promoção da atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla, difundida por todo o território nacional. Atualmente, presta serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessita, constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Entre a fundação desse Instituto (I.B.C – esclarecimento nosso) e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação

escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte. (MANTON, 2011 p. 03)

Contudo, Mantoan (2011), Miranda (2008) e Dechichi (2001) afirmam que, embora o período apresentado privilegiasse a educação da pessoa com deficiência, essa se dava em instituições especializadas à parte de toda a sociedade, ou seja, fora da escola regular.

As instituições especializadas auxiliaram no desenvolvimento de uma visão humanística e pedagógica para com a pessoa com deficiência, pregando a importância da sua escolarização. Contudo, mesmo embasado sua prática no ideário de diminuição da desigualdade social, esse modelo de educação promoveu a exclusão das PCD's, uma vez que estimulava a identificação dos alunos com dificuldade de acompanhar as exigências da escola regular e sua institucionalização em escolas especiais.

### **1.2.3 Período das ações Oficiais de Âmbito Nacional**

A Educação Especial foi assumida pelo governo brasileiro no ano de 1957, com a instauração de uma sequência de campanhas públicas voltadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência. Essas campanhas foram realizadas em 1957, 1958 e 1960 e voltava-se à especificidade de uma deficiência, sendo primeiro à educação dos surdos; segundo, à educação e reabilitação do deficiente visual, e terceiro, à educação e reabilitação de deficientes mentais. Ressalta-se como efeito delas a expansão das escolas de ensino especial.

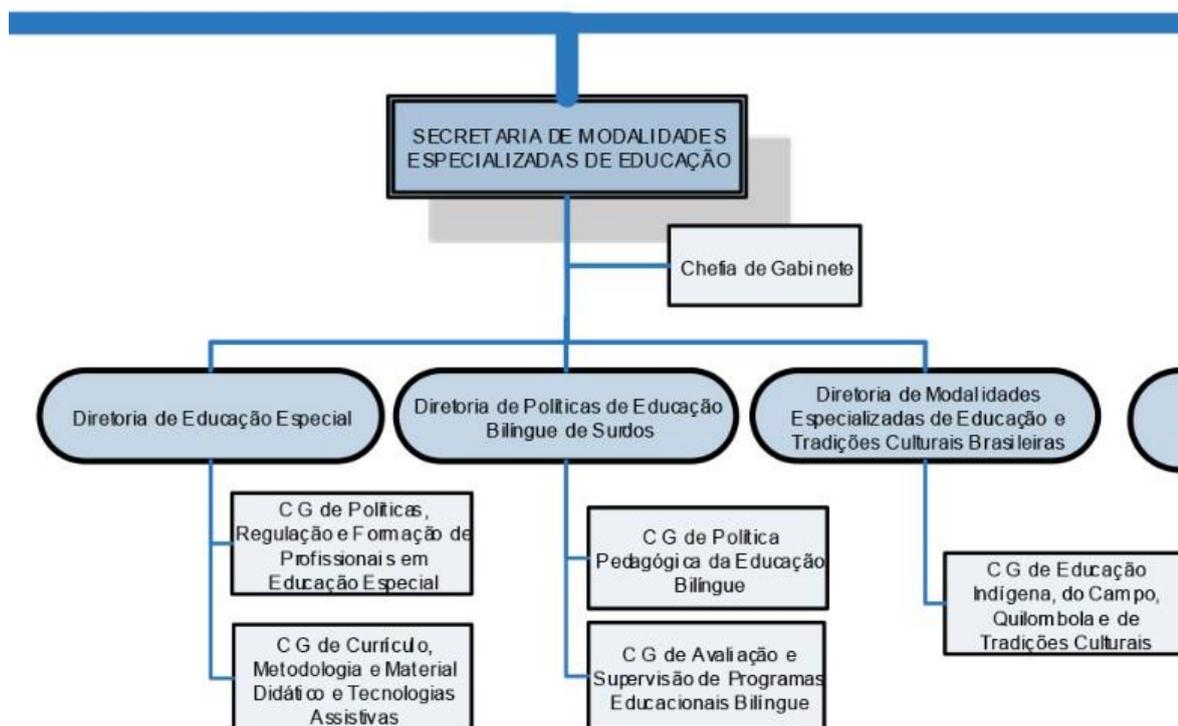
Na década de 1970, mais especificamente no ano de 1972, houve, por parte do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), a proposta da primeira estruturação de política pública voltada à educação especial brasileira, com a criação do órgão central denominado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável em gerir os planejamentos de políticas públicas, visando ao melhoramento do atendimento às PCD's. Em 1986, o órgão passou a ser denominado de Secretaria de Educação Especial (SESP), sendo extinto

em 1990 por reestruturação do MEC e suas competências transferidas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Foi recriada em 1992, sob a nomenclatura de Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Desde 2011, por meio do decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio do mesmo ano, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) se encontra extinta, sendo suas competências transferidas para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (BEZERRA E ARAUJO, 2014), a qual visava a uma ação integrada com o objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, fomentando políticas públicas educacionais visando à inclusão social.

Por sua vez, a SECADI encontra-se extinta por meio do decreto Nº 9.465 de 02 de Janeiro de 2019 e suas atribuições, diluídas. As atribuições referentes às políticas públicas da Educação Especial estão sub-rogadas à secretaria de modalidades especializadas de educação como demonstra o organograma do próprio Ministério da Educação.

**Figura 1:** Organograma MEC 2020



**Fonte:** <http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional>

Diante da trajetória acima, brevemente apresentada, constatamos que as trocas e modificações constantes nos órgãos federais referentes à Educação Especial, indicam uma desvalorização da área e desencontro entre concepções políticas sobre a temática, como afirmam Mantoan (2011) e Miranda (2008).

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais. (MANTOAN, 2011 P.04)

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), houve, por parte dos legisladores, preocupação com a parcela dos denominados “excepcionais”. Nessa legislação estabelece-se “no que for possível” o enquadramento desses alunos no sistema regular. Há, porém, outros artigos que compartilham a responsabilidade da educação desses alunos com a transferência de subsídios para as instituições que os acolham. Estas, ampliadas em ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus em 1971, como afirmam Júnior e Tosta (2012 p.02) “apesar de essa Lei promover uma ampliação com relação ao alunado considerado da educação especial, contribuiu para o aumento das classes e escolas especiais.”

Embora em 1972 o então Conselho Federal de Educação entenda em seu parecer a educação dos “alunos excepcionais” como uma educação escolar, as portarias envolvendo as temáticas de assistência e previdência social delimitaram o público-alvo da educação especial, instaurando uma visão terapêutica, suscitando, assim, aspectos corretivos e preventivos sem nenhuma promoção de educação escolar.

Na década de 1980 houve a real tomada da prática da integração social, de forma mundial, impulsionada pelos movimentos de lutas sociais em diversos seguimentos, entre eles o direito das pessoas com deficiência.

A Constituição de 1988, intitulada de “Constituição Cidadã” (MOREIRA, 2014), é um marco fundamental para o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência, uma vez que, em seus objetivos fundamentais, há garantia do bem estar social para todas as pessoas, sem distinções.

O artigo 205 do capítulo III -Da Educação, da Cultura, e do Desporto- da Constituição prescreve: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família” efetivando, assim, a responsabilidade do Estado para com a educação da pessoa com deficiência. O acesso e a oferta do atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino ficaram garantidos por meio do artigo 208.

Mantoan (2011) ressalta que os citados dispositivos referentes à pessoa com deficiência levantam questões de suma importância para a Educação Especial brasileira, pois apresentam discussões referentes aos aspectos arquitetônicos, mobilidade pública e garantia de sua subsistência, mas também revelam pressupostos para se questionar sobre a destinação da educação especial.

#### **1.2.4 Período das Ações em Favor da Inclusão Escolar**

A década de 1990 foi marcada por diversos processos evolutivos do ponto de vista social. Um dos fenômenos que impulsionaram tomadas de consciência em dimensões amplas foi o processo de globalização já que as influências internacionais se manifestaram de forma mais rápida e latente nas relações entre os países.

A década de 90 sinalizou mudanças consideráveis na política educacional brasileira, resultando em novas perspectivas para a política de Educação Especial. Nesse período, além dos referenciais normativos publicados no Brasil, houve ainda a realização de conferências e declarações que, em âmbito internacional, marcaram a década e influenciaram a formulação de políticas públicas orientadas à educação inclusiva em nosso país. (JÚNIOR, 2012 p.05.).

Um dos marcos mundiais para a área da Educação foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ZILLOTTO; GISI, 2018), a qual ocorreu em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia, contando com a participação de representantes políticos de diversos países, dentre eles o Brasil. Ao findar da Conferência, foi aprovada a Declaração de Jomtien, com 10 artigos e o Plano de Ação, com 50 itens. (UNESCO, 1990)

Trata-se de um marco de extrema importância, principalmente para os países emergentes, que, no início da década de noventa, contavam com elevadas taxas de analfabetismo. Assim como ressalta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Conferência de forma mundial veio reforçar a importância de se garantir, ao menos, as necessidades de uma educação básica para todas as crianças jovens e adultos.

A Declaração promulgada se direciona ao fim da exclusão – seja qual for a motivação, credo, raça, deficiência ou poder econômico - presente no meio educacional e que atinja a todas as classes minoritárias.

Nessa Conferência, foram recomendadas medidas que garantissem a igualdade do acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. Os políticos brasileiros presentes nesta Conferência assinaram esta declaração assumindo a responsabilidade de eximir as altas taxas de analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país (UNESCO, 1990). (MOREIRA, 2014 p.06.).

Assim, a garantia de acesso a todos estabelece um olhar diferenciado às pessoas com deficiência, uma vez que, na história da humanidade, estes são marginalizados, seja pela negligência do Estado em suas garantidas básicas como cidadãos, seja pela família que, ao receber em seu meio uma criança deficiente, até pouco tempo, escondia-a em casa sem o convívio social.

A Declaração de Jomtien ressalta a educação como um bem fundamental a todos. Em determinados artigos, propõe de maneira imperativa a indicação de uma escola inclusiva, aberta a todas as pessoas, concebendo a inclusão de

maneira ampla, de forma que todas as pessoas, deficientes ou não, possam frequentar as escolas sem sofrer preconceitos ou restrições.

Nos outros nove artigos e no Plano de Ação desta Declaração percebemos um estilo de linguagem única, imperativa, chamando a atenção dos países para a urgência desta educação “Para todos”, demonstrando claramente quem são estes “todos”, e tendo 4 Equidade é a adequação contextualizada e prudente dos fenômenos não regulados pelo caráter amplo da lei universal como fio condutor a inclusão escolar, orientação educacional que todos os países deveriam assumir urgentemente com a educação dos excluídos de seus países. (MOREIRA, 2014, p.07).

Resultante deste avanço, em 1994, na cidade de Salamanca - Espanha, em uma parceria do governo espanhol e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi realizada outra Conferência de proporção mundial para se debater as Necessidades Educativas Especiais. Esse evento deu origem à Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

A referida Declaração torna-se de extrema relevância para as formulações de políticas inclusivas nos países que assinaram o aceite de suas recomendações. Ao enaltecer os dispostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e reforçar os dizeres da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 90, Salamanca empenha-se na garantia do direito à educação para todos, em especial crianças não inclusas na escola por razões do trabalho infantil e/ou abuso sexual além das crianças deficientes.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994, p.5.).

Em direção à operacionalização da inclusão nas escolas, os dispostos presentes nos seus 85 artigos preveem uma preocupação em relação às ações pedagógicas, suscitando uma mudança na estrutura da forma de ensinar das

escolas. Desta forma, a prática docente deve se voltar para as características das dificuldades do aluno, proporcionando uma mudança de paradigma, no qual a escola, o currículo e as ações em sala sejam voltadas às necessidades individuais de cada de forma que os educandos não sejam mais os responsáveis por se adaptar ao ambiente escolar.

Tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos quanto a Declaração de Salamanca convidam os governos a programarem políticas públicas que visem, por meio da reforma na política educacional, garantir o acesso de todos à educação, independentemente de suas diferenças. Fundamentados em análises do contexto social, econômico e político, esses documentos instituem diretrizes e elaboram recomendações que tem por objetivo incidir nas formulações internas de cada país no tocante às políticas educacionais, almejando influenciar na tomada de decisão dos governos quanto à definição de diretrizes na implantação de políticas educativas no contexto nacional. (DEIMLING; MOSCARDINI, 2017, p.07).

Em 1996, no Brasil, é formulada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a qual se encontra em consonância com as transformações mundiais propostas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Ela reafirma a educação como direito, conquistado pela Constituição, estabelecendo os deveres do Estado em relação à educação pública, definindo responsabilidades, entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, buscando sempre em sua estrutura o regime de colaboração. (BRASIL, 1996). Esse processo de regulamentação da Educação, em forma de Lei, foi marcado pela participação popular, como nos afirma Pereira e Teixeira (2008, p.01):

o Fórum, [Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública] cuja estruturação deu-se, ainda, no período constituinte, consagrou-se como o mais representativo movimento social partícipe daquele processo - na defesa de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade - e teve a sua atuação legitimada no Congresso Nacional.

Concebida como pública, ou seja, um direito de todos, a educação básica por meio da LDBEN 9394/96 passa a ser considerada como um direito universal,

que deve garantir uma formação comum para toda a população do país, fomentando a igualdade de oportunidades. Esse conceito de educação, como refletem Pereira e Teixeira (2008, p.2), é concebido principalmente por meio dos ideais “dos revolucionários franceses em prol de um sistema de ensino público, gratuito, laico, universal, único e obrigatório, que caracteriza o nascimento da escola moderna, universal e única para todos.”

Conceitos esses enaltecidos em nossa Constituição Federal de 1988, pautando o ensino brasileiro em princípios de igualdade, liberdade, pluralismo e tolerância:

[...] Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;[...]. (BRASIL, 1996).

Os ideais acima apresentados permanecem presentes em todas políticas públicas subsequentes a estas, tomando sempre por ponto de partida para as novas formulações as condições de acesso igualitárias à educação, ao meios sociais e à cultura.

Assim, em 1999, regulamentando a Lei 7853/89, o Decreto 3298/99 visa à defesa da integração social da PCD, consolidando o acesso ao contexto socioeconômico e cultural e reiterando a educação especial como uma modalidade transversal, que deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabelece como preferencial a rede regular de ensino como o lugar de seu desenvolvimento educacional, destacando o atendimento especializado como complementar a este.

A orientação de que a escolarização dos alunos com deficiência ocorra preferencialmente no ensino regular é fomentado em todas as políticas públicas de presente século, com exceção do Decreto 10502/2020. Os dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE) 2001 e 2014, ao se tratar da educação especial no país, ressaltam a importância da garantia de vagas no ensino regular. No PNE 2014 – 2024 está presente como meta 04 a seguinte redação:

“Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. (BRASIL,2014)

As resoluções do Conselho Nacional de Educação (Nº2/2001; Nº01/2002; Nº04/2009) complementam as orientações envolvendo a presença destes alunos no ensino regular e público, principalmente no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contraturno (resoluções Nº2/2001; Nº04/2009), sendo este oficializado pelo Decreto 6571/08, substituído pelo Decreto 7611/2011, porém não alterando o definido por AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

Orientam também sobre o apoio aos docentes que atuam na educação básica do ensino regular, a fim de prepará-los para o processo de inclusão com a inserção, nas grades curriculares dos cursos de licenciatura plena, disciplinas que abarquem “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2002).

Reconhece-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 como uma das principais políticas públicas voltadas às ações em favor da inclusão escolar. Elaborada pelo grupo de trabalho da política nacional de educação especial – Secretaria de Educação Especial / MEC, no ano de 2007 - e entregue ao MEC em 2008, reuniu diversos pesquisadores da área da educação especial, a fim de elaborar um documento que embasasse as políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos, por meio do traçado histórico do processo de inclusão escolar no Brasil. Objetivo este alcançado com louvor, uma vez que tal documento é reconhecido como um dos principais referenciais da promoção de educação e qualidade no Brasil.

O olhar diferenciado estabelecido pela PNEEPEI se direciona à quebra do paradigma, há muito existente na escola regular, de que o aluno deveria se adequar ao formato de ensino. Paradigma perpetuado, em muito, por legislações que, por muitas vezes, asseguravam a matrícula no ensino regular somente para os alunos deficientes que possuísem condições de se adequar as suas exigências, configurando-se como uma ideologia excludente não somente para os alunos com deficiência como para muitos alunos que não se adequaram à metodologia tradicional de educação.

Assim, ao suscitar o direito à diferença, estabelecendo um olhar diferenciado ao aluno, sendo este público-alvo da educação especial ou não, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 promove inclusão de todos, como indica Mantoan (2011, p. 01):

Munidos das prescrições de nosso ordenamento jurídico, é possível e urgente que se garanta a igualdade de direitos a uma educação, que livra o aluno de qualquer diferenciação para excluir e/ou inferiorizá-los e que assegure o direito à diferença, quando lhes é propiciado um atendimento especializado, que considera suas características e especificidades.

### **1.2.5 Educação Especial em tempos de Pandemia**

O ano de 2020 está se revelando desafiador a todos os segmentos da sociedade. Em meados de janeiro, na cidade de Wuhan localizada na China, houve a incidência de um novo vírus de características letais aos humanos e de alta transmissibilidade, uma vez que se propaga pelo ar e por meio de secreções.

Rapidamente, a crise de saúde local da Cidade de Wuhan alastrou-se por toda a China e, em menos de três meses, assolou todo o planeta, levando o diretor geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom, a elevar, em 11 de Março, o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2).

A mudança de classificação não se deve à gravidade da doença, e sim à disseminação geográfica rápida que o Covid-19 tem apresentado. "A OMS tem tratado da disseminação [do Covid-19] em uma escala de tempo muito curta, e estamos muito preocupados com os níveis

alarmantes de contaminação e, também, de falta de ação [dos governos]", afirmou Adhanom no painel que trata das atualizações diárias sobre a doença. (UNA-SUSU, 2020)

A doença se caracteriza por apresentar um período de incubação de 4 a 14 dias, uma taxa de transmissão de 2,75 e letalidade global de 3,4% - sendo os portadores de doenças crônicas, em torno de 25 a 50% dos infectados, os mais vulneráveis e com maior taxa de mortalidade. Essas características levaram à paralização global, forçando os governos mundiais a decretarem em seus países *lockdown*<sup>7</sup> para a promoção do distanciamento social na tentativa de frear a contaminação que, naquele momento, já levava os sistemas de saúde ao colapso, resultando em milhares de mortos.

2020, que mal começou, será lembrado não só pela pandemia do coronavírus como possivelmente como o ano em que os países se fecharam literalmente para o exterior. É a tentativa desesperada de conter a propagação do vírus, seja por quem é morador mas também para evitar a entrada de estrangeiros contaminados. Esse bloqueio é chamado de "lockdown" em inglês: representa não só a limitação ou a proibição de viagens como a determinação para que o comércio e outras atividades não essenciais fiquem fechadas. (6 Minutos, 2020)

No Brasil, o Governo Federal decretou estado de emergência pública em 04 de fevereiro, porém sem delimitar legislação específicas sobre o assunto. Diante da não realização de medidas efetivas e unificadas do Governo Federal, cada estado organizou a suas próprias estratégias para enfrentamento da pandemia, revelando por suas ações governantes partidários da ideologia de descrença na periculosidade do vírus, liderados pelo atual Presidente do Brasil, que ironiza, em seus discursos, a preocupação dos governantes estaduais chamando os efeitos da Sars-Cov-2 de "apenas uma gripezinha".

Assim, no dia 23 de março de 2020, diante da eminência de colapso da Saúde Pública e disseminação descontrolada do vírus, o Governo do Estado de São Paulo decreta quarentena em todas as cidades do estado por meio do decreto N° 64.881, a qual se encontra estendida até 16 de novembro (tomamos por base de referência a escrita do texto realizada no início do mês de novembro

---

<sup>7</sup> *Lockdown*: Bloqueio que, imposto pelo Estado ou por uma ação judicial, restringe a circulação de pessoas em áreas e vias públicas, incluindo fechamento de fronteiras, geralmente ocorre em situações de pandemia com o intuito de evitar a disseminação do vírus.

de 2020). Essa situação promoveu o distanciamento social radical até a estruturação e implementação do plano de retomada gradativa das atividades econômicas e sociais no estado, que leva em consideração as condições de saúde e taxa de transmissão do vírus, para flexibilizar, ou não, a quarentena em determinada região do estado.

Com esse decreto ocorreu o fechamento de todas as escolas públicas do estado - medida também acompanhada pelas escolas particulares e universidades - levando à paralisação total da educação até a estruturação de um ensino não presencial.

O modelo de ensino não presencial, instaurado às pressas para a rápida solução da problemática, revelou a realidade educacional debilitada diante da tecnologia, tornando-se um modelo de educação excludente, principalmente para os alunos com menos possibilidade de acesso à tecnologia.

Segundo a UNICEF, o fracasso escolar, de modo geral, se dá por diversas situações, dentre elas, faço referência em especial, para este contexto, a uma das condições citadas que é “a falta de acesso a insumos de qualidade, como tecnologia e Internet”. Assim a adoção do método homeschooling, da forma como está sendo aplicada, ampliará as desigualdades, inserindo num contexto de exclusão educacional uma grande parcela de crianças e adolescentes que já sofrem exclusão digital. (KRAUSE, 2020 p 01)

Diante da realidade da exclusão social, o Governo do Estado de São Paulo publicou dois documentos orientares para o prática das atividades a distância, o primeiro denominado Documento Orientador - Atividades a distância e de conscientização sobre a prevenção ao coronavírus, publicado em 17 de março de 2020, trouxe uma gama de sugestões de atividades incentivando o estudo e a conscientização sobre a prevenção do COVID 19. O segundo intitulado Documento Orientador - Atividades escolares não presenciais, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no mês de abril, objetivou regulamentar práticas além de fornecer diretrizes quanto a carga horária de professores, alunos e direcionar as atividades, currículo, adaptações e formação em momento de pandemia.

Nos dois referidos documentos, encontramos diretrizes diretas para o atendimento da educação especial, principalmente no que se refere ao atendimento escolar especializado (AEE), visando a não exclusão destes alunos

dos processos de ensino e aprendizagem. Orienta o governo que os professores das salas de recursos acompanhem as atividades e auxiliem os docentes regentes de sala nas adaptações necessárias, bem como na adequação de expectativas pedagógicas e seleções de habilidades a serem trabalhadas.

Nesse contexto, o professor que atua no Atendimento Educacional Especializado- AEE, sob a forma de Sala de Recursos, na modalidade itinerante ou de CRPE, exerce um papel significativo em orientar os professores da sala regular quanto à adaptação curricular e dos roteiros de estudos para os estudantes. Além disso, têm o papel de elaborar as atividades referentes ao próprio atendimento especializado, dando continuidade ao trabalho realizado no contraturno, com vistas ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas de cada educando conforme suas necessidades. (SÃO PAULO, 2020 p.35)

O documento orienta que o professor especialista do AEE fique em contato com a família prestando suporte pedagógico para que o aluno realize suas atividades com seus familiares, bem como sugere adaptação de materiais a serem utilizados, a fim de facilitar e incluir a todos, oportunizando a utilização de materiais cotidianos dos alunos para a execução e atividades.

Assim, com o contato próximo e auxílio das entidades conveniadas ao Estado para o atendimento de AEE, supõem-se que o ao aluno com deficiência não fique excluído do processo pedagógico. Contudo, o principal desafio dos alunos com deficiência, neste momento, não são as questões atinentes à educação escolar, mas a barreira de acesso aos recursos digitais e de informações que muitos dos alunos presentes na rede pública de ensino se deparam.

As famílias não estão em posse de recursos tecnológicos que permitem o acompanhamento digital solicitado pelos documentos orientadores ou, quando os têm, o analfabetismo digital se torna a barreira. Como resposta a essa demanda, os documentos solicitam entregas de atividades impressas aos que necessitarem. Porém, encontramos uma realidade de famílias não escolarizadas, ou não preparadas, para exercer um auxílio pedagógico aos seus filhos.

Outro problema sério que vivemos em nosso país, e que também pode ser uma barreira para o sucesso imediato da prática de homescholling, é a exclusão digital, principalmente em relação aos alunos da rede pública de ensino. Fala-se muito em tecnologia da informação no

ambiente escolar, investimentos tecnológicos, etc, contudo, a realidade brasileira, no que tange ao uso da tecnologia no processo de educação, ainda é precária. Segundo levantamento realizado pelo IEDE-Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, no ano de 2015, apenas 28,3% dos estudantes brasileiros afirmaram ter acesso a computadores conectados à internet nas escolas. Segundo este mesmo levantamento, o Brasil tinha, na época, a segunda pior conectividade nas escolas, o que é preocupante. Essa realidade é facilmente perceptível ao visitar escolas públicas do Brasil à fora, muitas delas até possuem computadores, mas muitos obsoletos, outros apresentam defeitos, e muitos tantos encontram-se amontoados em pequenas salas que servem de arquivos ou depósitos para objetos inservíveis. (KRAUSE, 2020 p.01)

Assim, os alunos da educação especial se encontram inclusos na exclusão de um modelo educacional imposto por um momento de pandemia, ressaltando a desigualdade social de nosso sistema político-econômico, sendo o principal entrave de seu acesso à educação, a falta de acesso aos meios e ao letramento digital.

#### **1.2.5.1 Educação Especial: Decreto N°10.502**

Em 30 de Novembro de 2020, foi promulgada a nova política de educação especial denominada de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esse Decreto, ao ver dos especialistas, traz retrocessos quanto à concepção de uma educação inclusiva, regida pelo princípio de equidade, inserção social e publicidade e, por isso, gerou diversas moções de repúdio por instituições e organizações civis.

Embora a proposta de política pública federal para educação especial se apresente como uma proposta que visa ressaltar e garantir as concepções de aprendizagem ao longo da vida - conforme redigido no artigo 24 de decreto 6949/09 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Nova York, 2007) e os objetivos de desenvolvimento sustentável - originado da declaração de Incheon e resultante do Fórum Mundial de Educação, fomentado pela Unesco (Incheon; Coréia do Sul, 2015), dos quais o Brasil é signatário - apresenta em seu texto um desvirtuamento-conceitual ideológico, como nos apresenta o professor Araújo (2020) em entrevista ao jornal Estadão

Em carta-convocação contra a destruição da inclusão escolar no Brasil, expressando o seu manifesto de repúdio, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED – Unicamp) apresenta oito pontos da legislação promulgada que divergem das legislações vigentes e que fazem com que o Decreto 10.502 se configure como um retrocesso para a constituição da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Assim se dá a redação:

**Diante do exposto, declaramos que não permitiremos:**

1. que a Constituição Federal de 1988 seja desconsiderada, descumprida e renegada em seus preceitos educacionais, uma vez que seu texto define o acesso à escola comum como um direito indisponível do aluno, do qual a família e o Estado são os guardiões;
2. que o Brasil, mais uma vez, seja desonrado por descumprir e ignorar seus compromissos internacionais, visto que o país é signatário de documentos que pugnam pela inclusão, incondicionalmente;
3. que o aluno público-alvo da Educação Especial seja excluído e discriminado no sistema educacional brasileiro;
4. que argumentações tendenciosas e mal embasadas por estudos e posicionamentos retrógrados e incompletos venham se contrapor aos avanços e esforços despendidos por familiares e educadores, em todo o território nacional, que aderiram às diretrizes da PNEEPEI/2008, garantindo a matrícula, a participação e a aprendizagem, com dignidade, em escolas comuns de todo o país;
5. que sejam ofuscados ou esquecidos os ganhos obtidos pelos alunos que, em razão da inclusão escolar, puderam seguir trajetórias de vida jamais imaginadas no tempo em que eram vigentes no país a concepção que agora o governo federal busca desenterrar;
6. que seja interrompido o movimento de inclusão na educação básica que permitiu ao Brasil ampliar, de maneira inédita, o acesso desse público ao nível superior;
7. que o país volte a terceirizar a Educação Especial, alocando recursos públicos em instituições privadas, em detrimento da continuidade e da ampliação dos investimentos na escola pública comum;
8. que sejam silenciadas as famílias que, junto com os educadores, lutaram ao longo desses 12 anos, fazendo o país matricular mais de 1 milhão de estudantes da educação especial nas escolas comuns, o que representa 87% de taxa de inclusão. (INCLUSÃO JÁ!, 2020)

O modelo de educação especial proposto pelo Decreto 10.502 retrocede a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°5.692, trazendo a ideia de que o aluno com deficiência e super dotação deverão receber tratamento educacional diferenciado, não promovendo e incentivando a matrícula destes na rede regular de ensino, favorecendo a escola especial como destino adequado a eles.

Entende-se que o papel das instituições particulares na seguridade do acesso ao princípio de educação para as crianças com deficiência foi de suma

importância, como revela a trajetória história da educação especial no Brasil. Porém, não se deve parar na seguridade de princípios. Urge que se promova acesso pleno e meios de permanência e favorecimento à inclusão a fim de que todos se apropriem das habilidades e competências geradas por meio do ensino comum, como nos sugere a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008).

Ao propor a possibilidade de volta das escolas especiais, o Governo Federal causa um desencontro com as diretrizes que orientam a garantia de matrícula do aluno deficiente na educação regular de ensino, assegurando-lhe o acesso ao atendimento educacional especializado em contraturno. Retrocede-se à ideologia de que o aluno tem que se adequar às necessidades da escola e não há o respeito às peculiaridades educacionais de cada educando, fornecendo assim a cada um o necessário para o seu desenvolvimento educacional, como prega a educação na perspectiva da inclusão.

A presente proposta de política pública de Educação Especial desrespeita o proposto no Decreto nº 3.289/99 no que diz respeito a assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do País, bem como o Decreto Nº 6094/07 que reforça a inclusão dos alunos com deficiência no sistema público de ensino e o Decreto Nº 7.611/11 quando este impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, determinando que Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais. Esse decreto estabelece que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social,

de acordo com a meta de inclusão plena e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O que o decreto 10.502 se propõe a realizar não condiz com a meta 04 do Plano Nacional de Educação de 2014 - válido até o ano de 2024 - que traz em sua redação:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL 2014)

Trata-se de um desmonte integral da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que pauta todas as suas proposições na promoção de políticas públicas que desenvolvam uma educação de qualidade para todos os alunos. Além de desrespeitar os propostos pela Declaração Mundial de Educação para Todos (Declaração de Jomtien) que, em 1990, estabeleceu a garantia da igualdade ao acesso à educação e ao sistema educativo, e a Convenção da Guatemala, realizada em 1999 e que resultou, no Brasil, no decreto 3.956/01.

Esse decreto afirma que todas as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Ocorrem controvérsias em relação à Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, realizada em 2009, que determinou que os países signatários sejam responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino e a Declaração de Incheon, na qual o Brasil se comprometeu com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva. Bem como um retorno na perspectiva de “integração institucional” presente na Política Nacional de Educação Especial de 1994 e na Lei nº

7.853/89, pelas quais permitia-se o ingresso no ensino regular apenas às crianças com deficiência que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais alunos.

Em seu artigo 6º, o Decreto 10.502 estabelece como uma das diretrizes da política “a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado”, caracterizando uma falsa autonomia familiar, uma vez que, em seu artigo 3º, prevê que a escolha acima citada se dará com “ participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada”.

Assim, fica-nos a indagação sobre a contemporaneidade de 2020 diante da promulgação do Decreto Federal Nº 10.502 denominado de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: será esse decreto o marco do fim das ações em favor da inclusão escolar?

## **Capítulo 2 – Políticas Públicas de Avaliação de Larga Escala no Brasil**

Neste capítulo apresentamos o pressuposto de política pública de avaliação em larga escala, a sua formulação como política pública federalista e estadual, focando na formulação da política pública do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a sua aproximação com os alunos público-alvo da Educação Especial.

### **2.1 Política de Avaliação de Larga Escala.**

O desafio a ser enfrentado na educação brasileira dos anos 90 em diante não perpassaria somente pela universalização da educação, mas pela garantia de um ensino público de qualidade, a qual é suscitada no artigo 3º da LDBEN 9394/96, como um dos princípios da educação. A exigência de qualidade, por sua vez, amplia ainda mais a concepção de ensino, resultando em que a educação seja administrada e realizada de maneira a possibilitar o sucesso escolar, sucesso esse que implica aprendizagem.

O entendimento de qualidade educacional, presente na LDBEN 9394/96 e no Plano Nacional da Educação (PNE), está fortemente ligado aos compromissos estabelecidos pelo Brasil nos tratados internacionais, fomentado por agências multilaterais, que balizam o conceito de qualidade a seus ideais, compreendendo a escola como um espaço de regulação e produção de dinâmicas pedagógicas.

Sendo a realidade brasileira marcada por profundas desigualdades regionais, estaduais e municipais e a educação brasileira descentralizada, efetivada por meio dos entes federativos, o estabelecimento de parâmetros de qualidade pode ser entendido como uma busca de se assegurar uma educação de qualidade para todos.

Com essas prerrogativas, instaura-se uma nova visão sobre avaliação, dando espaço para as avaliações de larga escala, as quais possibilitam o

acompanhamento da aprendizagem escolar. Santana (2018) afirma que a avaliação nesses moldes é originária na década de 80, sendo aprimorada nos anos 90, quando a legislação educacional de 1996 a reforçou e explicou a sua função em seu artigo 9º (BRASIL, 1996). Contextualiza, a autora, a avaliação de larga escala como:

Ela receberá o nome de avaliação de larga escala se for aplicada num sistema de ensino inteiro, podendo ser da esfera municipal, estadual ou federal. Ela ainda pode ser chamada de amostral – caso avalie somente alguns alunos deste sistema – ou censitária – caso avalie todos os alunos matriculados numa mesma série de determinado sistema de ensino. (SANTANA, 2018, p.38).

As possibilidades de se “reforçar o controle dos resultados e assegurar a qualidade” (SANTANA, 2018 p.39) da avaliação de larga escala passa a ser um instrumento de diagnóstico para correção e oportunidade de novas formas e estratégias para se efetivar a qualidade do ensino.

Esse modelo de avaliação possibilita que as escolas, no uso de seus resultados, revisem suas ações identificando as “boas práticas” que auxiliam no “alcance das metas preestabelecidas para a melhoria da aprendizagem escolar” (MARTINS; CALDERÓN, 2015, p.271-272) conduzindo-as ao processo de melhoria contínua em busca da construção de uma escola eficaz, a qual é definida por Calderón (2017, p.41) como “uma escola que garanta a todas as crianças e jovens o efetivo direito à aprendizagem”.

Ribeiro (2013) apresenta a avaliação de larga escala como o instrumento responsável pelo desenvolvimento da equidade e, por conseguinte, instrumento de justiça, uma vez que fornece as medidas de desempenho dos alunos, sendo seus dados indicadores do que poderia ser considerado uma boa escola.

Na perspectiva rawlsiana de Dubt (2009), um modo de medir se uma escola é mais equitativa, portanto, mais justa, seria verificar sua relação com o princípio de igualdade de base. Ou seja, o quanto ela é capaz de garantir o “mais alto nível escolar ao maior número de alunos e, sobretudo, aos menos favorecido e mais frescos”. Perspectiva essa que é correlata à de Crahay(2000). (RIBEIRO, 2013, p.70.).

O conceito de justiça traçado por Ribeiro (2013) embasa-se na reflexão a partir da crítica que Rawls faz ao utilitarismo, compreendendo o conceito a partir

da visão de cooperação social do conjunto, o mais focada o possível no direito de todos terem a mesma participação, ao longo de todo o desenvolvimento da sociedade. Concepção essa que nos leva ao anseio da construção de uma base comum curricular.

A definição dessa igualdade de base e de currículo suscitada pela autora, aponta para a obrigatoriedade de o Estado garantir o acesso a todos ao conjunto de saberes considerados relevantes e ser ofertado de forma a assegurar para o maior número de alunos possível o mais elevado nível de ensino, principalmente, para os socialmente menos favorecidos.

À luz das ideias de Crahay (2000) e de Dubet (2009), é possível afirmar que a avaliação externa de sistemas de ensino para verificar o desempenho de todos os alunos, inclusive daqueles de menor nível socioeconômico, pode ser um dos pilares da consecução da justiça na escola quando possibilita uma intervenção pedagógica que reafirma os necessários vínculos entre o currículo, o ensino e a aprendizagem. Depreende-se ainda que a igualdade de base somente poderá fundamentar uma política educacional quando se define quais são as habilidades e competências que os alunos devem dominar nas distintas etapas da escolaridade da educação básica. (RIBEIRO, 2013, p.76.).

Diante das transformações sobre as concepções da função do Estado, antes provedor, instaura-se a concepção de estado avaliador, o qual gerencia e norteia as implementações de políticas sem, necessariamente, ser ele a executar. Dentro da educação visando à garantia da qualidade de educação, instauram-se as avaliações externas, como meio de assegurar a qualidade da educação com o monitoramento e mensuração da qualidade da educação por meio de “mecanismos de avaliação externa standardizados e homogêneos, baseados em competências” (SUDBRACK; COCCO, 2014, p. 05), dentro da lógica denominada de performatividade (SUDBRACK; COCCO, 2014, HATTGE, 2014).

No contexto da trajetória da avaliação de sistemas educacionais no Brasil, Bonamino e Sousa (2012) sugerem três gerações de avaliações de larga escala, identificadas e classificadas a partir de seus objetivos e uso de seus resultados.

No caso do Brasil, a análise dos desenhos das avaliações em andamento leva a que se identifiquem três gerações de avaliações de educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar. Ao tempo em que se sucedem, essas gerações coexistem no âmbito das redes de ensino; daí a necessidade de se

tomar tal classificação como um recurso analítico. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.375).

Nessa perspectiva, autores (BONAMINO; SOUSA, 2012. FRANCO; CALDERÓN, 2017. SOUSA, 2018.) identificam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - que se propôs, de forma pioneira, a realizar o diagnóstico, com a finalidade de acompanhar a evolução educacional (FRANCO; CALDERÓN, 2017) do país - como pertencente a primeira geração de avaliação em larga escala.

Tendo seu início formalizado em 1994, a estrutura do Saeb contemplava a aplicação a cada dois anos, para os alunos concluintes de ciclos (4º, 8º série do ensino fundamental e 3º série do Ensino Médio), de testes cognitivos focalizados na competência leitora da Língua portuguesa e competências de resolução de problemas em Matemática, além de questionários informações socioeconômicas voltados “ao levantamento de informações de condições intraescolares e extraescolares que incidem no processo de ensino e de aprendizagem” (SOUSA, 2018, p. 867).

Assim, a primeira geração de avaliações de larga se estabelece com um caráter de diagnóstico com a função de acompanhamento do desenvolvimento da educação escolar. Embora seus resultados sejam divulgados em meios de comunicação de livre acesso, não são individualizados, gerando, com isso, uma análise generalizada, sem a existência de uma devolutiva de resultados por escola.

Nesse contexto, estados e municípios sentem a necessidade de avaliações mais precisas e focadas em suas realidades, que transpareçam um retrato mais fiel de seu desenvolvimento, para assim apoiar o desenvolvimento de políticas educacionais. Necessidade essa que direciona o início da segunda e terceira gerações de avaliação em larga escala.

avaliações de segunda e terceira gerações visam a subsidiar, a partir de seus resultados, políticas de responsabilização, havendo, nesses casos, atribuição de consequências para os agentes escolares, criando-se incentivos para que professores se esforcem em prol do aprendizado dos alunos. (FRANCO; CALDERÓN, 2017 p.136.).

São consideradas como segunda geração as avaliações que seguem as perspectivas estabelecidas sobre a nova forma de se conceber a gestão pública,

a qual se sustenta nos princípios de participação e contestação pública. Com isso, a mensuração de desempenhos e a sua divulgação pública tornam-se uma estratégia de prestação de contas à sociedade como um chamado para que participe do processo de busca da melhor qualidade da educação (BONAMINO; SOUSA, 2012, BAUER; ALAVERSE; OLIVEIRA, 2015, FRANCO; CALDERÓN, 2017; SOUSA, 2018).

Integra a segunda geração de avaliação em larga escala a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)<sup>8</sup>, denominada de Prova Brasil, a qual a partir do ano de 2005 implementa, em esfera nacional, uma visão mais focalizada em seus resultados de forma que as escolas e governos consigam ter acesso aos resultados individuais de seus participantes a fim de balizar suas ações:

com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.379.).

Destaca-se que o SAEB, a partir de 2005, é desdobrado em Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB<sup>9</sup> e ANRESC. Dessa forma, o SAEB passa a ser composto por processos avaliativos independentes, como nos apresenta Sousa (2018), não descartando as suas diretrizes iniciais, mas sendo complementado em busca de aprimoramento de sua política.

O arcabouço hoje vigente tem suas bases na Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), que instituiu o Saeb, composto por dois processos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Em 2013, passou a incorporar também a Avaliação

---

<sup>8</sup> A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) também conhecida como Prova Brasil, foi criada em 2005 pelo Ministério da Educação, compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) sendo um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ela é realizada a cada dois anos e participam todos os estudantes de escolas públicas urbanas do 5º e do 9º e 3º ano do ensino médio de turmas com mais de 20 alunos.

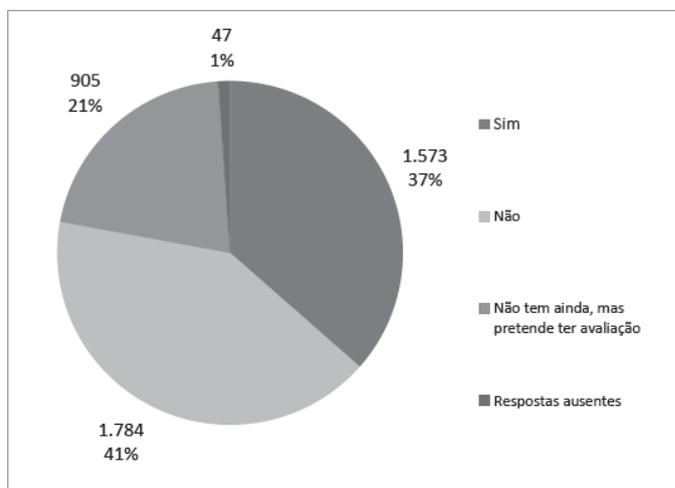
<sup>9</sup> A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) avalia as redes pública e particular de ensino abrangendo os alunos matriculados no quinto e no nono anos (quarta e oitava séries) do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio, com o objetivo das provas é aferir a real situação do sistema educacional brasileiro a partir da avaliação de desempenho dos estudantes e fazer o levantamento de informações sobre escolas, professores e diretores.

Nacional da Alfabetização (ANA), conforme dispõe a Portaria Ministerial nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013). (SOUSA, 2018 p. 866.).

Em 2007, voltado para a consolidação da ideia de qualidade na educação, o governo federal por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o qual estabelece metas a serem alcançadas pelas redes públicas de ensino até o ano de 2021, sendo seus resultados obtidos pelas taxas de rendimento escolar e os resultados das avaliações do Saeb.

Essa ação do governo fortaleceu e incentivou o anseio de os estados e municípios implementarem seus sistemas de avaliações como demonstram os estudos de Bauer et al. (2015) e Sousa (2018). A pesquisa de Bauer, Pimenta, Neto e Sousa (2015) constatou a adoção de avaliação própria em 1.784 municípios, como demonstrado no Gráfico 1, e o estudo de Sousa (2018, p. 867), ilustrado na figura 1, identifica a presença em “23 unidades federadas e no Distrito Federal e a criação de Índices de Qualidade em dez desses estados”)

**Gráfico 1:** Municípios Com Avaliação Própria.



**Fonte:** BAUER et al. (2015, p.340).

**Figura 2:** Brasil, Existência de Avaliações em Larga Escala e Índices de Qualidade Próprios em Unidades Federadas e Distrito Federal



**Fonte:** Sousa (2018, p.868).

As políticas de avaliação praticadas pelas redes de ensino estaduais e municipais instauram as configurações da terceira geração de avaliações em larga escala, uma vez que se diferem da prática de responsabilização branda do Ideb e Saeb - marcados pelo estabelecimento de metas e especificidade de resultados por aluno, escolas e redes de ensino. As práticas de responsabilização forte ou *high stakes* (BAUER et al., 2015) apresentam políticas de bonificação por resultados e interferência curricular (BONAMINO; SOUSA, 2012; FRANCO; CALDERÓN, 2017; SOUSA, 2018).

Avaliações de terceira geração, por sua vez, referenciam políticas de responsabilização com consequências sérias, as quais contemplam recompensas decorrentes dos resultados dos alunos e escolas nas avaliações em larga escala. Essas avaliações incluem experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de premiação e remuneração em função de metas estabelecidas, como o caso do Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (SARESP), dos sistemas estaduais do Rio de Janeiro (Nova Escola), Pernambuco (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – Saepe) e Ceará (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece), bem como do sistema municipal de Sobral, no Ceará, uma vez que preveem incentivos salariais por meio de pagamento de bônus em função do alcance de metas estabelecidas (BONAMINO; SOUSA, 2012; BROOKE, 2006; CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2012; CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015). (FRANCO; CALDERÓN, 2017 p. 136.).

Diferentemente entende Afonso (2018), quando argumenta que as políticas de responsabilização no Brasil deveriam ser categorizadas como uma política “*accountability soft* (e não *hard*)” (AFONSO, 2018 p.12), pois, embora nestas estejam presentes os fatores de bonificação, não se atrelam a fatores negativos, como o fechamento de escolas e demissão de gestores, a exemplo de modelo presente nos Estados Unidos, sendo próprio dos sistemas de *accountability* a existência de responsabilizações, sejam estas simbólicas, matérias, implícitas, explícitas, positivas ou negativas.

Referindo-se ao modelo Norte Americano de *accountability hard*, Afonso (2018) destaca as práticas de “encerramento de escolas ou o desemprego compulsório de docentes” (AFONSO, 2018 p.12), as quais não se fazem presentes no Brasil, já que a política de culpabilização, aqui presente, parte da responsabilização da educação escolar, exclusivamente, aos professores e gestores. A presença dessa política em nossos sistemas/redes de educação gera a chamada “Responsabilização Unilateral”.

A “responsabilização unilateral”, tal como se entende aqui, é uma outra maneira de falar de culpabilização. O que se pretende mostrar (e denunciar) é que determinadas políticas e orientações para a educação desvalorizam ou menosprezam a explicação das diversas condicionantes que pesam sobre os contextos institucionais e a ação dos atores educativos – principalmente aquelas que dizem respeito ao Estado e respectivas políticas públicas; à comunidade escolar e local, incluindo os pais; e à sociedade no sentido mais amplo –, assim imputando sobretudo aos docentes e gestores escolares aquilo que, na verdade, deveria ser assumido como uma responsabilidade coletiva. (AFONSO, 2018, p.13).

Sendo esse um dos principais pontos de questionamento na literatura em relação à política de avaliação em larga escala, uma vez que, na instauração do processo de *accountability*, gera-se responsabilização ou culpabilização do desempenho escolar, atrelando os resultados obtidos nas avaliações ao trabalho docente, resultando em políticas de bonificação e/ou premiação para as melhores escolas.

[...] Premidos pela necessidade de assegurar um salário variável em forma de bônus, os professores pressionarão seus alunos aumentando a tensão entre estes. Premidos pela necessidade de apresentar sua escola como uma boa escola para à comunidade, reproduzirão práticas que tenderão a afastar de suas salas e de suas escolas alunos com

dificuldade para a aprendizagem. Além disso, proliferam os simulados e a utilização do tempo escolar para preparar o aluno para os testes (Nichols; Berliner; 2007, Braun; Chudowsky; Koenig, 2010). (FREITAS, 2013 p.56)

Os efeitos desses desdobramentos afetam a educação como um todo, fazendo com que tantos os professores quanto os alunos sintam-se pressionados a obterem melhores resultados, elevando os níveis de stress pela situação de avaliação.

Salienta-se, ainda, a recusa em efetuar matrícula ou realiza-se a transferência de alunos com deficiência ou que apresentam baixo rendimento escolar, prática esta apontada por Bauer, Alavarse e Oliveira (2015). Os autores apontam realização de práticas excludentes, motivadas pela melhoria dos índices numéricos, induzindo, assim, ao aumento da desigualdade de acesso e permanência ao ambiente escolar.

De acordo com as autoras, por serem padronizadas e, normalmente, utilizarem disciplinas curriculares específicas não observam a realidade do contexto escolar, que possa afetar o desenvolvimento escolar dos alunos, interferir no trabalho e autonomia docente, ocasionando o afunilamento do currículo escolar, voltando a prática docente a se debruçar apenas no conteúdo utilizado na avaliação.

Outro fenômeno gerado pela padronização são os *rankings* com as informações dos desempenhos das unidades escolares os quais permitem comparações em níveis, locais, estaduais, nacional e mundial. Biestas (2009) atribui o surgimento dos *rankings* por meio da combinação dos elementos da política de *accountability* e o argumento da escolha como justiça social, uma vez que todos têm o direito de acesso à educação de qualidade, porém adverte o autor:

[...] a elasticidade da escolha da escola é geralmente muito limitada e a que igualdade de oportunidades quase nunca se traduz em igualdade de resultados por causa do papel de fatores estruturais que estão fora do controle das escolas e dos professores, minando também parte da cultura da "culpa e vergonha" do fracasso escolar (TOMLINSON, 1997; NICOLAIDOU, AINSCOW 2005; HESS, 2006; GRANGER, 2008). (BIESTA, 2009 p. 811)

Nessa direção, é necessário destacar que há fatores intra e extra escolares que afetam os processos de ensino e de aprendizagem e implicam a qualidade da educação. Em vista da polissemia relacionada ao conceito de qualidade, cabe questionar: qual qualidade? Considera-se, assim que as avaliações em larga escala necessitam contribuir para a melhoria da qualidade da educação em uma perspectiva sociocultural.

Passa pela construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças' e, mais especificamente na contemporaneidade, pela 'renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais', pela 'resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento', pelo 'alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar. (ARROYO apud RIOS, 2001, p.74-75).

Na direção do pensamento de Arroyo (2001), cabe salientar que as políticas públicas de avaliação vigentes nacional e em nível estadual, à luz do SARESP, que configuram as avaliações externas, precisam assumir-se e traduzir-se em uma perspectiva inclusiva. Se a avaliação está para gerar exclusão, urge que seja revisitada.

A considerar as pessoas com deficiência, conforme demonstrados pelos autores citados, a exclusão é explícita e mais severa, à medida que, em função dos resultados, ações para evitar a participação dos alunos deficientes das avaliações em larga escala é real. É neste contexto que se considera fundamental problematizar e encontrar mecanismos para que os alunos com deficiência sejam inclusos aos processos avaliativos externos.

Portanto, não se trata de apologia à avaliação em larga escala, com destaque ao SARESP, foco deste estudo, mas sim de garantir o direito de participação, também, aos alunos com deficiência.

## **2.2 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**

Nas perspectivas da terceira geração de avaliação, inscreve-se o Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em função da política de bonificação.

Implementado em 1996, estabelece em seus objetivos o embasamento

para as tomadas de decisão no que se refere às políticas voltadas para educação e verificação dos desempenhos dos alunos da educação básica, fornecendo subsídios para o aprimoramento dos planejamentos e propostas pedagógicas de cada escola. Somente no ano 2000 deu-se o seu atrelamento à política de

bonificação. (BONAMINO; SOUSA, 2012; OLIVEIRA JUNIOR; CALDERÓN, 2014)

A política de bonificação por mérito para o Quadro do Magistério paulista utiliza-se dos dados oriundos do SARESP e taxas de evasão para premiar, ou não, as escolas, sendo este um dos pontos de grande embate na rede estadual de educação de São Paulo.

O Bônus Mérito foi instituído no Governo de Mario Covas (1999- 2001), pela Lei Complementar no 891/00, e mantido durante as gestões de Geraldo Alckmin (2001-2002 e 2003-2006). Atualmente, na gestão de José Serra, a Secretaria de Estado da Educação instituiu novo Bônus Mérito, cujo cálculo baseia-se no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), o qual tem como um de seus critérios o desempenho dos alunos nas provas de língua portuguesa e matemática do SARESP. Essa vinculação fortalece a relação entre o pagamento do bônus e a avaliação em larga escala. Para saber mais sobre a bonificação por resultados, ver Lei Complementar no 1.078/08 e Resoluções SEE nº 21/09; 22/09; 23/09 e 26/09. Para informações sobre o IDESP, consultar. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.381).

A estruturação do SARESP, ao longo dos anos de aplicação recebeu diversos formatos. Ressalta-se que tais estruturações deram-se de acordo com a concepção dos então Secretários de educação. A título de exemplo, em 2001, foi realizada a utilização de seus dados para a promoção ou retenção dos alunos, bem como a classificação das escolas por cores: azul, verde, amarelo, laranja e vermelho.

4,7% das escolas estaduais ficam “muito baixo da média” e 19,5% “abaixo da média”, ou seja, 24,2% das escolas tiveram desempenho insatisfatório, de acordo com os parâmetros estabelecidos, à época, pela secretaria de educação. No que se refere às escolas que apresentaram resultado satisfatório, observar-se que 8,8% foram consideradas escolas de “destaque”, 17,5% ficaram “acima da média” e 49% das escolas permaneceram “na média”. (MARTINS, 2017, p.19).

Essa experiência foi recebida de forma negativa pelos professores e comunidades escolares como sugerem Calderón et al.(2019), pois, para os professores, os critérios utilizados para tal separação não foram claros, criando um forte desentendimento entre secretaria estadual de educação e docentes. Sob o argumento de favorecimento de um caráter punitivo e classificatório dos alunos e vexatório e competitivo para as escolas, essas ações foram

amplamente condenadas, levando-as à extinção no mesmo ano de sua implantação.

Santos e Sabia (2015) demonstram que, em 2007, houve uma melhoria na estruturação teórica e metodológica da avaliação, uma vez que esta foi alinhada às orientações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>10</sup>, e adequada às habilidades e competências avaliadas pelo Saeb e Prova Brasil, além de adoções de padrões do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>11</sup>, fazendo com que sua estrutura possibilitasse a comparação dos resultados paulistas com os de outros países.

Essas ações possibilitaram a instauração do período de estabilidade na gestão do SARESP, aprimorando a utilização de seus dados, como o desenvolvimento do “Dia do SARESP na Escola” - um dia voltado para a discussão e análise dos resultados obtidos pela escola, propiciando um repensar na prática pedagógica-, a criação de Matrizes de Referências próprias de avaliação, o lançamento do programa de Qualidade da Escola (PQE), voltado para questões referentes à qualidade e equidade no ensino, e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), indicador que permite estabelecer diagnósticos pedagógicos por meio dos resultados das avaliações com estabelecimento de metas.

O terceiro grande momento do SARESP está marcado por um importante processo de estabilização, a partir da reestruturação iniciada em 2007 e consolidada em 2008, sob o comando de Maria Helena Guimarães de Castro. Essa estabilização sustenta-se em um formato gerencial caracterizado pela adoção de medidas consideradas aqui pragmáticas, em termos de eficiência das iniciativas governamentais, numa racionalidade essencialmente instrumental, com foco nos resultados dos alunos no SARESP, objetivando sua evolução. (OLIVEIRA JUNIOR; CALDERÓN 2014, p.75).

---

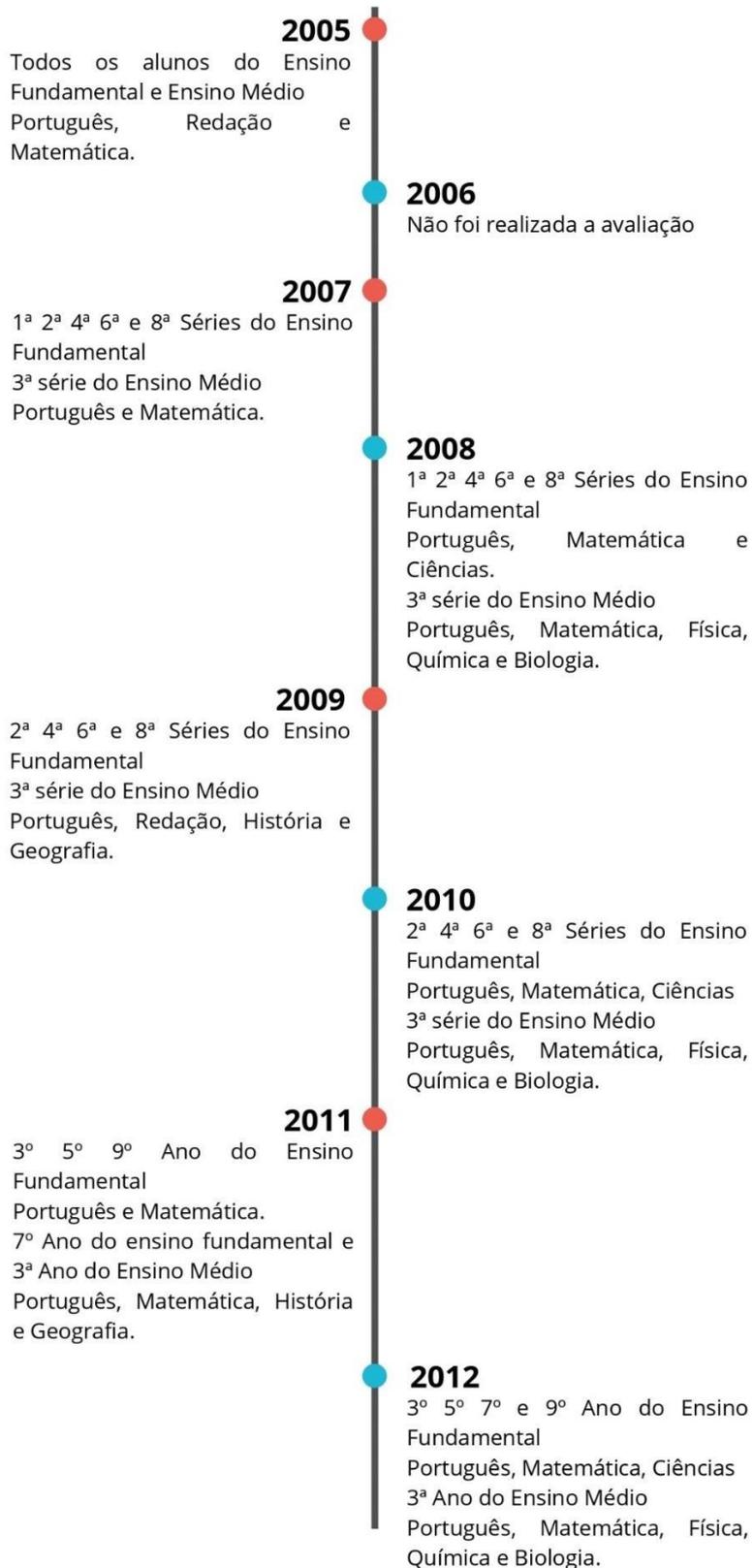
<sup>10</sup> O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constitui em um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro.

<sup>11</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação.

Estabelecida desde seus primórdios como censitária, a avaliação SARESP vem se utilizando de diferentes formatos para se chegar aos resultados esperados. Relatos de Santos e Sabia (2015) e Calderón e Oliveira Junior (2012) evidenciam as transformações desses formatos. Embasada nesses autores, foi elaborada uma linha do tempo.

**Figura 3:** Formato Saesp 1996 - 2019







Fonte: O autor

Como já mencionado, as configurações do SARESP nos anos de sua aplicação mudaram em face das concepções de quem estava no comando da pasta a que estava atrelada na condição de secretário de educação e a sua configuração vigente - iniciada em 2007 e finalizada em 2008 - como afirmam Calderón e Oliveira Junior (2012), foi exercida por Maria Helena de Guimarães de Castro que adequou a avaliação aos padrões de avaliação externa internacionais e federais, a fim de se obter um comparativo de seus resultados com essas esferas.

Podemos observar, na linha do tempo, a presença de alternâncias quanto às áreas curriculares avaliadas, com a intenção de contemplar todas as áreas do conhecimento. Em 2008 foram avaliados Português, Matemática e Ciências da natureza; no ano seguinte, Português, Matemática e Ciências humanas, seguindo esse ciclo de alternância até 2014. No ano seguinte, 2015, contemplaram-se apenas os componentes curriculares Português e Matemática, formato esse que se repete até ao dias atuais.

Diante dos efeitos da pandemia da COVID 19, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo suspendeu a realização da política avaliativa de larga escala SARESP no ano de 2020. Ainda não se sabe qual será o real impacto da pandemia na educação brasileira, contudo para um possível acompanhamento da situação real da aprendizagem dos alunos a política de avaliação da aprendizagem em processo (AAP)<sup>12</sup> foi mantida.

### **2.2.1 Inclusão e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**

A pesquisa de Oliveira e Campos (2005) sobre a percepção dos professores em relação à avaliação dos alunos da Educação Especial revela que, embora expressa em uma baixa porcentagem, ainda existem professores, que não consideram necessária a avaliação dos alunos com deficiência. As

---

<sup>12</sup> Diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino é o objetivo da Avaliação de Aprendizagem em Processo. O caderno de perguntas e respostas é formado por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. (<https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>)

considerações sobre a participação desse público nas avaliações sempre se expressam de maneiras controversas, pois tem como ponto de partida a concepção do docente sobre o porquê avaliar, como avaliar, além de sua percepção sobre inclusão.

Investigações realizadas permitiram constatar que muitos professores, subjetivados pelas políticas de inclusão, vivem conflitos em relação à avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência, possivelmente pelo receio de que recaia sobre eles a suspeita da incompetência ou pela influência de concepções históricas que fazem olhar para esses estudantes como sujeitos frágeis, desprotegidos. Sem saber como fazer, muitos classificam seus estudantes com deficiência (especialmente a deficiência intelectual) com nota sete, sem polemizar a escola e a inclusão, ou seja, atribuem o mínimo para aprovar e, dessa forma, tanto os professores como esses estudantes se tornam “invisíveis”. (PIECZKOWSKI, 2018, p.1616).

Existe, por parte dos professores, uma crítica acirrada sobre a participação dos alunos da Educação Especial em avaliações de larga escalas, alegando que estes necessitam de avaliações adaptadas a sua realidade. Porém, não se é apresentada a definição do que seria essa adaptação. Com relação a isso, Tartuci et al. (2014) dizem que “não é possível definir o que é adaptação, pois ela se refere aos aspectos metodológicos da avaliação”. Em muitos momentos, a visão de adaptação da avaliação para alunos deficientes foca nas mudanças de comportamentos e socializações, não se referindo aos conteúdos acadêmicos.

Essa visão sobre o avaliar o aluno deficiente tem origem na influência da área médica na pedagogia, levando à chamada “patologização do fracasso escolar”, (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005 p.65) que justifica, com aportes da Biologia, os motivos das dificuldades escolares dos alunos

Essas idéias veiculadas historicamente trazem conseqüências para a avaliação pedagógica de alunos com deficiência, pois se suas dificuldades estão condicionadas às condições orgânicas incapacitadoras, como pode o professor avaliar a competência desses alunos? (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005 p.65).

Assim as avaliações, principalmente a externa, devem ser olhadas, como sugerem Tartuci et al. (2014), de forma diferenciada, do que vem sendo vista. Elas devem ser entendidas como aliadas na busca de uma investigação a respeito da educação fornecida aos alunos com deficiência.

De acordo com a revisão de literatura, as pesquisas não apontam política específica para participação dos alunos com deficiência no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

O que se encontra sobre a temática são recortes de notícias como a do Jornal Estado de São Paulo e apresentado por Oliveira Junior e Calderón (2012). Esses autores destacam que, no ano de 2009, houve a veiculação de notícias sobre a contemplação dos alunos com deficiência e suas participações, que contabilizaram o expressivo número de cerca de 40 mil alunos.

A inclusão foi categorizada no processo de aplicação do SARESP como sinônimo de acesso. Foram fornecidos intérpretes de libras para os alunos Surdos ou com Deficiências auditivas e materiais ampliados para alunos Cegos ou Baixa Visão. Não houve prescrição de políticas na direção da perspectiva inclusiva para outras deficiências. Diante a isso, como explica Nogueira (2005), adotou-se como estratégia para superação desse déficit a não utilização dos resultados desses alunos.

## **Capítulo 3 – O Aluno da Educação Especial e a Avaliação em Larga Escala: Um Estado da Arte**

Neste capítulo apresentamos o caminho percorrido para realizar o estudo bibliométrico denominado de estudo da arte. Apresentamos, também, os caminhos percorridos pelo pesquisador para efeito desta pesquisa.

### **3.1 Primeiros Percursos**

Após realizar pesquisa exploratória, a fim de possibilitar um conhecimento mais profundo sobre a temática, foi realizado um levantamento bibliográfico e formulação de quadro teórico, resultando neste capítulo, em que apresentaremos os resultados referentes à pesquisa, que denominamos, de acordo com Ferreira (2002) Therrien, J. e Nóbrega-Therrien (2004), de estado da arte. O estudo inventariou a produção científica referente à temática da participação dos alunos com deficiência nas avaliações em larga escala.

A Educação Especial vigora no Brasil como “modalidade” desde 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que concebe a participação de todos os alunos no ensino regular, e, a partir de 2008, dentro da perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), ressaltando a necessidade de “reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los” (MANTOAN, 2006, p.15).

A delimitação da temática deste estudo da arte, acima apresentada, não foi nosso primeiro objetivo, uma vez que este trabalho como um todo versa sobre a participação dos alunos com deficiência na política pública do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

As bases/bancos consultadas foram: Indexador on-line da Fundação Carlos Chagas - Plataforma Educ@, Portal de periódicos eletrônicos oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) bem como na base de dissertações e teses (BDTD) e Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Os resultados das pesquisas realizadas nos bancos/bases mencionadas apresentaram a inexistência de produções científicas referentes à participação do aluno da Educação Especial no SARESP, ao se utilizar os descritores: “Educação Especial”; “Inclusão”; “Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” e “SARESP”. Esses resultados estão descritos no quadro 01

**Quadro 1:** Pesquisa Bancos/Bases – SARESP

Descritores	Dissertação e Teses				Artigos					
	BDTD		CAPES		SciELO		Educ@		CAPES	
Inclusão and SARESP	07	00	33146	00	00	00	00	00	12	00
Inclusão and Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	02	00	9419	00	00	00	00	00	04	00
Educação Especial and Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	20	00	3924	00	00	00	00	00	00	00
Educação Especial and SARESP	21	00	4124	00	00	00	00	00	02	00

Fonte: O autor

Sendo nosso foco o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e diante da inexistência, até o presente momento, de pesquisas que estudem a participação dos alunos com deficiência em tal política pública de avaliação, direcionamo-nos a sua área macro, apresentando nesta pesquisa os resultados referentes à participação dos alunos com deficiência nas avaliações em larga escala.

### 3.2 Participação dos Alunos com Deficiência Nas Avaliações em Larga Escala

Na perspectiva de ampliação dos resultados referentes à participação dos alunos com deficiência nas avaliações de larga escala, revisitamos as bases/bancos Indexador *on-line* da Fundação Carlos Chagas - Plataforma Educ@, Portal de periódicos eletrônicos oferecido pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), base de dissertações e teses (BDTD) e Catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizando os seguintes descritores: “Educação Especial”; “Inclusão”; “Avaliação”; “Avaliação Externa”; “Avaliação de larga escala”. Como resultado obtivemos dados que expressam uma baixa produção acadêmica referente à participação dos alunos deficientes nas avaliações em larga escala, como podemos observar no quadro 02.

**Quadro 2** : Pesquisa Bancos/Bases – Avaliação; Avaliação Externa; Avaliação em Larga Escala

Descritores	Dissertação e Teses				Artigos					
	BDTD		CAPES		SciELO		Educ@		CAPES	
Inclusão and Avaliação	4134	00	262646	00	1075	00	00	00	8792	00
Inclusão and Avaliação Externa	15	01	33582	00	01	00	00	00	69	01
Inclusão and Avaliação em Larga Escala	04	01	33223	02	01	01	00	00	13	03
Educação Especial and Avaliação em Larga Escala	02	02	3808	02	00	00	00	00	05	04
Educação Especial and Avaliação Externa	02	01	39138	01	00	00	00	00	09	01
Educação Especial and Avaliação	541	00	240939	00	111	00	00	00	619	01

Fonte: O autor

Diante do grande número de publicações como resultado de alguns descritores, utilizou-se como critério de exclusão e participação da pesquisa a leitura dos 100 primeiros títulos, categorizados pelas bases/bancos como de maior relevância aos descritores utilizados e, dentre os selecionados, uma segunda seleção por meio das leituras de seus resumos.

**Quadro 3**: Pesquisa Bancos/Bases – Dissertações e Teses

Descritores	Dissertação e Teses			
	BDTD		CAPES	
Inclusão and avaliação	4134	00	262646	00
Inclusão and Avaliação externa	15	01	33582	00
Inclusão and Avaliação em Larga Escala	04	01	33223	02
Educação Especial and Avaliação em Larga Escala	02	02	3808	02
Educação Especial and Avaliação externa	02	01	39138	01
Educação Especial and avaliação	541	00	240939	00

Fonte: O autor

Consideramos aderentes à temática, as seguintes dissertações: 05 (cinco) dissertações na base BDTD (MONTEIRO, 2010; RAIMUNDO, 2013; PEREIRA, 2014; WITEZE, 2016; BRAGAGNOLO, 2017) e 05 Dissertações da base de dissertações e teses da CAPES (SILVA, 2013; RAIMUNDO, 2013; WITEZE, 2016; BRAGAGNOLO, 2017; MATOS, 2017). Pôde-se observar a existência da mesma pesquisa nas duas bases de dados (RAIMUNDO, 2013; WITEZE, 2016; BRAGAGNOLO, 2017), chegando, assim, ao total final de 07 (sete) dissertações, conforme sistematizado no quadro 04.

**Quadro 4:** Pesquisa Bancos/Bases – Dissertações e Tese

Ano	Autor	Título	Base	Modalidade
2010	MONTEIRO, K. R. A.	Inclusão escolar e avaliação em larga escala: pessoas com deficiência na prova Brasil	BDTD	Dissertação
2013	RAIMUNDO, E. A.	Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo	BDTD CAPES	Dissertação
2013	SILVA, M. C. V.	Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina - PR	CAPES	Dissertação
2014	PEREIRA, M. C. V	Análise das estratégias de acessibilidade ao sistema de avaliação Avalia BH para os alunos com deficiência	BDTD	Dissertação
2016	WITEZE, E. M.	Processos de inclusão/exclusão escolar: análise do impacto da prova Brasil na escolarização do público-alvo da educação especial'	BDTD CAPES	Dissertação
2017	BRAGAGNOLO, A.L.B.	Avaliação em larga escala: Participação do aluno público-alvo da educação especial	BDTD CAPES	Dissertação
2017	MATOS, D. M.	As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a educação especial no Paraná	CAPES	Tese

Fonte: O autor

Pode-se observar que, naquele momento da pesquisa, encontrou-se nas bases/banco consultados a existência de uma pesquisa para a titulação de Doutorado; portanto, na qualidade de Tese sobre a temática.

Em relação às publicações de pesquisas em forma de artigos, foram utilizados os mesmos critérios de escolha e seleção das dissertações e teses – ou seja, a leitura dos 100 (cem) primeiros títulos, categorizados pelas bases como de maior relevância e dentre os selecionados uma segunda seleção por meio da leitura de seus resumos - nas seguintes bases/bancos: Indexador online da Fundação Carlos Chagas - Plataforma Educ@, Portal de periódicos eletrônicos oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), nos quais foram utilizadas os descritores, “Educação Especial”; “Inclusão”; “Avaliação”; “Avaliação Externa”; “Avaliação de larga escala”.

**Quadro 5:** Pesquisa Bancos/Bases – Artigos

Descritores	Artigos - Bases					
	SciELO		Educ@		CAPES	
Inclusão and Avaliação	1075	00	00	00	8792	00
Inclusão and Avaliação Externa	01	00	00	00	69	00
Inclusão and Avaliação em Larga Escala	01	01	00	00	13	03
Educação Especial and Avaliação em Larga Escala	00	00	00	00	12	01
Educação Especial and Avaliação externa	00	00	00	00	04	01
Educação Especial and Avaliação	00	00	00	00	00	01

**Fonte:** O autor

Os dados do quadro 05 revelam baixa produção científica em periódicos. Constatou-se inexistência de trabalhos com essa temática na Plataforma Educ@, como resposta a todos os descritores utilizados pela pesquisa. Embora os resultados referentes aos descritores Inclusão e Avaliação, de modo geral, demonstrem expressiva produção, não foram encontrados trabalhos entre os 100 títulos mais relevantes (categorizados pela base de dados) direcionados à participação dos alunos deficientes nas avaliações em larga escala, sendo seus resultados referentes a avaliações clínicas (área da saúde) e avaliações pedagógicas, focadas nas rotinas do trabalho em sala de aula, sem menção às políticas públicas de avaliação.

Não foi observado o encontro de mesma publicação em bases diferentes, como ocorreu com as dissertações. Neste item da pesquisa, foi constatada a repetição de trabalhos em descritores. Chegando ao total de 07 (sete) trabalhos aderentes a temática sendo 01 (um) presente na Biblioteca eletrônica SciELO (PASSONE; ARAUJO, 2020) e os outros 06 (seis) presentes no Portal de

periódicos da CAPES (MENDES; D’AFFONSEC, 2018; RABELO; KASSAR, 2018; SOUSA, 2018; WITEZE; SILVA, 2019; MENDES; SEGABINAZZI; 2018; LOCKMANN, 2018), conforme sistematizado no quadro 06.

**Quadro 6:** Pesquisa Bancos/Bases – Artigos

Ano	Autor	Título	Base
2018	LOCKMANN, K	Invisibilidades na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): os alunos com deficiência e o trabalho docente	PERIODICOS CAPES
2018	MENDES, E. G. D’AFFONSEC, S. M	Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados	PERIODICOS CAPES
2018	MENDES, G. M. L. SEGABINAZZI, M.	Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar	PERIODICOS CAPES
2018	RABELO, A. S. KASSAR, M. C. M.	Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial	PERIODICOS CAPES
2018	SOUSA, S. M. Z. L.	Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras	PERIODICOS CAPES
2019	WITEZE, E. M. SILVA, R. H. R.	Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas	PERIODICOS CAPES
2020	PASSONE, E. ARAUJO, K. H.	Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes	SciELO

Fonte: O autor

A concentração de pesquisas no mesmo portal de periódicos e no mesmo ano pode ser justificada pelo lançamento de uma edição especial de um Dossiê sobre a temática da avaliação e avaliação em larga escala dos alunos deficientes em revista científica voltada à área da Educação Especial.

Na análise dos quadros 06 e 08 podemos observar o panorama das produções sobre o tema, traçando o perfil histórico e evolutivo das pesquisas.

### 3.2.1 Produção Por Ano de Publicação

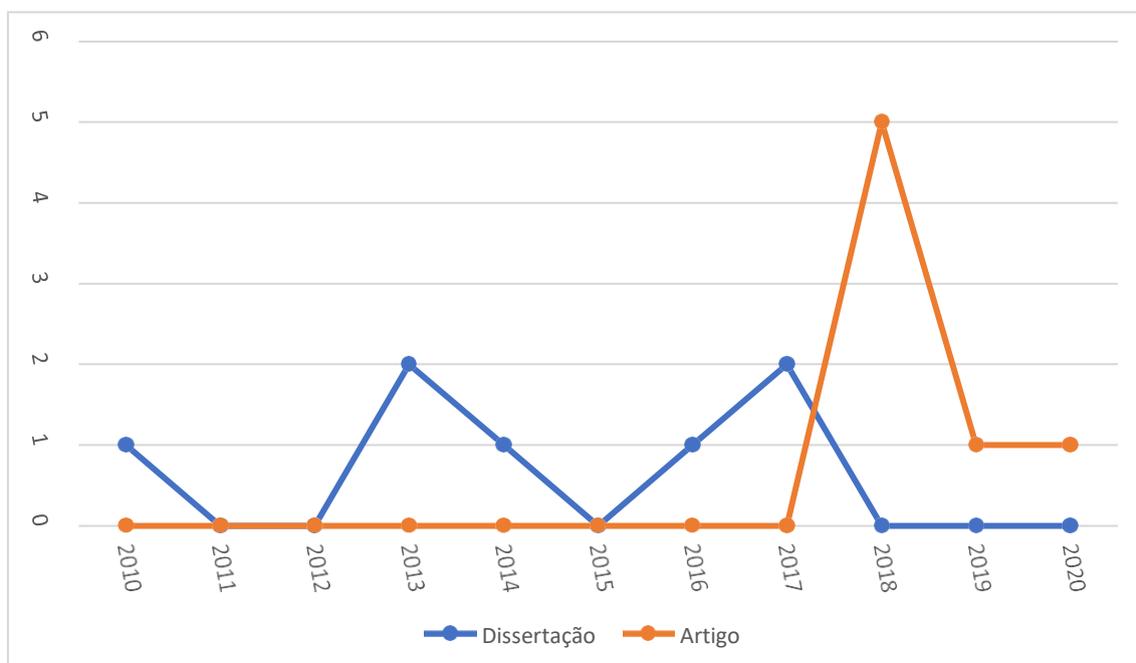
A implementação das avaliações em larga escala no Brasil ocorreu no início dos anos de 1990, sendo motivada, principalmente, pelos incentivos de organizações internacionais que fomentam a discussão sobre essa temática. Com isso, podemos dizer que temos um percurso histórico ainda “jovem”, se comparado com todos os anos do desenvolver da educação brasileira.

Mais jovem do que as avaliações em larga escala, temos a estruturação da Educação Especial nos moldes atuais. Iniciou-se em 1996 com reformulação

da política educacional promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo ratificada em uma perspectiva da educação inclusiva no ano de 2008 com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que possibilita o acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular resultando no contado destes com as políticas avaliativas em larga escala.

Assim, podemos dizer que o campo de estudo no qual adentramos conta com apenas 12 (doze) anos de desenvolvimento, podendo ser essa uma das possíveis respostas para a poucas produções sobre a temática, como se observa no gráfico 03.

**Gráfico 2:** Publicações Por Ano



**Fonte:** O autor

A produção acadêmica sobre a temática mostra-se não linear, tendo interrupções entre o surgimento de um trabalho e outro. Destaca-se o ano de 2018 com a concentração de maior produção da temática, apresentando um total de 05 (cinco) trabalhos - o equivalente a 36% de toda a produção encontrada (MENDES; D´AFFONSEC, 2018; RABELO; KASSAR, 2018; SOUSA, 2018; MENDES; SEGABINAZZI, 2018; LOCKMANN, 2018). O expressivo pico de produção refere-se ao dossiê temático da Revista Educação Especial, fonte de todas as produções que, no volume 31, n. 63, out./dez. 2018, publicou um dossiê

intitulado: Avaliar, diagnosticar, medir: das práticas avaliativas a avaliações em larga escala na Educação Especial.

Com 02 (duas) publicações, do tipo dissertação, correspondendo a 15% cada um, temos os anos de 2013 (SILVA, 2013; RAIMUNDO, 2013) e 2017 (MATOS, 2017; BRAGAGNOLO, 2017), e anos de 2010 (MONTEIRO, 2010), 2014 (PEREIRA, 2014) e 2016 (WITEZE, 2016) com 01 (uma) produção de dissertação em cada ano e nos anos de 2019 (WITWZE; SILVA, 2019) e 2020 (PASSONE; ARAUJO, 2020) com 01 (uma) produção de artigo cada, correspondente a 07% do total de produções realizadas, nos anos de 2011, 2012 e 2015 não foram encontrados trabalhos, conforme exposto no quadro 07, o qual foi construído com a junção dos dados dos quadros 04 e 06.

**Quadro 7:** Publicações por Ano

Ano	Autor	Título	Tipo
2010	MONTEIRO, K. R. A.	Inclusão escolar e avaliação em larga escala: pessoas com deficiência na prova Brasil	Dissertação
2013	SILVA, M. C. V.	Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina – PR	Dissertação
2013	RAIMUNDO, E. A.	Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo	Dissertação
2014	PEREIRA, M. C. V	Análise das estratégias de acessibilidade ao sistema de avaliação Avalia BH para os alunos com deficiência	Dissertação
2016	WITEZE, E. M.	Processos de inclusão/exclusão escolar: análise do impacto da prova Brasil na escolarização do público-alvo da educação especial'	Dissertação
2017	BRAGAGNOLO, A.L.B.	Avaliação em larga escala: Participação do aluno público-alvo da educação especial	Dissertação
2017	MATOS, D. M.	As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a educação especial no paraná'	Tese
2018	LOCKMANN, K	Invisibilidades na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): os alunos com deficiência e o trabalho docente	Artigo
2018	MENDES, E. G. D’AFFONSEC, S. M	Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados	Artigo
2018	RABELO, A. S. KASSAR, M. C. M.	Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial	Artigo
2018	SOUSA, S. M. Z. L.	Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras	Artigo

2018	MENDES, G. M. L. SEGABINAZZI, M.	Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar	Artigo
2019	WITEZE, E. M. SILVA, R. H. R.	Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas	Artigo
2020	PASSONE, E. ARAUJO, K. H.	Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes	Artigo

Fonte: O autor

Destaca-se que, como primeira produção, encontra-se uma dissertação de mestrado intitulada: Inclusão escolar e avaliação em larga escala: pessoas com deficiência na prova Brasil (MONTEIRO, 2010), no ano de 2010 e, como última produção deste gênero, no ano de 2017 a dissertação: Avaliação em larga escala: Participação do aluno público-alvo da educação especial (BRAGAGNOLO, 2017).

### 3.2.2 A Incidência de Produções Sobre a Temática nas IES

A fim de identificar as instituições de ensino superior (IES) em que tem havido produções científicas, efetuou-se levantamento por meio das autodeclarações dos autores nos artigos e no *locus* em que se deu a produção da dissertação de mestrado, no que se refere à temática em pauta. Tal levantamento encontra-se sistematizado no quadro 08.

**Quadro 8:** Produção Por IES

ANO	Autor	UNIVERSIDADE/INSTITUTO	SIGLA
2010	MONTEIRO, K. R. A.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	UNISANTOS
2013	SILVA, M. C. V.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	UEL
2013	RAIMUNDO, E. A.	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP
2014	PEREIRA, M. C. V	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF
2016	WITEZE, E. M.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG
2017	BRAGAGNOLO, A.L.B.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM
2017	MATOS, D. M.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR
2018	LOCKMANN, K	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG
2018	MENDES, E. G. D'AFFONSEC, S. M	UNIVERDIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCar

2018	RABELO, A. S. KASSAR, M. C. M.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL	UFMS
2018	SOUSA, S. M. Z. L.	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP
2018	MENDES, G. M. L. SEGABINAZZI, M.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	UDESC
2019	WITEZE, E. M.  SILVA, R. H. R.	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	IFG  UNICAMP
2020	PASSONE, E. ARAUJO, K. H.	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ	UNICID  IFCE

**Fonte:** O autor

Observa-se a inexistência de predominância de produção científica nas IES identificadas, a exceção da Universidade de São Paulo (USP).

A USP conta com 02 (duas) produções (RAIMUNDO, 2013; SOUSA, 2018), uma dissertação e um artigo, com o intervalo de 05 (cinco) anos entre as publicações. Dessa forma, torna-se o “locus” responsável por 15% das produções. As outras 12 (doze universidades), com 01 (uma) pesquisa cada, correspondente a 07% das pesquisas.

Nota-se que a instituição que primeiro se debruçou sobre a temática foi a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), instituição particular de cunho confessional, com o trabalho produzido por Kilza Roberta Assunção Monteiro, para sua titulação de mestre, no ano de 2010. O estudo buscou analisar a participação dos alunos com deficiência de cinco cidades da Baixada Santista na aplicação da Prova Brasil.

Somente após três anos da pesquisa de Monteiro (2010), outra instituição debruça-se sobre a temática. Desta vez, uma universidade pública com a dissertação de Marina Cesar Vercosa Silva, em 2013, que versou sobre a participação e desempenho dos alunos deficientes por meio dos dados das avaliações: PROVA BRASIL e ENEM.

A partir da sistematização por modalidade de instituição – disponibilizada no quadro 09 - podemos observar que, até o ano de 2019, a universidade pública tem sido o local onde a temática tem encontrado seu lugar de debate, representando 85% do total de produções, somando um total de 12 (doze) publicações.

**Quadro 9:** Produção Por Modalidade de IES

MODALIDADE	UNIVERSIDADE / INSTITUTO
PRIVADA CONFSSIONAL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PRIVADA FINS LUCRATIVOS	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
ESTADUAIS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
FEDERAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
INSTITUTOS FEDERAIS	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS.
	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Fonte: O autor

No ano de 2020, encontramos referência a uma universidade particular (Universidade Cidade de São Paulo) na discussão, com Eric Passone co-autor com Karlane Holanda Araújo (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará) do artigo “Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes” (PASSONE; ARAÚJO, 2020).

Destaca-se que as Universidades Federais são as que mais produzem publicações sobre a temática (50%), somando 07 (sete) das assinaturas em publicações; seguidas das Universidades Estaduais com total de 28%, totalizando 04 (quatro) trabalhos; Institutos Federais com 14%, totalizando 02 (duas) publicações; Instituições Privadas Confessionais e Privadas com Fins Lucrativos com 07% cada, totalizando em cada 01 (uma) publicação.

### 3.2.2.1 Produção Por Área de Conhecimento

As dissertações produzidas no âmbito das universidades estão todas inseridas na área da Educação, mais propriamente dito, nos programas de pós graduação em Educação.

**Quadro 10:** Produção de Dissertações e Tese Por Área de Conhecimento

ANO	AUTOR	Modalidade	Área
2010	MONTEIRO, K. R. A.	Dissertação	Educação
2013	SILVA, M. C. V.	Dissertação	Educação
2013	RAIMUNDO, E. A.	Dissertação	Educação
2014	PEREIRA, M. C. V	Dissertação	Educação
2016	WITEZE, E. M.	Dissertação	Educação
2017	BRAGAGNOLO, A.L.B.	Dissertação	Educação
2017	MATOS, D. M.	Tese	Educação

Fonte: O autor

Este enquadramento pode ser entendido em função do resultado de pesquisa realizada na plataforma Sucupira, constando ativo no Brasil apenas um Programa de Pós Graduação em Educação Especial, voltado para a formação de mestres e doutores (acadêmicos), na Universidade Federal de São Carlos, em funcionamento desde 1978. Além desse, existem o Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em nível de Mestrado Profissional na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, ativo desde 2018 e um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial em nível de Mestrado Profissional na Universidade do Rio Grande do Norte, em projeto, para início em 2020.

Ao que se refere às produções em periódicos científicos constatou-se que a maioria está atrelada à área da Educação Especial, conforme sistematizado no quadro 11.

**Quadro 11** - Produção Artigos Por Área de Conhecimento

Ano	Autor	Periódico	Área
2018	LOCKMANN, K	Revista Educação Especial	Educação Especial
2018	MENDES, E. G.	Revista Educação Especial	Educação Especial

	D´AFFONSEC, S. M		
2018	RABELO, A. S. KASSAR, M. C. M.	Revista Educação Especial	Educação Especial
2018	SOUSA, S. M. Z. L.	Revista Educação Especial	Educação Especial
2018	MENDES, G. M. L. SEGABINAZZI, M.	Revista Educação Especial	Educação Especial
2019	WITEZE, E. M. SILVA, R. H. R.	Revista Educação Especial	Educação Especial
2020	PASSONE, E. ARAUJO, K. H.	Cadernos de Pesquisa	Educação, Gênero e Etnia

Fonte: O autor

Observa-se que 85% das publicações encontradas, um total de 06, estão em periódico específico da área da Educação Especial, sendo apenas uma publicação em periódico dedicado à área da educação, gênero e etnia. Isso revela que, embora as pesquisas em nível de mestrado que versam sobre o tema estejam sendo realizadas em área macro, no caso Educação, as produções científicas estão sendo veiculadas na área específica: Educação Especial.

### 3.3 Temáticas Centrais das Produções

As temáticas trabalhadas mostram um misto de utilizações de políticas públicas de avaliação em larga escala federais, estaduais e municipais sendo trabalhadas mais de uma ou de forma genérica, sem referência a uma avaliação específica, tendo sido identificadas por meio da leitura dos resumos dos trabalhos, sistematizadas no quadro 12.

**Quadro 12** - Temáticas Centrais das Produções

Ano	Autor	Título
2010	MONTEIRO, K. R. A.	PROVA BRASIL
2013	SILVA, M. C. V.	PROVA BRASIL e ENEM
2013	RAIMUNDO, E. A.	PROVA SÃO PAULO
2014	PEREIRA, M. C. V	AVALIA BH
2016	WITEZE, E. M.	PROVA BRASIL
2017	MATOS, D. M.	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP)
2017	BRAGAGNOLO, A.L.B.	PROVA BRASIL
2018	MENDES, E. G. D´AFFONSEC, S. M	PROVA BRASIL; SARESP E PROVA MUNICIPAL
2018	RABELO, A. S. KASSAR, M. C. M.	Saeb e ENEM

2018	SOUSA, S. M. Z. L.	-
2018	MENDES, G. M. L. SEGABINAZZI, M.	Avaliação Externa em Larga escala para o sistema de Educação Municipal no Estado de Santa Catarina
2018	LOCKMANN, K	Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)
2019	WITEZE, E. M. SILVA, R. H. R.	PROVA BRASIL
2020	PASSONE, E. ARAUJO, K. H.	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece)

**Fonte:** O autor

A maior predominância nos trabalhos se dá nas análises da aplicabilidade da Prova Brasil, (MONTEIRO, 2010, SILVA, 2013, WITEZE, 2016, BRAGAGNOLO, 2017, MENDES ; D´AFFONSEC, 2018, WITEZE; SILVA, 2019) somando um total de 06 (seis) pesquisas, entre dissertações e artigos, correspondentes a 85% de toda a produção. Os trabalhos também contemplam, na esfera federal, análise da participação dos alunos com deficiência no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (SILVA, 2013, RABELO; KASSAR, 2018) encerrando duas publicações; O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saebe) (RABELO; KASSAR, 2018) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (LOCKMANN, 2018) com uma publicação cada.

Em se tratando de esfera das políticas estaduais de avaliação, o artigo de Mendes e D´Affonsec (2018) faz menção ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, através da perspectiva dos professores, sobre as condições oferecidas de participação, diferentemente das pesquisas de Matos (2017), e Passone e Araújo (2020), que trabalham diretamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), respectivamente.

As menções sobre políticas de avaliação em larga escala presentes nos sistemas municipais de educação iniciam-se com Pereira (2014), que estuda em sua dissertação a política Avalia BH, visando analisar as estratégias de acessibilidade oferecidas aos alunos com deficiência para a participação na avaliação Externa de Belo Horizonte; seguida por Mendes e D´Affonsec (2018), com a análise de um cidade do Estado de São Paulo e Mendes e Segabinazzi (2018), com a análise avaliação externa em larga escala para o sistema de educação municipal no Estado de Santa Catarina.

## Capítulo 4 – Avaliação em Larga Escala: Participação dos Alunos com Deficiência.

Neste capítulo, analisamos os textos de nosso estudo bibliométrico constantes no quadro 04 do capítulo 3, com base nos seus objetivos e métodos e resultados, focamos em seus pontos convergentes e com ênfase na participação dos alunos com deficiência à ocasião da aplicação da avaliação em larga escala.

### 4.1 – Elementos da Análise

A delimitação de nossa pesquisa, expressa na participação dos alunos com deficiência nas avaliações de larga escala, mostra que em sua totalidade os trabalhos selecionados na pesquisa bibliométrica estão direcionados a analisar a acessibilidade presente nas políticas públicas de avaliação, direcionando seus discursos à temática do acesso e condições de suas realizações.

No que se refere ao recorte da participação dos alunos com deficiência nas referidas avaliações em larga escala os estudos apresentam métodos diversos para atingir os respectivos objetivos, conforme sistematizados nos quadros abaixo:

**Quadro 13** - Objetivo das Produções

Ano	Autor	Objetivo
2010	MONTEIRO, K. R. A.	Analisar a participação dos alunos com deficiência de cinco cidades da Baixada Santista na aplicação da Prova Brasil
2013	RAIMUNDO, E. A.	Analisar como ocorre a participação dos alunos com deficiência na Prova São Paulo
2013	SILVA, M. C. V.	Analisar a participação e desempenho dos alunos deficientes por meio dos dados das avaliações: PROVA BRASIL e ENEM
2014	PEREIRA, M. C. V	Analisar as estratégias de acessibilidade oferecidas aos alunos com deficiência para a participação no Avalia BH – Avaliação Externa de Belo Horizonte
2016	WITEZE, E. M.	Analisar a participação dos alunos com deficiência em duas escolas estaduais de Goiânia na Prova Brasil
2017	BRAGAGNOLO, A.L.B.	Analisar a participação dos alunos com deficiência na aplicação da Prova Brasil

2017	MATOS, D. M.	Analisar a implementação, aplicação e dados dos Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) junto aos estudantes da Educação Especial
2018	LOCKMANN, K	Analisar a participação dos alunos com deficiência na Avaliação Nacional de Alfabetização
2018	MENDES, E. G. D´AFFONSEC, S. M	Analisar a percepção dos professores sobre o processo de avaliação das crianças deficientes
2018	MENDES, G. M. L. SEGABINAZZI, M.	Analisar os dados sobre soabre a utilização de pacotes de serviço privados que envolvem avaliação externa em larga escala para o sistema de educação municipal no estado de Santa Catarina e a sua relação com proposições de educação inclusiva.
2018	RABELO, A. S. KASSAR, M. C. M.	Analisar as políticas públicas voltadas para os alunos da educação especial para a participação destes no Seb e no ENEM
2018	SOUSA, S. M. Z. L.	Analisar a exclusão dos alunos deficientes mediante o uso dos resultados das avaliações de larga escala.
2019	WITEZE, E. M. SILVA, R. H. R.	Analisar a participação dos alunos com deficiência na Prova Brasil
2020	PASSONE, E. ARAUJO, K. H.	Analisar da política pública do sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece)

Fonte: O autor

#### 4.1.1 - Objetivos

Os trabalhos em sua maioria (MONTEIRO, 2010; RAIMUNDO, 2013; SILVA, 2013; PEREIRA, 2014; WITEZE, 2016; BRAGAGNOLO, 2017; LOCKMANN, 2018; RABELO; KASSAR, 2018; WITEZE; SILVA, 2019), considerando seus objetivos, demonstram interesse em analisar a participação dos alunos em determinadas avaliações em larga escala.

O trabalho de Matos (2017) tem como objetivo analisar a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná, focando não somente no “como” se fornece o acesso as avaliações aos alunos com deficiência, mas também na utilização destes dados na melhoria das políticas de inclusão, acesso e permanência destes alunos no ensino comum. Nesta mesma direção, Mendes e Segabinazzi (2018), analisam a política educacional pautada em avaliação externa em um município do estado de Santa Catarina e a sua relação com uma proposta de educação inclusiva.

Sousa (2018) e Passone e Araújo (2020), em seus artigos, analisam a exclusão dos alunos com deficiência a partir das avaliações em larga escala, enquanto Mendes e D´Affonsec (2018), em uma perspectiva diferenciada, até então não expressa nos trabalhos, tem como objetivo analisar a percepção dos

professores sobre o processo de avaliação das crianças deficientes. As autoras trabalham o fenômeno da avaliação do aluno com deficiência de uma forma global, perpassando também as avaliações em larga escala.

#### 4.1.2 - Métodos

A abordagem predominante nas pesquisas foi a pesquisa qualitativa, expressa em alguns textos (MONTEIRO, 2010; RAIMUNDO, 2013; BRAGAGNOLO, 2017) e em outras manifestas por meio da descrição de seu percurso metodológico. Ao encontro do que nos explica Hartmut Günther (2006, p. 201), entendemos que “pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente.”

Para fins deste estudo, realizamos a distinção das pesquisas em gêneros, como nos explica Baffi (2002), distinguindo-as em: pesquisas Teóricas, Empíricas e Empírico-Teóricas, conforme sistematização no quadro 14.

**Quadro 14** - Produções por Gênero

Ano	Autor	Gênero
2010	MONTEIRO, K. R. A.	Empírico
2013	RAIMUNDO, E. A.	Teórica
2013	SILVA, M. C. V.	Teórica
2014	PEREIRA, M. C. V	Empírico -Teórica
2016	WITEZE, E. M.	Empírico -Teórica
2017	BRAGAGNOLO, A.L.B.	Empírico
2017	MATOS, D. M.	Empírico -Teórica
2018	LOCKMANN, K	Empírico -Teórica
2018	MENDES, E. G. D’AFFONSEC, S. M	Empírico
2018	MENDES, G. M. L. SEGABINAZZI, M.	Teórica
2018	RABELO, A. S. KASSAR, M. C. M.	Teórica
2018	SOUSA, S. M. Z. L.	Teórica
2019	WITEZE, E. M. SILVA, R. H. R.	Empírico
2020	PASSONE, E. ARAUJO, K. H.	Teórica

Fonte: O autor

Observa-se que, para a temática, a predominância das discussões ocorre por meio do gênero de pesquisas teórica, contando com o 43% dos trabalhos, somando um total de 06 (seis), sendo duas dissertações (RAIMUNDO, 2013; SILVA, 2013) e quadro artigos (MENDES; SEGABINAZZI, 2018; RABELO; KASSAR, 2018; SOUSA, 2018; PASSONE; ARAUJO, 2020), aos trabalhos de gênero Teórico-Empírico temos 05 (cinco) trabalhos, sendo correspondente a 36% do total de publicações, sendo duas dissertações (PEREIRA, 2014; WITEZE, 2016), 01 (um) tese (MATOS, 2017) e 01 (um) artigo (LOCKMANN, 2018; WITEZE; SILVA, 2019) e os trabalhos de gênero Empíricos, somam 21% das publicações, sendo estes, 02 (duas) dissertações (MONTEIRO, 2010, BRAGAGNOLO, 2017) e 01 (um) artigos (MENDES; D´AFFONSECA, 2018).

Como fonte de pesquisa dos trabalhos teóricos, utilizou-se da sistematização de estudos, relatórios e análise de contratos, os quais foram sistematizados no quadro 15.

**Quadro 15** - Pesquisas do Gênero Teórico

Fonte de Pesquisa	Autor	Ano
Sistematização de Estudos	RAIMUNDO, E. A.	2013
	SOUSA, S. M. Z. L.	2018
	PASSONE, E. ARAÚJO, K. H.	2018
Relatórios	SILVA, M. C. V.	2013
	RABELO, A. S. KASSAR, M. C. M.	2018
Contratos	MENDES, G. M. L.; SEGABINAZZI, M.	2018

**Fonte:** O autor

A pesquisa que instaura o gênero teórico, Raimundo (2013), usou como fonte os trabalhos nacionais e internacionais para fundamentar sua análise da política de educacional do município de São Paulo, no ano de 2018. Os trabalhos de Sousa e de Passone e Araújo fazem menção deste mesmo instrumento para seus trabalhos.

Outra fonte para as pesquisas são os documentos de orientações e relatórios federais sobre as avaliações aplicadas, como relatam Silva (2013) e

Rabelo e Kassar (2018). Um terceiro instrumento para realizar as pesquisas de gênero teórico é apresentado por Mendes e Sagabinazzi (2018), que utilizam, em seu artigo, matérias de mídias locais e documentos legais de contratos de prestação de serviço para as prefeituras estudadas.

Nos trabalhos relativos ao gênero empírico-teórico, observa-se a utilização de pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevista e observação, conforme evidencia o quadro 16.

**Quadro 16** - Pesquisas do Gênero Empírico-Teórico

Ano	Autor	Teórico		Empírico	
		Pesquisa Documental	Pesquisa Bibliográfica	Entrevista	Observação
2014	PEREIRA, M. C. V		x	x	
2016	WITEZE, E. M..		x	x	x
2017	MATOS, D. M.	x		x	
2018	LOCKMANN, K	x		x	
2019	WITEZE, E. M. SILVA, R. H. R..	x		x	x

**Fonte:** O autor

Observa-se a presença de 03 (três) estudos com pesquisas documentais (MATOS, 2017; LOCKMANN, 2018; WITEZE; SILVA, 2019) e 02 (duas) dissertações que se propõem a realizar revisão bibliográfica (PEREIRA, 2014; WITEZE, 2016). No que diz respeito à face empírica, temos a entrevista, presente em todos os 05 (cinco) trabalhos, acompanhada em 02 (dois) trabalhos de observação em sala (WITEZE, 2016; WITEZE; SILVA, 2019).

Quanto à produção de material empírico constatou-se a utilização de observação, questionários, entrevistas e grupo focal sistematizados no quadro 17.

**Quadro 17** - Pesquisas do Gênero Empírico

Ano	Autor	Observação	Questionário	Entrevista	Grupo Focal
2010	MONTEIRO, K. R. A.	x	x		
2016	BRAGAGNOLO, A.L.B.	x		x	
2018	MENDES, E. G. D’AFFONSEC, S. M				x

**Fonte:** O autor

Como técnica mais recorrente no gênero empírico, temos o uso da observação, presente nas dissertações de Monteiro (2017) e Bragagnolo (2017). Monteiro faz uso de questionários para o estudo de seu fenômeno, enquanto que Bragagnolo (2017), utiliza-se de entrevistas para realizar o seu estudo. Porém, as autoras Mendes e D’Affonseca (2018), para a construção de sua pesquisa, valem-se de grupos focais.

Como podemos observar nos quadros 16 e 17, o instrumento de pesquisa mais recorrente é a entrevista, 75% dos trabalhos que envolvem o gênero empírico, representando um total de seis das oito pesquisas realizadas, somando-se os trabalhos empíricos e teórico-empírico, além de um trabalho utilizando de questionário e um trabalho empregando-se de grupo focal. No quadro 18, sistematizam-se os públicos a que esses trabalhos se direcionam.

#### 4.1.3 – Participantes das Pesquisas

Os participantes mencionados nas pesquisas apresentadas no referido estudo bibliométrico são professores, professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio, coordenação pedagógica, equipe de gestão escolar e profissionais da secretaria de educação, conforme sistematizado no quadro 18.

**Quadro 18** - Participantes das Pesquisas

Ano	Autor	Professores	Prof. (AEE e Sala de Recursos)	Profissionais do apoio escolar	Coord. Pedagógicos	Gestores	Profissionais Secretaria de Educação
2010	MONTEIRO, K. R. A.	x				x	x
2014	PEREIRA, M. C. V					x	x
2016	WITEZE, E. M..		x	x		x	
2017	BRAGAGNOLO, A.L.B.	x	x				
2017	MATOS, D. M.				x	x	x

2018	LOCKMANN, K	x				x	
2018	MENDES, E. G. D’AFFONSEC, S. M	x					
2019	WITEZE, E. M. SILVA, R. H. R..		x	x	x	x	

**Fonte:** O autor

A sistematização dos profissionais convidados para a pesquisa revela uma forte tendência de se atrelar a gestão escolar às pesquisas sobre avaliação da pessoa com deficiência. Isso pode ser constatado pelo fato de que em 75% dos trabalhos analisados - um total de 06 (seis) das 08 (oito) pesquisas - convidam a equipe gestora das escolas ou das superintendências a participarem.

Há predominância dos professores do ensino regular na participação das pesquisas em relação aos professores que realizam o atendimento educacional especializado. Observou-se que 50% das pesquisas se propuseram a ouvir os professores regulares. Diferentemente da pesquisa de Bragagnolo (2017), em que, além dos professores do ensino regular, foi concedida voz às profissionais que acompanham os alunos com deficiência.

Uma possível resposta a esse fenômeno pode se dar pela presente estruturação da educação especial no país, a qual adota a perspectiva da educação inclusiva e, por conseguinte, entende que o aluno com deficiência deve frequentar a sala regular, nos moldes do que direciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Assim, o aluno com deficiência, frequentando o ensino regular, tem o seu desenvolver atrelado ao professor titular do ensino comum. Isso faz com que profissional especializado, por sua vez, responsável por desenvolver as habilidades e competências que auxiliem o desenvolvimento pleno deste aluno em sala de aula, seja menos solicitado nas pesquisas.

Nota-se que 03 (três) das pesquisas, ou seja 37%, buscam a participação dos profissionais das secretarias de educação. Monteiro (2010) e Pereira (2014) recorrem a esse órgão superior da administração educacional com o objetivo de investigar como as políticas públicas - no caso de Matos, a federal e

Pereira, a estadual - fornecem condições de participação para os estudantes com deficiência. Em outra perspectiva, Matos (2017) busca realizar a análise da política de avaliação da educação básica do Paraná (SAEP), procurando entender não somente a aplicação, mas também a utilização dos dados gerados pela avaliação na construção de políticas voltadas para a efetivação de uma educação especial na perspectiva inclusiva.

Matos (2017), como caminho metodológico para se chegar a seu objetivo, realiza entrevista com os coordenadores pedagógicos, prática pouco presente nas publicações, sendo realizadas em duas pesquisas. Além de Matos, Witeze e Silva (2019) ouvem os coordenadores. Porém, os autores visam problematizar as contradições existentes no confronto entre as políticas inclusivas e as avaliações em larga escala.

Os profissionais de apoio são mencionados nos dois trabalhos de Witeze (2016; 2019), com a coautoria de Silva. Nesses trabalhos, a autora busca analisar a participação dos alunos com deficiência na avaliação Prova Brasil, dando voz a todos os atores envolvidos neste fenômeno.

#### **4.1.4 – Achado das Pesquisas**

A temática da avaliação dos alunos se faz grandiosa, como nos afirma Domingos Fernandes (2008). Para discutirmos esta teoria, faz-se necessário adentrar diversas áreas para se construir um caminho minimamente seguro para ancorar nossas concepções.

De facto, numa teoria da chamada avaliação dos alunos, é preciso ter em conta teorias curriculares e das aprendizagens e outros contributos que vão desde as perspectivas sociológicas, psicológicas, antropológicas e filosóficas, até às que se relacionam com a comunicação, a ética e a política. (FERNANDES, 2008 p.349).

Reconhecendo este campo, em que existe varia epistemológica, tomamos como categorização embasados na teoria de Fernandes (2008; 2013), e sistematizamos os achados de cada pesquisa em Empírico Racional; Sócio

crítico e Discernimento pragmático. Uma vez que toda avaliação tem seus objetivos de ser, os resultados de uma pesquisa se moldam a partir do caminho metodológico e analítico do pesquisador (Fernandes, 2013), os quais se encontram sistematizadas no quadro 19.

**Quadro 19** - Achado das Pesquisas

<b>Categorização</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
EMPÍRICOS RACIONAIS	RAIMUNDO, E. A.	2013
	PEREIRA, M. C. V	2014
	BRAGAGNOLO, A.L.B.	2017
	MATOS, D. M.	2017
SÓCIO CRÍTICA	WITEZE, E. M.	2016
	LOCKMANN, K	2018
	MENDES, G. M. L. SEGABINAZZI, M.	2018
	WITEZE, E. M. SILVA, R. H. R.	2019
	PASSONE, E. ARAUJO, K. H.	2020
	MONTEIRO, K. R. A.	2010
DISCERNIMENTO PRAGMÁTICO	SILVA, M. C. V.	2013
	MENDES, E. G. D'AFFONSEC, S. M	2018
	RABELO, A. S. KASSAR, M. C. M.	2018
	SOUSA, S. M. Z. L.	2018

**Fonte:** O autor

As pesquisas categorizadas como empírico racionais, em seus resultados, fornecem mensurações com potencial de contribuir para o processo de desencadeamento de ações e melhoria das avaliações. Tal contributo pode ser observado no trabalho de Raimundo (2013) cujos resultados apontam que a participação de especialistas na formulação da política de avaliação em larga escala do município de São Paulo, bem como a estrutura de condições de participação por meio da acessibilidade em Libras, braile e adaptação de conteúdo, resultou em maior comprometimento dos profissionais com o ensino dos conteúdos, tirando dos alunos da Educação Especial a responsabilidade sobre as médias insatisfatórias das unidades escolares.

Na perspectiva de desencadear ações em prol da inclusão dos alunos com deficiência na Prova Brasil, Bragagnolo (2017) apresenta as limitações que

a configuração da referida prova na sua edição de 2015 gerava. À ocasião, mesmo com o tempo adicional de trinta minutos e o auxílio da professora de apoio, efetivado pela professora de sala de recurso, os alunos não conseguiram concluir a prova, o que gerou desgaste físico aparente, manifesto em diversas solicitações para ir ao banheiro ou sair para beber água durante a aplicação. Diante desta constatação, a autora apresenta a sugestão oferecida pelas professoras entrevistadas, para que as professoras especialistas da própria escola adaptassem os instrumentos avaliativos para o aluno, gerando assim resultados mais fiéis à realidade.

Pereira (2014) e Matos (2017) analisam em suas pesquisas a construção de políticas avaliativas, visualizando a presença da acessibilidade no processo. Nos resultados do seu estudo, Matos demonstra a dificuldade de comunicação entre as instâncias que planejaram e as que aplicaram, causando resistência inicial ao processo. Nesse contexto, Pereira (2014) apresenta um plano de ação educacional para potencializar a acessibilidade e, por sua consequência, a participação dos alunos com deficiência.

Fernandes (2013) concebe a abordagem sócio crítica a partir do local e do contexto em que foi aplicada, devendo a avaliação partir das experiências e diferentes aspectos favorecendo a subjetividade do indivíduo, pode-se ser observada a presença de tal abordagem nos estudos, de lockmann, k, 2018; mendes, G. M. L., Segabinazzi, M, 2018; Witeze, e. M., Silva, R. H. R., 2019; Passone, E., Araujo, k. H.; 2020) enfocam a avaliação a partir das experiências e diferentes aspectos, favorecendo a subjetividade do indivíduo e assim entender os resultados obtidos pela política avaliativa.

Concepções essas levantadas por Mendes e Segabinazzi em artigo de 2018, no qual argumentam sobre o paradoxo existente na proposta das avaliações em larga escala que promovem a competição e comparação dos sujeitos em detrimento do reconhecimento das diferenças. Argumento este utilizado por Witeze (2016) e Witeze e Silva (2019) em que, de acordo com os autores, a escola como espaço de formação humana se encontra em tensão, diante dos projetos para tal formação, pautados em uma perspectiva pragmática, mercadológica e classificatória, difundida pelos testes padronizados,

ocasionando a exclusão e marginalização dos alunos com deficiência. Em sua dissertação, (2016), a autora apresenta a avaliação institucional participativa como uma alternativa aos testes padronizados.

A exclusão também é tratada pelos autores Lockmann (2018) e Passone e Araújo (2020). Lockmann, embasado nos estudos foucaultianos, argumenta sobre a existência de uma semelhança imaginária estabelecida pelas avaliações em larga escala, por não considerar todas as variáveis existentes dentro do processo, visibilizando tanto os alunos com deficiência quanto o trabalho docente.

Passone e Araújo (2020) consideram a existência de uma exclusão interna dentro do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), uma vez que o próprio Sistema conta com normativa que deduz o desempenho dos alunos da educação especial que participam da avaliação. Segundo os autores, trata-se de um mecanismo excludente.

Denominadas de Discernimento pragmático, encontram-se as abordagens mais ecléticas sobre avaliação, vislumbrando a diversidade de paradigmas envolto às discussões. Assim, os estudos de Monteiro (2010) e Silva (2013) apresentam a existência de ambiguidades dentro do processo de avaliação e do processo de inclusão. Ambas as autoras demonstram que, no âmbito geral das políticas públicas, a pauta da inclusão está presente e garantida por lei; porém, a ambiguidade do discurso se reflete na prática, tornando necessário o revisitar das mesmas.

Os estudos de Mendes e D´Affonseca, (2018), Rebelo e Kassir (2018) e de Sousa (2018) apontam que os mecanismos utilizados pelas esferas governamentais para promoção de qualidade na educação não têm alcançado os alunos com deficiência. Sousa (2018) argumenta sobre a necessidade de adaptações, que, de algum modo, podem impactar a atual forma de promover a inclusão. Rabelo e Kassir (2018) apresentam os moldes das avaliações e suas tentativas de adequações. Mendes e D´Affonseca (2018) apregoam que a fragilidade do processo avaliativo demonstra estarmos longe de garantir o direito à educação dos alunos com deficiência.

A reflexão da participação dos alunos da educação especial em políticas de avaliação de larga escala, apresenta as lacunas do processo avaliativo, ao nos indagar “sobre o que os números são capazes de medir, refletir”

(LOKEMANN; MACHADO, 2018) demonstrando que a estatística que perpassa estas avaliações, de uma forma aproximada, revela o perfil de uma unidade escolar, porém cria uma invisibilidade quanto a presença do aluno com deficiência uma vez que diversos aspectos da realidade acabam por não serem considerados (WITEZE, 2016, LOKEMANN; MACHADO, 2018, RABELO; KASSAR, 2018, WITEZE; SILVA, 2019, PASSONE; ARAÚJO, 2020).

O segundo problema, que está relacionado com o primeiro e constitui, em certo sentido, seu equivalente metodológico, é o da validade de nossas mensurações. Mais do que a questão da validade técnica das mensurações – ou seja, se estamos mensurando o que pretendemos mensurar –, o problema reside no que sugiro chamar de sua validade normativa. A questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir. A ascensão de uma cultura da performatividade na educação – uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade – tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica (BALL, 2003; USHER, 2006). (BIESTA, 2009 p 812)

A proposta de responsabilização gerada pela política de *accountability* (AFONSO, 2018, RABELO; KASSAR, 2018), principal marca da terceira geração de política de avaliação em larga escala (SOUSA 2012; BAUER et al., 2015), resulta na desconsideração do processo educacional e induz os gestores escolares a uma busca de índices, sendo em muitas vezes os alunos deficientes responsabilizados pelos não atingimento de metas estabelecidas para a unidade escolar .

A pressão para melhoria de resultados pode levar os dirigentes escolares a tomar decisões sobre o gerenciamento dos tempos e conteúdos a serem ensinados que podem ter influência negativa sobre professores e alunos (Cf. MADDAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009). Dentre as ações que as escolas podem realizar para melhorar os resultados estão a recusa de matrícula a alunos de baixo rendimento ou que necessitem de atendimento educacional especializado ou utilização de mecanismos de transferência de alunos de baixo rendimento (Cf. BROADFOOT, 1996; OLIVEIRA et al., 2013); (BAUER; ALAVARCE; OLIVEIRA, 2015 p.1375-1376)

O fator da responsabilização (LOKEMANN; MACHADO, 2018, MENDES; SEGABINAZZI, 2018, PASSONE; ARAÚJO, 2020) faz com que, embora os números dos alunos com deficiência nas escolas apresentem uma demanda crescente (SILVA 2013, RABELO; KASSAR, 2018), a sua participação em políticas avaliativas se tornam mais expressiva nas avaliações que não causem efeitos de responsabilização institucional, como observa a pesquisa de Rabelo e Kassar (2018), ao apresentar uma maior participação de PCD's no Exame Nacional do Ensino Médio em relação a participação destes na ANA.

Outro ponto apresentado como barreira para o desenvolvimento da inclusão nas avaliações em larga escala são as ações descentralizadas na educação, principalmente no que diz respeito à Educação Especial e à avaliação dos alunos com deficiência (MONTEIRO, 2010; PEREIRA, 2014, WITEZE, 2016, MATOS. 2017, WITEZE; SILVA, 2019) gerando desencontros nas ações de inclusão por ocasião de suas aplicações. Nesse sentido, configura-se como outro fator gerador de exclusão, uma vez que o não estabelecimento de diretrizes únicas geram “confusão” por parte dos aplicadores fazendo com que ações excludentes ocorram.

Esses fatores fazem com que a participação das pessoas com deficiência nas avaliações em larga escala suscite a criação de um paradoxo entre a inclusão e a exclusão, (SILVA 2013, WITEZE, 2016, MENDES; SEGABINAZZI, 2018, WITEZE; SILVA, 2019) uma vez que a proposta das avaliações e os dados que estas fornecem é de justamente proporcionar a prestação de conta social dos governantes perante a sociedade no que diz respeito à educação para, assim, fomentar a equidade de acesso a uma escola de qualidade.

No campo educacional, as avaliações que subsidiam políticas de responsabilização operam crescentemente dentro de um referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização. A definição aí subjacente de democracia apoia-se em dois princípios orientadores. Por um lado, há a participação que acontece, em grande medida, mas não exclusivamente, por meio do processo eleitoral e do sistema partidário. Para tanto, todo cidadão deve desfrutar de direitos políticos fundamentais: direito de expressão, de associação, de votar e de candidatar-se a cargos públicos. Por outro lado, há a contestação pública entre vários atores políticos, não apenas no sentido da competição política, mas, sobretudo, como controle dos governantes pelos governados. Ou seja, “os governantes (enquanto agentes da soberania popular) devem responsabilizar-se perante o

povo por seus atos e omissões no exercício do Poder Público” (CENEVIVA, 2005, p. 12). (BONAMINO; SOUSA, 2012 p 377-378)

Sobre a responsabilização e transparência da gestão pública, Bonamino e Sousa (2012, p 378) concluem que:

A avaliação de políticas e programas públicos ganha, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização. (BONAMINO; SOUSA, 2012 p 378)

Diante da não exclusão, todos devem ser avaliados. Porém, em muito, as diretrizes de acessibilidade das avaliações em larga escala não atendem as especificidades do aluno com deficiência, na medida em que não oferece/proporciona a equiparação necessária para seu pleno desenvolvimento (MONTEIRO, 2010). Mendes e D’Affonseca, (2018) apresentam que a grande problemática das orientações técnicas consiste no fato de estas estarem centradas nas deficiências – consideradas barreiras, incapacidades, revelando uma abordagem médica de avaliação.

A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da comunidade do Brasil e refletiu, na Educação Especial, estimulando a criação de escolas em hospitais, constituindo-se em uma das tendências mais segregadoras de atendimento aos deficientes. A criação de serviços de higiene e saúde pública, em alguns estados, deu início à inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos anormais de inteligência (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001). (MIRANDA, 2008 p.31)

Raimundo (2013) apresenta em sua dissertação a proposta de participação dos alunos com deficiência na Prova São Paulo, política avaliativa da cidade de São Paulo, a qual, além de fornecer o acesso por meio de leitores, escribas e guia-intérpretes, possibilita adaptações na forma, aparência e

conteúdo, promovendo uma adequação às diversas necessidades do aluno sem comprometer a validade de seus resultados.

Contudo, a autora relata que esse modelo de acessibilidade que contempla a adaptação de conteúdo, ou “adaptação não padrão”, não é bem aceito, no contexto norte-americano, uma vez, que as adaptações de habilidades e questões da avaliação podem invalidar o instrumento ou gerar “vantagens” para os alunos deficientes em relação aos demais.

As argumentações expostas não se direcionam na argumentação da não realização da avaliação por parte dos alunos deficientes ou em argumentações contrárias à ideia de qualidade da educação (WITEZE, 2016, WITEZE; SILVA, 2019). O exposto ressalta a necessidade de estudos que auxiliem no desenvolvimento de diretrizes de acessibilidade (SOUSA, 2018) que garantam a participação desses alunos com equidade e que as informações geradas por estas pesquisas possam auxiliar no desenvolvimento de políticas voltadas à Educação Especial.

## Considerações Finais

Ao nos debruçarmos sobre a participação do aluno com deficiência no SARESP nos propusemos a discorrer sobre os principais marcos da política de educação especial no Brasil, bem como o desenvolvimento do percurso das avaliações em larga escala na educação brasileira, em especial o SARESP.

Debruçando-nos sob os três períodos da educação especial no Brasil, sendo os marcos de sua categorização realizado por meio das concepções sociais dos conceitos de pessoa, sociedade e inclusão, denominados de período da negligência ou omissão, período das ações de iniciativa privada, período das ações oficiais de âmbito nacional e período das ações em favor da inclusão escolar.

O desenvolvimento científico, metodológico e pedagógico são os principais pilares para os avanços sociais desta área, fazendo com que a pessoa com deficiência saia da invisibilidade social para o protagonismo da sua história. As ações governamentais tanto nacionais quanto internacionais, buscam a participação social e o desenvolvimento da equidade, principalmente na educação.

No presente ano de 2020 dois acontecimentos marcam o traçado histórico da educação, em primeiro a pandemia mundial da COVID 19, a qual ainda vivenciamos, que apresenta a todos o real nível de desigualdade social em que vivemos, esta transposta no acesso à tecnologia e a informação, sendo os alunos deficiência duplamente excluídos neste momento, uma vez que o governo estabelece diretrizes para realização do atendimento educacional especializado em ensino remoto, pautado inteiramente no uso de tecnologias que não estão à disposição do alunado deficiente.

E a promulgação do decreto 10.502/2020, o qual é concebido como retrocesso uma vez que incentiva a institucionalização dos alunos com deficiência, visão superada pela legislação brasileira desde os anos 90, levando-nos a questionar se o presente momento histórico será marcado pelos retrocessos em favor da inclusão da pessoa com deficiência.

A educação brasileira na virada da década de 1990 sofreu diversos processos de transformação, principalmente pela visão estabelecida pela

constituição de 1998 que a apresenta como um direito inalienável do cidadão brasileiro.

Ao conceber a educação como pública, laica e de qualidade, um novo paradigma se instaura, no qual a universalização da educação deve garantir a todos o acesso, condições de permanência e qualidade. A exigência de qualidade, por sua vez, amplia ainda mais a concepção de ensino, em que a educação seja administrada e realizada de tal maneira a possibilitar o sucesso escolar, sucesso este que implica aprendizagem.

Sendo a cenário brasileiro marcado por profundas desigualdades regionais, estaduais e municipais e a educação brasileira descentralizada, efetivada por meio dos entes federativos, o estabelecimento de parâmetros de qualidade, podem ser entendidos como uma busca de se assegurar uma educação de qualidade para todos.

Diante destas prerrogativas instaura-se um novo processo avaliativo, capaz de fornecer dados para o acompanhamento da aprendizagem desenvolvida nas unidades escolares, assim a avaliação em larga escala passa a ser um instrumento de diagnóstico para correção e oportunidade de novas formas e estratégias para se efetivar a qualidade do ensino.

No contexto da trajetória da avaliação de sistemas educacionais no Brasil, podemos identificamos três gerações de avaliações de larga escala, identificadas e classificadas a partir de seus objetivos e uso de seus resultados.

O SARESP - política avaliativa da educação do Estado de São Paulo que se propõe a fornecer subsídios para o aprimoramento dos planejamentos e propostas pedagógicas de cada escola - tem como principal ponto de questionamento, na literatura, o seu fornecimento de dados para a política de bonificação do quadro do magistério paulista.

O processo de *accountability*, gerando neste contexto, ocasiona responsabilização e/ou culpabilização ao que se refere ao desempenho escolar. Esta realidade implica processos de exclusão dos alunos decorrentes da forma como tal avaliação esta desenhada, sendo este processo intensificado, sobretudo, ao que se refere ao aluno com deficiência.

A acessibilidade proposta pelas políticas avaliativas está centrada na superação da deficiência, pressupondo condições de igualdade e não equidade na participação, instaurando um paradoxo entre a exclusão e a inclusão.

Ao pesquisarmos as tendências da produção científica brasileira a respeito de como ocorre a participação dos alunos com deficiência à ocasião da aplicação da avaliação de larga escala do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), foi constatada a inexistência de produções científicas referente à temática.

Na perspectiva de ampliação dos resultados nos direcionamos a observar a participação dos alunos com deficiência nas avaliações de larga escala, em contexto mais amplo, chegando ao resultado de 07 (sete) dissertações e 07 (sete) trabalhos aderentes à temática.

As pesquisas apontam que as políticas de avaliação, em suma, favorecem a exclusão dos alunos da educação especial ou apresentam uma inclusão imaginária. O modelo de acessibilidade apresentado nas avaliações não consegue atender às necessidades individuais dos alunos, reforçando seus efeitos contraditórios sobre os alunos deficientes.

As considerações apresentadas pelas pesquisas, que demonstraram crítica à exclusão o aluno deficiente nas avaliações em larga escala, pautaram-se no modo de participação nas referidas avaliações, pois implica a perpetuação da exclusão. Tal exclusão expressa a descrença no potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência.

A despeito as críticas tecidas as avaliações em larga escala pelos autores referenciados cabem ressaltar que diante da existência de tais avaliações a participação de todos os alunos deve ser garantida, e meios para não haja ações excludentes, como demonstram as pesquisas, bem como condições de igualdade para a participação das pessoas com deficiência.

O exposto nesta pesquisa ressalta a necessidade de estudos que auxiliem no desenvolvimento de diretrizes de acessibilidade que garantam a participação do aluno deficiente com equidade nas políticas avaliativas e que as informações geradas por estas possam auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação especial, visando à melhoria do desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência.

## Referências

. Ni Estado del Arte ni State of the Art. **Form. Univ.**, La Serena , v. 2, n. 3, p. 1, 2009 . Disponível em <[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062009000300001&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062009000300001&lng=es&nrm=iso)>.

AFONSO, A. J. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? / Responsibilisation policies: Semantic misconceptions or political-ideological ambiguities?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 8-18, mar. 2018. ISSN 2318-0870. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4052>>.

ARAÚJO. E. T. **Retrocessos e negações do direito a educação para as pessoas com deficiência: cooptação, capitalismo e segregação institucionalizada pelo decreto 10502/2020**. Jornal Estadão: Política. 05 de Outubro de 2020. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/retrocessos-e-negacao-do-direito-a-educacao-para-as-pessoas-com-deficiencia-cooptacao-capacitismo-e-segregacao-institucionalizada-pelo-decreto-10-502-2020/>>

BAFFI, M. A. T.. **Modalidades de pesquisa: um estudo introdutório**. Petrópolis, 2002. Disponível em: <[http://usuarios.upf.br/~clovia/pesq\\_bl/textos/texto02.pdf](http://usuarios.upf.br/~clovia/pesq_bl/textos/texto02.pdf)>.

BAUER, A.; PIMENTA, C. O.; NETO, J. L. H.; SOUSA, S. Z. L. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3207/3073>>

BAUER, A; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, Dec. 2015 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015001001367&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001367&lng=en&nrm=iso)>

BENTES, J. A. O; HAYASHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 67, p. 851-874, Dec. 2016 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000400851&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000400851&lng=en&nrm=iso)>.

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, Junho 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=en&nrm=iso)>.

**BRASIL.** Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer CNE/ CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil,

Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm)>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>.

CALDERÓN, A. I. Usos e apropriações das avaliações em larga escala: tensões e desafios..In: Amanda Sangy Quiossa, Diovana Paula de Jesus Bertolotti, Luiz Flávio Neubert, Priscila Campos Cunha.. (Org.). **Planos de ação para a rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 1ed.Juiz de Fora: CAEd-FADEPE/JF, 2017, v. 2, p. 31-45.

CALDERÓN, A. I.; FRANCO, R.C.; MARTINS, E. C. C.; GONGA-CONTRERAS, F. A.; GONZÁLES, P. V. USO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: a classificação de escolas por meio de cores e a implantação de Semáforo (chile). p. 41-65. Em ENS, R.T.; OGLIARI, C. R. N.; RENNER, R.L. **Políticas educacionais no Brasil e na América Latina**. Curitiba:CRV, 2019, 220 p.

CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 63-77, 2012.

CARTA-CONVOCAÇÃO do LEPED contra a destruição da inclusão escolar no Brasil. **Inclusão Já!: EM DEFESA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. 01 de Outubro de 2020. Disponível em:< <https://inclusaoja.com.br/2020/10/01/carta-convocacao-do-leped-contra-a-destruicao-da-inclusao-no-brasil/>>

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. 245 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F.. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 12, feb. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325/6177>>.

Dias, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. Em R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. F. G. Ferreira, M. L. P. A. M. Feitosa & M. N. T. Zenaide (Orgs.), **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico metodológicos**. João Pessoa: Universitária. p. 441-456, 2007. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26\\_cap\\_3\\_artigo\\_04.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf)>

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F. A Qualidade Da Educação: Perspectivas E Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop\\_0113.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0113.pdf)>

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>>

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANCO; K. O.; CALDERÓN, A. I. O simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-

159, jan./abr. 2017. Disponível em:  
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3826/3345>>

FREITAS, Luiz Carlos. Caminhos da avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. Relatório ANPED. 2004. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1510.pdf>>

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é uma questão?. **Psic. : Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, agosto de 2006. Disponível em  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso)>.

HATTGE, M. D. **A emergência da performatividade na educação brasileira: uma análise do movimento Todos Pela Educação**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em:  
<[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/956-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/956-0.pdf) >

JÚNIOR, E. M. TOSTA, E. I. L. **50 Anos de Políticas de Educação Especial No Brasil: Movimentos, Avanços e Retrocessos**. IX ANPED SUL, 2019. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>>

KRAUSE, M. P. B. **Homeschooling em tempos de covid-19: uma prática de inclusão ou exclusão?** Brasil escola: meu artigo. 2020. Disponível em:<  
<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/atualidades/homeschooling-em-tempos-de-covid-19-uma-pratica-de-inclusao-ou-exclusao.htm>>

MACIEL, C. E. Discurso De Inclusão E Política Educacional: Uma Palavra, Diferentes Sentidos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.32-54, jul./dez. 2009 Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/4.pdf>>

MANTOAN. M. T. E. **Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. DIVERSA: Educação inclusiva na prática, 2011. Disponível em: < <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>>

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN A. I. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 264-293, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3022>>.

MARTINS, G. P. G. **Análise de experiência de categorização ou classificação das escolas por cores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2000-2001)**. 2017.131fls. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC - Campinas, São Paulo, 2017. Disponível em:<<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/990>>

MIRANDA, A. A. B. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO** Especial. Cadernos de História da Educação. n. 7. 2008. Disponível em:< <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/1880/1564/>>

MOREIRA, C. J. M. **Educação Especial: Uma Análise Sobre a Concepção e o Direito à Educação Em Documentos Nacionais e Internacionais**. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT3/GT3\\_Coimunicacao/CarlosJoseDeMeloMoreira\\_GT3\\_integral-.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/CarlosJoseDeMeloMoreira_GT3_integral-.pdf)>

Mundo em "lockdown": Países adotam quarentena e fecham fronteiras para conter pandemia. **6 Minutos**. 15 de Março de 2020. Disponível em: <<https://6minutos.uol.com.br/coronavirus/lockdown-paises-entram-quarentena-e-fecham-fronteiras-para-evitar-avanco-da-pandemia/>>

necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

NOGUEIRA, D. C. **Revisitando o espaço escolar: os sentidos produzidos pelos professores sobre o SARESP na escola prioritária**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd-So, UFSCar, Sorocaba, 2015.

OLIVEIRA JUNIOR, R. G.; C, A. I. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 939-976, Dezembro 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362014000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400005&lng=en&nrm=iso)>.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: O ponto de vista do professor de aluno com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. p.51-78. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>>

Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. **UNASUS**. 11 março de 2020. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. Em: Brzezinski, I. (Org) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez. p. 99-129.2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/3SF/PEREIRA&TEIXEIRA-2008Educacao%20Basica.pdf>>

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. **Revista Ibero-**

**Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1612-1631, oct. 2018. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10882>>.

RIBEIRO, V. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, p. 63-78, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/diego/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/204-336-3-PB.pdf>>

RIOS, T. A. Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROPOLI, E. A. et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12625&Itemid=860](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860)>.

SANTANA, C. M. S. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. *in*: ROTHEN J. C; SANTANA, C. M. S. ORG. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. P. 37-50. Disponível em: <[https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/rothen\\_avaliacao\\_e\\_duacao\\_ebook\\_completo\\_140318-560638-560648.pdf](https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/rothen_avaliacao_e_duacao_ebook_completo_140318-560638-560648.pdf)>

SANTOS, U. E. S, SABIA C. P. P. Percurso histórico do Saesp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, Vol. 26, Nº. 62, 2015, págs. 354-385. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3006>>

SÃO PAULO. Documento Orientador Atividades escolares não presenciais Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Abril de 2020. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais.pdf>>

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, S. M. Z L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p.

863-878, out. 2018. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781>>.

SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M. Avaliação externa: escalas reguladoras das políticas educacionais. *In: V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Abril de 2014, Porto, Portugal. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/Edit eMariaSudbrack\\_GT1\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/Edit eMariaSudbrack_GT1_integral.pdf)>

THERRIEN, J., NÓBREGA-THERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, 2004.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das

ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011 Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3558/2691>>.

ZILLOTTO, G.S. GISI M. L. **As Políticas de Educação Especial no Brasil: Trajetória Histórica dos Normativos e Desafios**. SISYPHUS JOURNAL OF EDUCATION VOL 6, ISSUE 03, 2018, PP.99-115 Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/15075/12589> >.