UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ERIKA MARINHO WITEZE

PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO IMPACTO DA PROVA BRASIL NA ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

GOIÂNIA
2016

ERIKA MARINHO WITEZE

PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO IMPACTO DA PROVA BRASIL NA ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Texto apresentado para exame de defesa, visando a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva.

GOIÂNIA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

WITEZE, Erika Marinho.
Processos de inclusão/exclusão: uma análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público-alvo da educação especial / Erika Marinho Witeze; 2016.
276 f.

Orientador: Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.

1. Educação especial. 2. Políticas de inclusão. 3. Avaliação em larga escala. 4. Prova Brasil.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

ERIKA MARINHO WITEZE

"PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO IMPACTO DA PROVA BRASIL NA ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL"

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos cinco dias do mês de abril de 2016, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Régis H. dos R. Silva

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva – FE/UFG
Presidente da Banca

Profª. Drª. Daniele Nunes Henrique Silva – UNB

Profª. Drª. Lúcia Maria de Assis – FE/UFG

Profª. Drª. Silvia Rosa da Silva Zanolla – FE/UFG

AGRADECIMENTOS

Ao professor Régis H. dos R. Silva por ter me aceitado, acreditado em meu potencial e me incentivado através de gestos, palavras, sugestões e correções. Minha sincera admiração por seu trabalho, sensibilidade e competência. Sua influência foi decisiva em minha trajetória como pesquisadora. Acima de tudo, meu respeito pela maneira atenciosa e comprometida com que trata todos os seus alunos(as) e orientandos(as).

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pelo apoio oferecido por meio de bolsa de estudos, o que possibilitou minha dedicação integral às atividades do mestrado.

Às professoras Lúcia M. de Assis e Silvia R. S. Zanolla, pela participação nas bancas de qualificação e defesa. As indicações fornecidas por ambas foram, de fato, fundamentais para o delineamento de nossa dissertação.

À professora Daniele N. H. Silva pela presença em nossa banca de defesa e à professora Vanessa H. S. Della Déa por assumir a suplência.

À Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás por autorizar a realização de nosso estudo nos estabelecimentos de ensino da rede estadual da cidade de Goiânia-GO.

À equipe da Gerência de Ensino Especial pela atenção e disponibilidade. Somos gratos pela confiança e pela ajuda providencial nos momentos iniciais de nossa pesquisa.

Aos profissionais do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelos esclarecimentos prestados durante a submissão de nosso projeto e nas fases subsequentes.

Aos professores, coordenadores e gestores das duas escolas pesquisadas que aceitaram, de bom grado, contribuir conosco. Minha sincera reverência àqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico direcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Vocês são heróis e foi um privilégio conhecê-los.

À Carla A. Gonçalves pelo empréstimo do material para gravação utilizado nas entrevistas.

À amiga Maria Aparecida Costa pela intervenção direta junto à Superintendência de Inteligência, Pedagogia e Formação da SEDUCE em meu favor. Agradeço também pelo afeto e pela amizade preciosa, que tornaram meus dias na Faculdade de Educação ainda mais felizes.

À querida Ivone Rodrigues, pela parceria contínua nos últimos dois anos e pelo auxílio

prestado nos momentos em que precisei. Agradeço pela oportunidade de tê-la conhecido e por sua participação nas etapas decisivas e desafiantes de meu percurso acadêmico no PPGE/UFG.

À Michelle Gomides pela hospedagem, pela presença constante e pela camaradagem.

A todos os colegas do mestrado e do doutorado em educação com os quais tive a oportunidade de conviver e dividir experiências, dando passos importantes em meu processo de formação. Meu agradecimento especial à Jussimária Almeida e Kiara Karizy pelas caronas, pelas palavras de apoio, pelo bate-papo animado nos intervalos das aulas e pelo compartilhamento de tantos momentos importantes.

Aos meus amigos de São Paulo (com destaque para Flávia e Antônio), de Goiânia e da Cidade de Goiás, pessoas especiais que, de perto ou de longe, me ajudam, alegram e motivam.

À Dináh, minha amada mãe, que permanece ao meu lado dia após dia. Obrigada pela torcida e pelo carinho.

Ao meu marido Geraldo, companheiro de todas as horas. Agradeço pelo amor, pela ajuda e pela paciência. Graças a você acredito mais em mim, no futuro e nas pessoas.

Ao público-alvo da educação especial, crianças e jovens com os quais me comprometo por apreço e por ofício. Que o preconceito não os impeça de brilharem como estrelas no céu.

Sobretudo, obrigada a Deus por me fazer perseverante e me dar a determinação necessária para jamais desistir de meus objetivos e sonhos. Minhas conquistas são, sem dúvida, o resultado de seu cuidado com minha vida.

Resumo

O presente trabalho discute os aspectos envolvidos na participação do público-alvo da educação especial na Prova Brasil, a partir de duas escolas estaduais situadas na cidade de Goiânia-GO. Adotando como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, investigamos em que condições esses estudantes, matriculados nas salas regulares, têm realizado a Prova Brasil, tendo em vista as particularidades decorrentes das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação. Além disso, explicitamos as articulações entre as políticas de inclusão e avaliação em larga escala, revelando os desdobramentos da proposta neotecnicista no campo da educação especial. Por fim, buscamos apontar as propostas e/ou alternativas sugeridas pelos professores e gestores no que se refere às demandas trazidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil. Tendo como ponto de ancoragem os marcos legais e a produção acadêmica na área, falamos das consequências das práticas de regulação e monitoramento da qualidade da educação, indicando como a emergência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o controle verticalizado dos resultados, os quais acirram a competição entre as escolas, justificando mecanismos como a responsabilização, a meritocracia e a privatização do ensino público. Ademais, a partir de pesquisa documental/bibliográfica, da observação participante das rotinas escolares e de entrevistas semiestruturadas com gestores, profissionais de apoio e professores de recursos, explicitamos as tensões e contradições vividas pelos estabelecimentos investigados na compatibilização entre dois modelos distintos de avaliação e organização do trabalho pedagógico: o primeiro, fundamentado no reconhecimento da diversidade e na flexibilização dos conteúdos curriculares, dos recursos didáticos e das temporalidades; o segundo, ordenado a partir da homogeneização do desempenho dos alunos nos testes padronizados, numa perspectiva classificatória e mercadológica. Evidenciamos, finalmente, a coexistência de processos de inclusão/exclusão, resultantes da utilização da Prova Brasil como instrumento de aferição do desempenho dos alunos em áreas específicas do currículo. Outra dimensão desvelada em nosso estudo refere-se aos limites do discurso em defesa das diferenças no enfrentamento das várias formas de exclusão e marginalização de alunos com deficiências e outras necessidades especiais no contexto neoliberal. Nessa perspectiva, sinalizamos as possíveis contribuições da Avaliação Institucional Participativa (AIP) – como estratégia de cunho contra regulatório – na elaboração de padrões de qualidade socialmente referenciados, que possam servir de suporte para o trabalho educativo nas escolas inclusivas.

Palavras-chave: Educação especial; Políticas de inclusão; Avaliação em larga escala; Prova Brasil.

Abstract

This work discusses the issues related to the participation of the target audience of special education in Prova Brasil, covering two state schools in the city of Goiânia-GO. It adopts the historical-critical pedagogy and the cultural-historical theory as its theoretical frameworks. We investigate the conditions of these students participation in Prova Brasil, considering the special features arising from the deficiencies, global development disorders and high skills/giftedness and also knowing that they are enrolled in regular rooms. In addition, it makes explicit the articulations between the policies of inclusion and large-scale evaluation, revealing the developments of the neotechnicist proposal in the field of special education. Finally, it seeks to identify the proposals and/or alternatives suggested by teachers and managers regarding to the demands brought by Basic Education Evaluation System (SAEB) in Brazil. Based on the legal frameworks and academic production on inclusive education and large-scale assessments, we talk about the consequences of regulating and monitoring the quality of education. We also show how the increased visibility of the Basic Education Development Index (IDEB) and the vertical control of the results intensifies the competition between schools, justifying mechanisms such as accountability, meritocracy and privatization of public education. Moreover, from a documentary and bibliographic research, participant observation of school routines and semi-structured interviews with managers, support staff and specialized teachers, we underline the tensions and contradictions experienced by the establishments investigated in reconciling two different models of evaluation and organization of pedagogical work: the first, based on the recognition of diversity and on the flexibilization of curricular contents, didactic resources and temporality; the second, founded on the homogenization of students performance on standardized tests, in a classificatory and market perspective. Finally, we evidence the coexistence between processes of inclusion/exclusion as a result from the use of Prova Brasil for measuring the students performance in specific areas of the curriculum. Considering the neoliberal context, we question the limits of the speech defending differences and its power to confront the various forms of exclusion and marginalization of students with disabilities and other special needs. In this perspective, we point out the possible contributions of Participatory Institutional Assessment (PIA) – as an anti-regulatory strategy – on developping socially referenced quality standards, which may provide support for the educational work in inclusive schools.

Keywords: Special education; Inclusive policies; Large-scale assessments; Prova Brasil.

Lista de Siglas e Abreviaturas

AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIP – Avaliação Institucional Participativa

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BIB – Blocos Incompletos Balanceados

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAP/CEBRAV – Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional

CEADA – Centro Educacional de Atendimento às Diferenças de Aprendizagem

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CIIP – Conferências Internacionais de Instrução Pública

CILEME – Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPMG – Colégio da Polícia Militar de Goiás

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Bra-

sileiro

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FCC – Fundação Carlos Chagas

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEARE – Gerência de Avaliação da Rede de Ensino

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEGO – Índice de Desempenho Educacional de Goiás

IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSE – Indicador de Nível Socioeconômico

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MAD – Modelo de Atendimento à Diversidade

MEC – Ministério da Educação

NAAHS – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NEBAs – Necessidades Básicas de Aprendizagem

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Íbero-Americanos

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OSs – Organizações Sociais

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEEDI – Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

REAI – Rede de Apoio à Inclusão

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUCE – Secretaria de Educação, Cultura e Esporte

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SESPE – Secretaria de Educação Especial

SIGE – Sistema de Gestão Escolar

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TCH – Teoria do Capital Humano

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade

TRI – Teoria da Resposta ao Item

UFCE – Universidade Federal do Ceará

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência Norte-Americana para Desenvolvimento Internacional

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de tabelas

TABELA 1: Número de matrículas na educação especial por etapa de ensino: classes especiais e escolas exclusivas – Brasil (2007-2013).....58

TABELA 2: Número de matrículas na educação especial por etapa de ensino: classes comuns – Brasil (2007-2013).....58

TABELA 3: Níveis da escala de proficiência da Prova Brasil – Língua Portuguesa.....110

TABELA 4: Níveis da escala de proficiência da Prova Brasil – Matemática.....111

TABELA 5: Metas nacionais do IDEB para os próximos anos, sugeridas no atual PNE (2014-2024).....117

TABELA 6: Dados referentes à educação especial inclusiva na rede estadual de Goiás e na rede estadual da cidade de Goiânia-GO.....148

TABELA 7: Resultados e metas do IDEB – Rede estadual de ensino – Goiás.....149

TABELA 8: Resultados e metas do IDEB – Rede estadual de ensino – Goiânia.....150

TABELA 9: Tipos de necessidades educacionais especiais atendidas pela Helena Antipoff (Ano letivo: 2015).....153

TABELA 10: Dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff – Taxas de aprovação.....157

TABELA 11: Dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff – Proficiência na Prova Brasil.....158

TABELA 12: Dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff – Metas e desempenho do IDEB.....158

TABELA 13: Dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff – Taxas de aprovação.....159

TABELA 14: Dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff – Proficiência na Prova Brasil.....160

TABELA 15: Dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff – Metas e desempenho do IDEB.....160

TABELA 16: Participação dos estudantes na Prova Brasil 2013 – Escola Helena Antipoff.. 162

TABELA 17: Tipos de necessidades educacionais especiais atendidas pela Escola Helen Keller (Ano letivo: 2015).....164

TABELA 18: Dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller – Taxas de Aprovação.....169

TABELA 19: Dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller – Proficiência na Prova Brasil.....170

TABELA 20: Dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller – Metas e desempenho do IDEB.....170

TABELA 21: Dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller – Taxas de aprovação.....171

TABELA 22: Dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller – Proficiência na Prova Brasil.....171

TABELA 23: Dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller – Metas e Desempenho do IDEB.....172

TABELA 24: Participação dos estudantes na Prova Brasil 2013 – Escola Helen Keller.....173

TABELA 25: Dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica de 2014.....263

Índice de Quadros

QUADRO 1: Especificação dos Itens da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I.....264
QUADRO 2: Especificação dos Itens da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II.....265
QUADRO 3: Descrição dos participantes da pesquisa – Escolas Helena Antipoff e Helen Keller.....272

Sumário

Introdução.....21

1. Educação especial na perspectiva inclusiva: caminhos para a análise das práticas de inclusão/exclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil. 35

1.1. A educação especial no Brasil: aspectos históricos.....36

1.2. A proposição e a estruturação inicial da educação especial na perspectiva inclusiva...41

1.3. Políticas de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no século XXI: o que diz a legislação atual?.....48

1.4. Desafios atuais à implementação da educação especial na perspectiva da inclusão.....55

1.5. Bases ideológicas das políticas educacionais inclusivas e sua vinculação com o modelo neoliberal.....63

1.6. A tensão entre igualdade e diferença na escola: o trabalho pedagógico com o público-alvo da educação especial.....68

1.7. Avaliação do desempenho escolar e da aprendizagem do público-alvo da educação especial: um debate em construção.....72

2. As avaliações em larga escala no contexto brasileiro: articulações entre responsabilização, meritocracia e exclusão escolar.....85

2.1. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil: aspectos históricos.. 86

2.2. O neotecnicismo e a conversão da educação em esfera de mercado.....95

2.3. As avaliações em larga escala como mecanismos de controle e gerenciamento da qualidade do ensino público.....100

2.4. A Prova Brasil como instrumento de aferição do desempenho das escolas e das redes de ensino: limites e possibilidades.....108

2.5. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): responsabilização, meritocracia e privatização.....115

2.6. Analisando o desempenho escolar e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais: contribuições da Avaliação Institucional Participativa.....126

2.7. Estudos e pesquisas sobre a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: diálogos com a teoria.....135

3. Caracterização dos espaços de observação e dos sujeitos da pesquisa.....143

3.1. A SEDUCE e a Gerência de Ensino Especial: algumas informações preliminares...144

3.2. Escola Helena Antipoff.....151

3.3. Escola Helen Keller.....163
3.4. Descrição dos sujeitos da pesquisa.....174
4. Inclusão/exclusão na rede estadual de Goiás: aspectos envolvidos na participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na Prova Brasil.....179
4.1. Aprendizagem e desenvolvimento do público-alvo da educação especial: desafios enfrentados pelas escolas na implementação de uma educação inclusiva.....180
4.2. A Prova Brasil e os processos de inclusão/exclusão no contexto escolar: embates entre as políticas inclusivas e as políticas de avaliação em larga escala.....188
4.3. Adequabilidade da Prova Brasil como instrumento de aferição do desempenho do público-alvo da educação especial e as propostas de avaliação sugeridas por professores e gestores.....204
Considerações Finais.....221
Referências.....231
Anexos.....243
Anexo 1: Proposta de Avaliação para a Diversidade – Rede Estadual de Goiás.....243
Anexo 2: Níveis e Escalas de Proficiência – ANEB/Prova Brasil.....247
Anexo 3: Formulários de planejamento de atividades – Professores de Recursos e Profissionais de Apoio.....259
Anexo 4 – Dados Preliminares do Censo Escolar 2014 – Educação especial/inclusiva....263
Anexo 5: Listagem dos itens que deverão integrar as Salas de Recursos Multifuncionais – Tipos I e II.....264
Apêndices.....267
Apêndice 1: Roteiro das entrevistas realizadas com os profissionais da rede estadual da cidade de Goiânia/GO.....267
Apêndice 2: Quadro descritivo dos participantes da pesquisa.....272
Apêndice 3: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....273

Introdução

A presente dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Linha Cultura e Processos Educacionais sugere uma discussão sobre os embates entre as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e as políticas de avaliação da educação básica, tendo como núcleo de análise os fatores envolvidos na participação dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) na Prova Brasil. Trata-se, pois, de definir com maior clareza, de que forma tais componentes se entrecruzam, seguindo alguns trabalhos já realizados na área e as percepções que foram construídas ao longo da investigação. Aqui nos aproximamos de estudos recentes sobre o tema, com destaque para Silva & Meletti (2012, 2014), Silva (2013), Corradi (2011), Monteiro (2010), Cardoso & Magalhães (2012) e Raimundo (2013).

Apoiada na produção acadêmica e nos documentos que norteiam as políticas de inclusão e avaliação em larga escala no Brasil, esta pesquisa parte do pressuposto de que os testes padronizados contribuem para a diferenciação prática e/ou simbólica dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, eles reproduzem, estereótipos e outras formas de segregação, com base em padrões de normalidade e funcionalidade socialmente instituídos, o que indica um diálogo com conceitos como "inclusão excludente", "exclusão branda" e a categoria "excluídos do interior", já discutidos(as) por autores como Bourdieu (1998) e Freitas (2004, 2007b, 2009) e Kuenzer (2005). Essa hipótese inicial nos pareceu coerente, considerando as experiências acumuladas ao longo de nossa trajetória docente e dos inúmeros estágios supervisionados já realizados em escolas da rede pública. Também nos apoiamos nas leituras desenvolvidas em cursos de formação na área do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O interesse pela educação especial decorre de nossa atuação na docência; do contato recorrente com alunos com NEEs matriculados no Ensino Fundamental Fases I e II; das disciplinas específicas concluídas durante a licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB); e das vivências acumuladas em atividades de capacitação no campo da inclusão. Provém também, em grande parte, da curiosidade sobre os aspectos envolvidos na inserção dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação e outros distúrbios nas salas regulares, além do questionamento quanto às especificidades que orientam o trabalho pedagógico com essa clientela.

Além disso, identificamos uma lacuna na produção acadêmica sobre a participação do

público-alvo da educação especial[1] nas avaliações externas, tendo em vista tratar-se de uma política pública recente. Em nossas pesquisas exploratórias, de fato, não detectamos a existência de nenhum diagnóstico mais preciso sobre a temática no estado de Goiás. Desta forma, nos dispusemos a aprofundar conhecimentos sobre a legislação específica e sobre a produção acadêmica na área, além de coletar dados/informações que pudessem sustentar nosso diagnóstico.

Embora, neste trabalho, tenhamos realizado uma descrição mais geral das avaliações em larga escala no Brasil a partir da década de 1990, sentimos a necessidade de restringir o objeto de estudo. A escolha da Prova Brasil como base empírica da pesquisa, por sua vez, justifica-se por sua abrangência nacional e por sua atual importância como mecanismo de responsabilização das escolas e redes de ensino. Vale lembrar que os resultados do exame integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é referência para a definição dos padrões de qualidade a serem alcançados até o ano de 2021, em consonância com o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007a).

Segundo autores como Freitas (2004, 2011, 2012), Freitas (2007a, 2013), Gatti (2013), Sordi (2009, 2012) e Bonamino & Sousa (2012) a ampla divulgação dos resultados da Prova Brasil a partir de 2007 têm contribuído para a formulação de rankings, acirrando a competitividade entre estabelecimentos educacionais, o que evidencia a hegemonia de uma proposta mercadológica de ensino-aprendizagem.

As avaliações em larga escala alcançam um maior prestígio no Brasil no final da década de 1980, quando o Ministério da Educação (MEC), com o incentivo de agências financiadoras internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), se compromete com a produção sistemática de informações sobre a qualidade dos serviços educacionais oferecidos nas diferentes regiões do país, sugerindo práticas de gerenciamento das escolas e do desempenho dos estudantes em áreas específicas do currículo.

Em 1990 foi implementado pelo MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo principal objetivo é fornecer indicadores para a avaliação das redes de ensino, contribuindo para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das po-

[1] Utilizaremos neste trabalho a definição público-alvo da educação especial citada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), no Parecer CNE/CEB nº 13 de 03 de junho de 2009, no Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011e na LDBEN (BRASIL, 1996), com redação alterada pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013.

líticas educacionais (FREITAS, 2007; FREITAS, 2013). Além disso, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a)[2] e o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a), o SAEB – que engloba a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – procura oferecer dados precisos, que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o rendimento dos alunos nos ciclos/séries avaliados.

Uma das problemáticas presentes em nossa pesquisa refere-se, justamente, à conversão da educação em esfera de mercado, tendo os testes padronizados como mecanismos de controle e responsabilização. Nessa perspectiva, pretendíamos apreender de que forma o ranqueamento e a classificação das escolas em escalas de rendimento contribui para a emergência dos processos de inclusão/exclusão de alunos com NEEs, considerando a delimitação anunciada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), pela Resolução CEE nº 07 (GOIÁS, 2006) e pelo Decreto 7.611 (BRASIL, 2011a) – que dispõe sobre a educação especial e sobre o Atendimento Educacional Especializado no Brasil.

As formas de exclusão que, historicamente, acompanham as pessoas com NEEs, começaram a ser discutidas com maior ênfase na década de 1980 no Brasil. Naquele momento, uma série de movimentos e entidades de apoio/assistência se levantaram contra às práticas de preconceito e segregação, exigindo do Estado ações de proteção dos direitos fundamentais das minorias e de valorização da diversidade.

As políticas de inclusão emergem, pois, como estratégias voltadas para a minimização de prejuízos gerados pela discriminação negativa desses segmentos ao longo da história. Expressam também a conquista dos grupos que já militavam pela causa e que ganham maior visibilidade a partir da década de 1990 no país – sobretudo após a Constituição de 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) sinaliza o confronto em relação às práticas excludentes, por meio da criação de alternativas capazes de superá-las. Ressaltamos aqui a importância assumida pelo discurso em defesa das diferenças na atualidade e sua influência na conformação do paradigma inclusivo. O documento mencionado ressalta a centralidade da educação especial como componente que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, tendo como meta a inclusão total e o desenvolvimento/aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvol-

[2] A versão mais recente foi aprovada pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

vimento e altas habilidades/superdotação.

Buscamos assim, problematizar as contradições presentes nesse discurso, expressas no embate entre as políticas inclusivas (fundamentadas na igualdade de condições e no respeito à diferença) e a lógica neotecnicista (meritocrática e essencialmente excludente), que orienta as avaliações em larga escala no contexto neoliberal.

Como sabemos, as políticas de inclusão pressupõem a equiparação das oportunidades e a inserção dos educandos com necessidades especiais na escola regular, junto com os demais alunos. Seguindo essa mesma lógica, conclui-se que eles devam participar das avaliações externas, na medida em que estas se tornam uma exigência a ser cumprida pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos educacionais, devendo contar com a cooperação de todos os estudantes matriculados na rede.

A partir de questionamentos e hipóteses sobre a efetivação das políticas inclusivas no campo dos testes padronizados, objetivamos verificar em que condições o público-alvo da educação especial têm realizado a Prova Brasil na rede estadual da cidade de Goiânia-GO, tendo em vista as características decorrentes das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento, das altas habilidades/superdotação. Considerando as particularidades da rede estadual goiana agregamos, em nossa análise, dados referentes aos estudantes com outras disfunções e/ou distúrbios como Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que recebem atendimento especializado nas SRMs e auxílio de profissional de apoio.

O trabalho educativo é, inevitavelmente, orientado por concepções de ensino-aprendizagem, sociedade, aluno e conhecimento. De acordo com Saviani (1999) podemos vislumbrar uma luta ideológica em torno de projetos de formação humana, consubstanciadas nas teorias pedagógicas[3]. A crescente adequação da escola à lógica do capital, o acirramento das desigualdades sociais e a consequente marginalização de determinados grupos são um dos pontos de atrito, que revelam as contradições constitutivas do discurso em defesa da diversidade. Considerando os aspectos mencionados, optamos pela exposição do par dialético inclusão/exclusão, como categoria capaz de explicitar as contradições vividas pelos sistemas educacionais no contexto capitalista (MICHELS, 2006; FREITAS *et al*, 2004).

Em síntese, destacamos que a pesquisa se situa na fronteira entre duas diferentes áreas de estudo. A articulação dos debates desenvolvidos na esfera da educação especial e das avaliações em larga escala exigiram-nos um exercício de leitura/pesquisa, direcionado pelos aspectos vivenciados em campo. Interessava-nos, pois, explicitar os dilemas enfrentados pelos pro-

[3] Que podem ser definidas como pressupostos ideológicos e metodológicos baseados na sistematização de argumentos, objetivos, recursos, estratégias, metas e conteúdos (SAVIANI, 1999).

fessores e gestores da rede estadual goianiense na compatibilização entre duas lógicas aparentemente distintas, materializadas nas propostas de avaliação, no currículo e nas formas de organização do trabalho pedagógico.

A escolha da rede pública estadual na cidade de Goiânia-GO como *lócus* de investigação deve-se, em grande parte, à ausência de trabalhos sobre o tema na região e à necessidade de produzir conhecimentos no campo acadêmico que minimizassem, na medida do possível, essa lacuna. Além disso, consideramos as condições objetivas oferecidas pela SEDUCE (representada aqui pela Gerência de Ensino Especial), cujo apoio à realização de pesquisas de pós-graduação na área da educação especial já havia sido confirmado previamente.

Seguimos então para uma investigação mais detalhada, expressa na seguinte pergunta síntese: Em que medida as práticas de diagnóstico e monitoramento das redes de ensino sugeridas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) contribuem para a emergência dos processos de inclusão e/ou exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar? E mais especificamente, em que medida a Prova Brasil influi na escolarização do público-alvo da educação especial em duas escolas estaduais da cidade de Goiânia/GO?

Considerando todos os aspectos mencionados, os objetivos que nortearam nosso projeto podem ser assim sintetizados:

- Investigar em que condições os estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas salas de aulas regulares de duas escolas estaduais de Goiás, situadas na cidade de Goiânia, têm realizado a Prova Brasil, tendo em vista as especificidades decorrentes das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação;
- Discutir as possíveis articulações entre as políticas de inclusão e as políticas de avaliação em larga escala, a partir de estudo bibliográfico e documental, de pesquisa de campo e de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores da rede estadual de Goiás;
- Caracterizar as rotinas escolares da rede pública estadual de Goiás, em sua relação com as políticas de inclusão e de avaliação em larga escala, a partir de duas escolas situadas na cidade de Goiânia-GO, indicando aproximações e/ou distanciamentos entre teoria e prática;
- Analisar se as avaliações em larga escala viabilizam ou não a inclusão, o processo de

ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial;

- Apontar as propostas e/ou alternativas sugeridas pelos professores e pelos gestores no que se refere às exigências impostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela legislação sobre inclusão.

Em fevereiro de 2015 solicitamos autorização junto à SEDUCE para realização da pesquisa. Depois de um curto período de tramitação, o pedido foi oficialmente aprovado pelo servidor responsável pela Superintendência de Inteligência, Pedagogia e Formação.

No mês seguinte, demos início aos procedimentos de submissão junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, encaminhando todos os documentos solicitados – incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a autorização preliminar, emitida pela SEDUCE. Finalizado o período de tramitação, em maio do mesmo ano nosso projeto foi aprovado. Assim, iniciamos logo em seguida a coleta de dados na Gerência de Ensino Especial e nas escolas selecionadas.

Para que nossos objetivos fossem alcançados, a investigação foi organizada em duas etapas. Na primeira, realizamos uma revisão da literatura sobre o tema, buscando nos principais periódicos da última década[4], artigos que abordassem a questão, além das teses e dissertações[5] vinculadas diretamente/indiretamente ao assunto. Analisamos também, as bases teóricas e legais das políticas de inclusão e avaliação em larga escala implementadas no Brasil, tendo como ferramentas de apoio a legislação disseminada em âmbito nacional, além das diretrizes que orientam as políticas inclusivas/avaliativas na rede estadual de Goiás[6]. Concomitantemente, realizamos uma verificação das bases de dados oficiais divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela SEDUCE/Goiás.

No que se refere à pesquisa documental, ao longo de nosso trabalho realizamos um levantamento preliminar:

---

4 Por principais periódicos entende-se os bem avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

5 O levantamento de dissertações, teses e periódicos foi, inicialmente, realizado com base nos seguintes descritores: educação inclusiva; educação especial; Atendimento Educacional Especializado (AEE); avaliação externa; avaliação em larga escala; Prova Brasil.

6 De acordo com Ludke & André (1986, p. 38), a análise documental é uma técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos. São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, incluindo "leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares".

- Da legislação no campo das políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (englobando leis, decretos, resoluções, pareceres etc.), divulgada pelo Ministério da Educação (e órgãos e/ou departamentos vinculados) e pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás;
- Das bases legais/normativas disseminadas pelas agências multilaterais materializadas em acordos, pactos, declarações e tratados internacionais;
- Das diretrizes gerais que sustentam as políticas de avaliação em larga escala implementadas em âmbito nacional e estadual, sobretudo a partir da década de 1990;
- Das orientações relacionadas a aplicação e normatização da Prova Brasil, com foco nas portarias que regulamentaram as duas últimas edições do exame nacional – e que foram publicadas no Diário Oficial da União.

Em um segundo momento, optamos pela observação participante[7] das rotinas de dois colégios da rede estadual da cidade de Goiânia-GO e pela realização de entrevistas semiestruturadas[8] com gestores da SEDUCE, além de diretores, coordenadores pedagógicos, professores de apoio e professores de recursos dos espaços selecionados para o levantamento de dados

Para apreender os aspectos envolvidos na participação dos alunos com NEEs na Prova Brasil foi efetuada, inicialmente, uma coleta de informações, seguida de uma entrevista com um membro integrante da Gerência de Ensino Especial da SEDUCE, responsável pela implementação das políticas de inclusão e pela organização técnico-pedagógica da educação especial no estado de Goiás.

Nessa fase exploratória estabelecemos parâmetros para a escolha de duas escolas a serem pesquisadas, considerando os dados disponibilizados pelo INEP e pela própria Gerência de Ensino Especial. Entre os critérios definidos para a seleção dessas unidades destacamos, em primeiro lugar, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Ensino

---

[7] Em Ludke & André (1986) vemos que a observação participante possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, possibilitando aproximações em relação à "perspectiva dos sujeitos". Citando Denzin (1978, p. 183), os autores definem a observação participante como "estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação, a observação direta e a introspecção". Nessa modalidade, os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado logo no início da entrada em campo. Desta forma, o investigador pode ter acesso a uma gama variada de informações tendo, contudo, que aceitar o controle do grupo sobre os aspectos que serão ou não tornados públicos. Para mais informações ver: DENZIN, N. *The Research Act*. New York, McGraw, 1978.

[8] Segundo Ludke & André (1986), as entrevistas semiestruturadas promovem uma interação importante entre o pesquisador e o participante, não havendo a imposição de uma ordem rígida de questões. Nessa perspectiva, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, de forma mais flexível e articulada com o problema da pesquisa.

Fundamental, Fases I e II (etapas que constituem um dos contornos de nosso objeto de estudo).

A partir daí, o critério de delimitação foi a quantidade de alunos com NEEs matriculados em cada estabelecimento de ensino. Na seleção dos espaços, priorizamos as escolas que tivessem um número relevante[9] de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, levando em consideração o recorte sugerido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Outro ponto de ancoragem foram as NEEs atendidas. No momento da entrada em campo verificamos que, em nosso primeiro local de investigação, havia um número significativo de alunos com deficiência intelectual (vinculada, sobretudo à Síndrome de Down), além de estudantes com TGD e TDAH. Como forma de amparar qualitativamente nosso trabalho e ampliar o olhar sobre o tema, no momento da escolha do segundo ambiente de observação, priorizamos as escolas que atendessem alunos com outros tipos de comprometimento como surdez, deficiência auditiva, cegueira e/ou baixa visão. Optamos, assim, por uma escola considerada centro regional de referência no atendimento aos surdos, que desenvolve um trabalho consistente no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Por fim, priorizamos o desempenho no IDEB[10] das escolas nas Fases I e II do Ensino Fundamental, considerando também as médias obtidas nas últimas cinco edições da Prova Brasil (2005, 2007, 2009, 2011 e 2013). Tendo em vista o prestígio social vinculado ao índice nacional, examinamos os fatores envolvidos na participação do público-alvo da educação especial no exame em unidades escolares "bem avaliadas". Entre as questões que fundamentaram nosso recorte estão: Como as "melhores escolas", do ponto de vista do desempenho nos testes padronizados, lidam com a questão da inclusão escolar dos alunos com NEEs? Existe articulação entre as políticas de inclusão e avaliação em larga escala nos estabelecimentos observados? Se sim, como? Se não, por quê? Quais são os desafios e problemas vivenciados pelos alunos, professores e gestores nesse processo? As crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm participado da Prova Brasil e de outras avaliações externas realizadas nessas unidades? O que podemos dizer em relação à sua participação e ao seu rendimento? O que pensam os profissionais entrevistados sobre o as-

---

[9] Considerando as estatísticas referentes às matrículas de alunos com NEEs nas escolas goianas divulgadas pelo MEC e pelo INEP nos anos de 2014 e 2015.

[10] Entendemos também que esse critério de escolha poderia indicar alguns caminhos para a interpretação dos modelos de gestão adotados em cada unidade e dos possíveis fluxos de estudantes entre estabelecimentos localizados na microrregião pesquisada.

sunto?

A primeira escola escolhida para a realização da pesquisa obteve a 2ª colocação no IDEB no estado de Goiás em 2013, alcançando a média 7,3 (para a Fase I do Ensino Fundamental). Porém, considerando as notas obtidas nas últimas cinco edições da Prova Brasil, observou um aumento de 2,3 pontos. Lembramos que a 1ª colocada, apesar de estar 0,1 pontos acima no IDEB, teve um crescimento geral de apenas 1,7 pontos no período que vai de 2005 a 2013. Na Fase II do Ensino Fundamental, a posição da escola no ranking estadual teve uma leve queda. A unidade ficou em 5º lugar, com nota 5,7. Como não foram disponibilizados os dados referentes ao ano de 2005, calculamos as médias tendo como base o período que vai de 2007 (2ª edição da Prova Brasil) a 2013. O resultado obtido também foi de 2,3 pontos, o que a colocou acima da 1ª colocada, embora empatasse com a 3ª colocada[11].

A segunda unidade selecionada obteve a 3ª colocação no IDEB no estado de Goiás em 2013, alcançando a média 6,7 (para a Fase I do Ensino Fundamental). Avaliando as notas obtidas nas últimas cinco edições da Prova Brasil, observou um aumento de 1,8 pontos. Sendo assim, nesse quesito, também ficou acima da 1ª colocada que, como mencionamos, teve um crescimento geral de apenas 1,7 pontos no período que vai de 2005 a 2013. Na Fase II do Ensino Fundamental, a posição da escola no ranking estadual teve uma queda significativa. O estabelecimento ficou em 9º lugar, com nota 5,4. No cálculo da média de crescimento, o resultado obtido foi de 1,4 pontos, o que a colocou acima da 1ª colocada (com aumento de apenas 1,2 pontos), abaixo da 3ª, da 5ª, da 6ª e da 7ª colocadas, além de empatada com a 4ª e a 8ª colocadas.

Após um estudo bibliográfico detalhado, iniciamos a observação participante das rotinas escolares, com o objetivo de apreender, de maneira fundamentada, a problemática sugerida em nosso plano de pesquisa. A forma de registro escolhida foi o diário de campo.

Nesta etapa buscamos, inicialmente: estreitar laços com a equipe de professores, coordenadores e gestores lotados nas duas unidades; e conhecer o trabalho que vem sendo desenvolvido com o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e nas salas de aula regulares.

A inserção em campo ocorreu entre os meses de maio (2ª quinzena) e setembro de 2015 (2ª quinzena), com pausa no mês de julho, em virtude das férias escolares. A rotina de observações foi organizada de acordo com a disponibilidade dos professores de recursos e profissionais de apoio, estando condicionada aos agendamentos semanais, realizados por tele-

[11] Que consideramos incompatível com a pesquisa por tratar-se de um Colégio da Polícia Militar, com uma quantidade reduzida de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados.

fone e/ou pessoalmente. Estivemos nas escolas de duas a três vezes por semana. Cada uma das visitas teve duração média de quatro horas, período no qual estivemos nas SRMs (preponderantemente), nas salas regulares e nos espaços de convívio (como pátio comum, refeitório, secretaria, quadra esportiva e sala dos professores).

Optamos pela apreciação minuciosa das ações desenvolvidas nas SRMs, considerando o grande fluxo de alunos com NEEs nesses ambientes, o que nos ofereceu ferramentas para a elaboração de um perfil geral dos estudantes e da proposta inclusiva implementada nas escolas Helena Antipoff[12] e Helen Keller[13].

Entre os elementos que nortearam a trajetória de observação nos dois estabelecimentos da rede estadual de Goiás, situados na cidade de Goiânia, destacamos:

- A caracterização e descrição dos espaços de pesquisa;
- A sistematização dos dados referentes à(o): configuração das unidades escolares; número de alunos com necessidades especiais matriculados em cada escola/turma; e construção de perfil dos professores, dando ênfase à sua formação profissional, vínculo empregatício, tempo de experiência na docência etc.;
- A participação dos alunos com necessidades especiais nas aulas regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs);
- As fichas de matrícula dos alunos da educação especial, os laudos médicos, os planos de Atendimento Educacional Especializado e os relatórios periódicos gerais emitidos pelas escolas;
- Os conteúdos curriculares abordados durante as aulas regulares e no AEE;
- As atividades e ações desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais pelos professores de recursos;
- As adaptações curriculares sugeridas pelos professores de apoio para aos alunos com necessidades especiais em cada sala;
- As tecnologias assistivas e recursos de apoio/acessibilidade disponíveis nas unidades escolares analisadas;
- Dados relacionados à preparação dos alunos com necessidades especiais para avalia-

[12] Nome fictício que faz referência a uma das pioneiras na implementação da educação especial no Brasil. Para mais informações ver: JANNUZZI (2004) e MAZZOTTA (2005).

[13] Nome fictício que faz referência à escritora e filósofa norte-americana surdo-cega, que militou pelos diretos das pessoas com deficiência no início do século XX.

ções em larga escala, com foco na Prova Brasil;

- As ações inclusivas previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas;
- Os relatos sobre a atuação da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte na materialização das políticas de inclusão/avaliação nas escolas;
- As contradições e inconsistências observadas em campo, no que se refere: à lógica de funcionamento da escola e/ou das salas de aula; às diretrizes formuladas pelos órgãos de gestão: às condições de trabalho docente; e à rotulação e/ou os preconceitos decorrentes de características biológicas peculiares (como as deficiências e outras limitações funcionais);
- A relação do trabalho educativo com aspectos macroestruturais como políticas públicas no campo da educação; a legislação específica; os modelos de gestão escolar; o contexto social, econômico, político e cultural no qual a comunidade escolar se insere;
- As formas de resistência e/ou reprodução que caracterizam o trabalho educativo, a gestão escolar e a transmissão e/ou formulação dos conteúdos curriculares trabalhados com o público-alvo do AEE;
- A implementação da *Proposta de Avaliação para a Diversidade* recomendada pela SEDUCE;
- O trabalho com os conteúdos exigidos pela Prova Brasil e outras avaliações externas;
- A dialética inclusão/exclusão no contexto escolar;
- As dificuldades no que se refere à transmissão de conteúdos clássicos e científicos aos alunos com NEEs;
- A efetivação dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com NEEs em sua historicidade, levando em consideração os avanços e retrocessos observados ao longo das duas últimas décadas em nosso país.

Já nas entrevistas semiestruturadas, coletamos informações consideradas relevantes para o trabalho, de acordo com o roteiro previamente elaborado. Solicitamos autorização junto aos possíveis participantes, apresentando-lhes o projeto de pesquisa e oferecendo esclarecimentos pontuais quanto à nossa abordagem e aos nossos instrumentos de coleta. A maioria aceitou prontamente o convite, estando cientes do compromisso assumido com as regras de exposição e sigilo detalhadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Optamos pela utilização de nomes fictícios ao longo da exposição, como forma de resguardar a identidade dos profissionais que contribuíram com o estudo, nos comprometendo com os pa-

drões éticos de veracidade na apresentação dos dados.

Tendo em vista todos os argumentos declarados, entendemos que a pesquisa possui relevância social e pode contribuir para uma nova interpretação das relações entre a avaliação em larga escala (especificamente a Prova Brasil) e os processos de inclusão/exclusão de alunos com NEEs, tendo como núcleo de investigação duas escolas estaduais da cidade de Goiânia-GO.

Na medida em que se propõe a discutir o papel das avaliações em larga escala na inclusão/exclusão dos educandos com necessidades especiais, tendo como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica, a teoria histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético, este trabalho se afasta da chamada neutralidade. Trata-se, pois, de um posicionamento claramente situado, já que percebe o objeto de estudo como fenômeno a ser interpretado, mas também como possibilidade e/ou ponto de partida para a mudança.

No Capítulo 1 discutimos, em primeiro lugar, a trajetória histórica da educação especial no Brasil, tendo como referência os estudos desenvolvidos por Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005) e Bueno (1993). Começamos com o período entre o séc. XVI até a década de 1930, quando temos as primeiras iniciativas de encaminhamento da questão e ações pontuais relacionadas à educação dos "anormais"[14]. Em seguida, descrevemos alguns fatos ocorridos entre 1930 e 1973, etapa que corresponde à segunda fase da educação do "deficiente" no país. Por fim, nos concentramos nas ações implementadas a partir da década de 1990, momento da emergência da educação especial na perspectiva inclusiva e de documentos orientadores que fundamentam a inclusão de alunos com NEEs nas salas regulares.

Tendo elaborado uma síntese dos três períodos indicados, analisamos as bases legais e ideológicas das políticas de inclusão no século XXI, recorrendo à legislação específica e aos tratados, acordos e protocolos internacionais firmados com agências multilaterais. A partir daí, detemo-nos nas articulações entre igualdade e diferença na escola, analisando brevemente as tensões/contradições envolvidas no trabalho pedagógico com o público-alvo da educação especial. Dando início à discussão sobre avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala dos alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, apresentamos alguns documentos divulgados pelo MEC e pela SEDUCE que tratam diretamente do tema, formulando também um balanço crítico de seus fundamentos e princípios.

No Capítulo 2 investigamos, primeiramente, as experiências relacionadas à estruturação das avaliações em larga escala no Brasil, retomando as bases históricas do Sistema de

[14] Ao longo deste parágrafo, utilizamos a terminologia adotada em cada período histórico, com base nos estudos realizados por Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005) e Bueno (1993).

Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementado na década de 1990. Em seguida, problematizamos a emergência do neotecnicismo na educação, adotando como referência os estudos desenvolvidos por Saviani (1999, 2011b) e Freitas (2011, 2012). Nos itens subsequentes, discutimos a emergência das avaliações em larga escala como instrumentos de gerenciamento e controle da qualidade do ensino público, discorrendo brevemente sobre os conceitos de meritocracia, responsabilização e privatização da educação. Logo em seguida, partimos para a caracterização mais detalhada da Prova Brasil, considerando: as matrizes curriculares de referência, as escalas de proficiência, as formas de aplicação, o alcance nacional e o uso dos resultados – que como averiguamos, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Feita a crítica às bases neotecnicistas das avaliações em larga escala, apontamos as contribuições da Avaliação Institucional Participativa (AIP), proposta de cunho contra regulatório, problematizada por autores como Bondioli (2004), Freitas (2005), Freitas *et al* (2004) e Sordi (2012, 2013), que sugere um uso adequado dos dados obtidos via testes padronizados – em conformidade com princípios democráticos e emancipatórios – e o alcance de metas de qualidades socialmente referenciadas. Ao final do Capítulo 2, na exposição sobre os fatores envolvidos na participação do público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala, elaboramos um apanhado geral dos estudos já publicados na área, questionando alguns conceitos, terminologias e pressupostos que os sustentam.

No Capítulo 3, revelamos os resultados da apuração realizada nas duas escolas da rede estadual de Goiás, situadas na cidade de Goiânia-GO. Começamos apresentando os espaços de investigação e os sujeitos da pesquisa. Concomitantemente, estabelecemos um diálogo entre os fundamentos teóricos de nosso trabalho e os elementos observados/vivenciados em campo, sugerindo caminhos para interpretação das informações coletadas nas unidades selecionadas e nas bases de dados do INEP.

No Capítulo 4, traremos os trechos das entrevistas realizadas com professores e gestores da rede estadual de Goiás, elaborando algumas conclusões preliminares que nos auxiliem na apreciação e compreensão da problemática em questão. A partir das informações obtidas por meio das observações e dos depoimentos, apresentamos também as propostas e/ou alternativas sugeridas pelos professores e gestores no que se refere às exigências impostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela legislação sobre inclusão.

Por fim, nas Considerações Finais, temos uma síntese dos pontos essenciais revelados por nossa pesquisa. Examina-se, ademais, em que medida os objetivos previstos em nosso projeto foram alcançados. Tecemos, em seguida, alguns comentários pontuais, reflexões e

críticas referentes aos processos de inclusão/exclusão de alunos com NEEs nas duas escolas estaduais da cidade de Goiânia-GO, tendo como eixo orientador os fatores envolvidos em sua participação na Prova Brasil.

1. Educação especial na perspectiva inclusiva: caminhos para a análise das práticas de inclusão/exclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil.

Neste primeiro momento, trataremos dos aspectos relacionados à trajetória da educação especial no Brasil, com enfoque nas políticas públicas direcionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais. Foge aos objetivos deste trabalho oferecer uma descrição densa e detalhada da história da educação do deficiente[15] em nosso país. Mencionaremos, pois, de forma sintética os fatores envolvidos na estruturação do modelo inclusivo, destacando alguns acontecimentos relevantes, os marcos legais e aportes teóricos que fundamentam a proposta na atualidade.

Seguindo a divisão sugerida por Jannuzzi (2004) falaremos, inicialmente, do período que vai do séc. XVI até 1930, no qual temos as primeiras iniciativas de encaminhamento da questão, em consonância com as ações implementadas em âmbito internacional. Em seguida, examinaremos os fatos ocorridos entre 1930 e 1973, etapa que corresponde à segunda fase da educação do deficiente no Brasil, marcada pela maior participação da sociedade civil e dos órgãos políticos na elaboração de projetos e programas educacionais direcionados a esse público. Buscaremos, desta forma, oferecer subsídios para uma interpretação mais adequada/fundamentada do tema que, a partir da década de 1990 adquire uma nova configuração.

Fechada essa primeira etapa, retomaremos os pontos mais relevantes trazidos pela legislação específica e os desafios enfrentados na efetivação do modelo inclusivo no Brasil e no estado de Goiás. Contando com o auxílio das bases de dados divulgadas pelo INEP, pelo MEC e pelo IBGE, veremos quais as propostas veiculadas pela Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a), discutindo a questão do acesso e da permanência dos alunos com NEEs nas escolas regulares no séc. XXI.

Problematizando os pressupostos da "educação para todos", discutiremos as bases ideológicas da inclusão, explicitando sua vinculação com a lógica neoliberal que fundamenta as reformas educacionais da década de 1990. Nessa perspectiva, questionaremos as finalidades às quais a educação especial na perspectiva inclusiva tem se prestado no contexto capitalista. Veremos também em que medida o discurso em defesa das diferenças promove e legitima estratégias de ocultação das desigualdades sociais.

---

[15] Aqui o termo "deficiente" (JANNUZZI, 2004) agrega todos os sujeitos considerados "anormais" (considerando os padrões de "normalidade" socialmente instituídos) do ponto de vista físico, sensorial, cognitivo e intelectual.

Por fim, detalharemos as especificidades envolvidas na aprendizagem e no trabalho pedagógico com o público-alvo do AEE. Veremos, logo, como o conceito de necessidades educacionais especiais têm orientado as propostas de avaliação para a diversidade e enfrentamento da exclusão escolar, sugerindo contrapontos aos princípios veiculados pelo MEC, pela SEDUCE e por alguns estudos na área.

1.1. A educação especial no Brasil: aspectos históricos.

Nos séculos XVI[16] e XVII a educação dos deficientes não estava inserida entre as preocupações do Estado. De acordo com Mazzotta (2005), foi na Europa que os primeiros movimentos em defesa desse grupo se concretizaram em medidas educacionais. Estas, por sua vez, foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os EUA e Canadá e posteriormente para outros países, entre eles o Brasil.

No período da colonização, os "anormais" recebiam acolhimento em hospitais junto aos doentes, bem como em asilos encarregados de amparar os socialmente rejeitados. Até o século XIX, o atendimento a essas pessoas era realizado, de forma restrita, através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares, destacando-se o papel central das Santas Casas de Misericórdia (JANNUZZI, 2004)

Para Marsiglia (2012) a exclusão social das minorias prevaleceu durante todo o período colonial, aliada ao menosprezo em relação à classe trabalhadora. No que se refere à educação dos deficientes, as poucas instituições existentes pautavam-se no modelo médico-pedagógico[17], que se sustentou hegemonicamente até a década de 1920. Seguindo esse mesmo raciocínio, Silva (2013) destaca o descaso da Metrópole e do Imperador com a educação do povo brasileiro, que não era considerada requisito para a capacitação de mão-de-obra, tendo em vista as formas de exploração do trabalho já institucionalizadas na colônia.

De acordo com Bueno (1993, p. 64), os estudos sobre a educação especial, "consideram o século XVIII como marco definitivo" no esforço que a sociedade moderna encaminhará para proporcionar formação especializada compatível com as necessidades das crianças excepcionais. Jannuzzi (2004), entretanto, destaca que Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item 1º), restringia os direitos políticos ao incapacitado físico ou moral, o que indica a persis-

---

[16] De acordo com Bueno (1993, p. 58), a maior parte dos escritos no campo da história da educação especial, "considera o séc. XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes, através da educação da criança surda. Antes disso […] os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então, viviam como mendigos, sobrevivendo as custas da caridade pública.

[17] Organizado com base nos diagnósticos e na rígida definição de padrões de normalidade aos quais crianças/jovens deveriam se enquadrar. Outro aspecto importante se refere às estratégias normalizadoras, que buscavam garantir a acomodação dos "anormais" à vida em sociedade (JANNUZZI, 2004).

tência de práticas de segregação e reafirmação de estigmas decorrentes de condições biológicas, psicológicas e comportamentais peculiares.

Na segunda metade do século XIX, a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos[18] (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), com base no Decreto 1.428 de 12 de setembro de 1854, indica uma mudança importante em direção à integração social dos deficientes visuais. Pouco tempo depois, a Lei 839 de 23 de setembro de 1857 autoriza a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos[19] (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). As duas instituições mencionadas, com sede no Rio de Janeiro – capital do Império – tiveram sua fundação intermediada por vultos importantes da época, estando diretamente vinculadas à administração pública[20].

O atendimento aos deficientes mentais[21], por sua vez, tem início no séc. XVII, por influência dos estudos e trabalhos científicos publicados na Europa e nos Estados Unidos, que tiveram grande repercussão entre os médicos e pesquisadores brasileiros.

> No campo da deficiência mental, temos no Brasil a repercussão dos trabalhos do doutor Desiré Magloire Bournerville, envolvido na defesa da implantação de classes especiais para crianças anormais nas escolas de Paris. A França, com a qual a elite brasileira mantinha contato mais frequente, tivera a educação do deficiente mental iniciada com Itard, em 1800, que tentara educar o selvagem de Aveyron, baseado na metodologia sensualista de Condillac. Posteriormente, Edouard Séguin, a partir de 1840, com os deficientes mentais do Hospício dos Incuráveis do Bicêtre continuara o trabalho de seu mestre, mas numa linha de desenvolvimento da atividade da criança, trabalho posteriormente utilizado por Bounerville com crianças em Bicêtre e por Montessori no início do século XX (JANNUZZI, 2004, p. 20).

Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, inicia um trabalho de assistência médico-pedagógica aos deficientes mentais (MAZZOTTA, 2005). Jannuzzi (2004), assinala que no período de 1600 a 1935, a educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil se estruturou com base em ações isoladas, fundamenta-

---

[18] O IBC, tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Alvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos. Tendo regressado ao Brasil em 1851, traduziu e publicou o livro de J. Dondet *História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris*. Por ter obtido sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Alvares de Azevedo despertou a atenção do Ministro do Império Conselheiro Couto Ferraz, que acabou por influenciar diretamente a criação do Instituto (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2005; Bueno, 1993).

[19] A criação deste espaço aconteceu graças aos esforços de Ernest Hüet. Professor e diretor do Instituto de Bourges, chegou ao Rio de Janeiro no final de 1855. Pouco tempo depois, por intermédio do Marques de Abrantes, apresenta ao Imperador D. Pedro II a proposta de criação de uma escola para surdos-mudos no Brasil. Sendo assim, começa a lecionar para dois alunos no Colégio Vassimon, conseguindo, em 1856, ocupar todo o prédio da escola – que ficaria então conhecido como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (MAZZOTTA, 2005, p. 29).

[20] Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2005) afirmam, ademais, que em ambas as instituições foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios. Desta forma, é possível concluir que já havia uma preocupação incipiente com a inserção dos deficientes no mercado de trabalho, materializada em medidas que incentivavam a formação de trabalhadores manuais.

[21] Que, de acordo com a nomenclatura mais recente, são chamados de deficientes intelectuais.

das na segregação desse público em classes e/ou escolas especiais e no conceito de normalização, que buscava enquadrar os "anormais de inteligência" aos padrões estabelecidos socialmente, preparando-os, na medida do possível, para as atividades da vida autônoma e para a participação em alguns espaços de socialização.

No âmbito das províncias, temos uma série de empreendimentos esparsos e desarticulados, promovidos por particulares e instituições de natureza filantrópica, voltadas para a integração dos "incapacitados"[22]. Segundo Bueno (1993, p. 88), o surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes delimita o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: sua inclusão "no âmbito das instituições assistenciais e a sua privatização", aspectos que permanecerão em evidência ao longo de toda a sua trajetória (KASSAR, 1998).

Na análise das bases científicas que nortearam a educação do deficiente no Brasil no período que vai do século XVI até o início do século XX, Jannuzzi (2004) destaca a predominância de duas propostas: a vertente médico-pedagógica e a vertente psicopedagógica[23]. A primeira tem como fundamentação os diagnósticos clínicos e os tratamentos terapêuticos elaborados por especialistas, vinculados tanto aos Serviços de Higiene e Saúde Pública quanto aos Serviços de Inspeção Médico-Escolar. Já a segunda, recebendo a influência dos laboratórios de psicologia experimental da França e das teorias da Escola Nova, propõe a formulação de escalas de classificação e testes métricos de inteligência, evidenciando a demanda pela adaptabilidade dos anormais. A autora ressalta ainda a priorização de atividades manuais e sensoriais (baseadas nas teorias de Alfred Binet, Édouard Claparède, Maria Montessori e Alice Descoeudres) na educação dessa clientela, em detrimento do trabalho com os conteúdos escolares clássicos[24].

Gradualmente, a partir da década de 1930, cresce o engajamento da sociedade civil e política com a formação escolar dos deficientes e a esfera governamental propõe algumas ações focalizadas no campo da educação especial. Temos também a criação de escolas juntos

---

[22] Conforme Mazzotta (2005), inspirados em experiências concretizadas na Europa (especialmente na França) e EUA, alguns brasileiros organizaram serviços de atendimento educacional a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos em diversas localidades do país. Tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de médicos, terapeutas, psicólogos e educadores pelos portadores de deficiências.

[23] Lembramos que, embora tenham sido separadas por Jannuzzi (2004), as duas vertentes apresentam a mesma matriz epistemológica, uma vez que vinculam-se ao conceito de normalização, que sugere o enquadramento dos deficientes aos padrões de normalidade/funcionalidade socialmente instituídos e a "correção" dos aspectos desviantes no campo físico, cognitivo e comportamental.

[24] De acordo com Saviani (2013, p. 13), os clássicos integram o patrimônio cultural da humanidade. Sendo assim "não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico".

aos hospitais, além da multiplicação de entidades filantrópicas e centros de reabilitação voltados para o atendimento aos excepcionais (KASSAR, 1998; JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

O Decreto 20.826 de 20 de dezembro de 1931 oficializa a expressão ensino emendativo, ramo do ensino supletivo que integraria o denominado ensino especial, contraposto ao ensino comum. "O ensino emendativo destinava-se a anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos), anormais de conduta, isto é, menores delinquentes, perversos, viciados e anormais de inteligência" (JANNUZZI, 2004, p. 108). Ainda de acordo com a autora, o excepcional não é mencionado na Constituição de 1934, embora o art. 149 afirme a educação gratuita e obrigatória como um direito de todos. Já no Plano Nacional de Educação, divulgado neste mesmo ano, havia a recomendação de que os sistemas estaduais de ensino formassem profissionais para a educação dos débeis, deficientes, abandonados e delinquentes.

Algum tempo depois, a Constituição de 1946, de caráter liberal, determinou a obrigatoriedade do ensino primário, lançando para a União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, reconhecendo o direito de todos à formação básica. Em seu artigo 172, o documento inova, afirmando que cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (SILVA, 2013).

A partir da década de 1950, o atendimento aos excepcionais é finalmente assumido pelo governo federal, tendo como estratégia a criação de campanhas nacionais (MAZZOTTA, 2005) como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), a Campanha Nacional de Educação de Cegos (1958) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960). Concomitantemente temos, nesse período, uma expansão no número de entidades privadas, de natureza filantrópica, voltadas para atividades de reabilitação, socialização e educação dos sujeitos acometidos por distúrbios de ordem física e comportamental.

A fundação da Sociedade Pestalozzi em 1934, a estruturação da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em 1954 e o surgimento da AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa) em 1950, contribuíram para o fortalecimento do debate público sobre a questão da deficiência e para a mobilização coletiva em torno de algumas demandas específicas dos grupos atendidos. Contudo, a inclusão da educação de deficientes na política educacional brasileira ocorre somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005; BUENO, 1993).

Entre os fatos a serem destacados nesse contexto de inovações, temos a promulgação da Lei 4.024 em 20 de dezembro de 1961, que define e regulariza o sistema educacional brasi-

leiro, com base nos princípios presentes na Constituição de 1946. Em seu Título X, Artigos 88º e 89º, vemos que a educação de excepcionais, deve enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. O texto prevê também o trabalho conjunto entre o poder público e a iniciativa privada, por meio da oferta de bolsas, auxílios e subvenções que garantam o atendimento educacional a essa clientela no âmbito dos estados e municípios.

Elaborada no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a Constituição de 1967[25], por sua vez, assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, mediante educação especial e gratuita; assistência, reabilitação e inserção na vida econômica e social do país; acessibilidade aos logradouros públicos; e proibição de discriminação no que se refere ao acesso ao trabalho e ao pagamento de salários.

Retomando os princípios elencados na Carta Constitucional de 1967, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em seu artigo 9º, assegura tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados. Por fim, indica o enquadramento da "educação dos excepcionais" no "sistema geral de educação" (MAZZOTTA, 2005).

Segundo Kassar (2011), a proposição da matrícula na rede regular para alunos que, anteriormente, eram dispensados da escola se deve, em parte, à adesão do país a acordos internacionais pós-1948[26], aos movimentos internos de luta pela educação das pessoas com deficiências e à disseminação dos preceitos da Escola Nova. Jannuzzi (2004) ressalta, entretanto, que até 1970, a educação especial estava centrada na deficiência, no que faltava a este alunado (considerando os aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos etc.), tendo como parâmetro os padrões de normalidade/funcionalidade socialmente instituídos. Sendo assim, a questão da integração à vida social e à superação das diferentes formas de discriminação sinalizadas pela legislação nacional encontravam, nesse período, inúmeras resistências, decorrentes do preconceito e dos problemas no acesso dos deficientes (em idade escolar) ao ensino fundamental e etapas subsequentes.

Tendo em vista todos os aspectos abordados, partiremos agora para a análise da legislação e das políticas públicas implementadas entre as décadas de 1970 e 1990, discutindo as inovações trazidas pelo paradigma da inclusão, no que se refere ao acesso igualitário à formação básica e à superação da segregação/exclusão de pessoas com deficiência no contexto es-

[25] Com redação dada pela Emenda Constitucional nº1/69. No Título III, Da Ordem Econômica e Social, o Artigo Único, incluído entre os artigos 165 e 166 (MAZZOTTA, 2005, p. 71).

[26] Em seu artigo, Kassar (2011) destaca o debate em torno do combate as várias formas de exclusão, discutidos na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, adotada pela Conferência Geral da UNESCO em 1960, analisando a influência do discurso internacional na formulação da primeira LDBEN.

colar.

1.2. A proposição e a estruturação inicial da educação especial na perspectiva inclusiva.

As recomendações sugeridas pela esfera pública, alinhadas à expansão das iniciativas no âmbito da sociedade civil organizada, lançaram as bases para que o governo criasse em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão com autonomia administrativa e financeira, vinculado ao Ministério da Educação e encarregado de oferecer apoio técnico às ações no campo da educação especial. A criação deste órgão encontrou subsídios na proposta reformista[27] e desenvolvimentista, que caracterizou o regime civil-militar, instaurado em 1964. De acordo com Kassar (2011, p. 45),

> para sua concepção, foram convidados como assessores técnicos os professores James Gallagher, da Universidade da Carolina do Norte e David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, ambos dos Estados Unidos da América. A educação especial a ser implantada no país tinha como fundamentos a teoria do Capital Humano e os princípios de normalização e integração, estes últimos difundidos desde o final da década de 1950.

Em 1977, o Ministério de Educação e Cultura elabora o I Plano Nacional de Educação Especial para o triênio 1977-1979, alinhado com as diretrizes do II Plano Setorial de Educação e Cultura 1975-1979. O documento sinaliza, entre outras coisas, medidas referentes à expansão do atendimento aos excepcionais em todo o país, a sistematização de ações preventivas e apoio técnico às instituições públicas e privadas envolvidas com a oferta da educação especial, tendo como referência as propostas de integração dos deficientes na sociedade e a racionalização dos recursos (materiais, humanos e financeiros) disponíveis (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

Nesse mesmo período, foram criados órgãos/setores responsáveis pelo ensino especial no âmbito das secretarias estaduais de educação (SILVA, 2013). De acordo com Mazzotta (2005), os dispositivos legais sancionados utilizam tanto o termo "excepcionais" quanto "deficientes", estabelecendo uma relação direta entre deficiência e educação especial. Tal vinculação revela, pois, um posicionamento que atribui ao conceito um sentido clínico e/ou terapêutico, de caráter essencialmente preventivo e corretivo.

De acordo com Jannuzzi (2004), as formas de exclusão/marginalização que, historica-

---

[27] Em Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 29), vemos que as reformas do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculam-se a aspectos precisos do novo regime. "Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de capital humano, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país".

mente, acompanham as pessoas com necessidades especiais começam a ser discutidas com maior ênfase na década de 1980 no Brasil. Nesse momento, uma série de movimentos e entidades de apoio/assistência se levantam contra às diferentes formas de discriminação e segregação as quais estavam sujeitas as pessoas com deficiências e padrões atípicos de desenvolvimento, exigindo do Estado políticas específicas de proteção e valorização.

Em 1985 o presidente José Sarney institui, no Gabinete Civil da Presidência da República, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que agregava representantes de entidades, federações, organizações e movimentos vinculados à educação especial.

> Tal medida veio concretizar a principal proposta apresentada por um comitê nacional instituído por Decreto Presidencial de 04 de novembro de 1985, para "traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas". A mencionada proposta constava do Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente, concluído em julho de 1986 (MAZZOTTA, 2005, p. 105).

O Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente (1986) defendia a ampliação das ações voltadas ao atendimento aos deficientes, discutindo também sua participação nas diversas esferas da sociedade. Para isso, o documento propõe algumas medidas relativas à conscientização, prevenção e inserção desses sujeitos no mercado de trabalho – o que indica o acirramento das discussões em torno de algumas demandas, que seriam incorporadas à Carta Magna, promulgada dois anos depois.

A Portaria CENESP nº 69/1986, define uma série de normas para a prestação de apoio técnico e financeiro à educação especial nos sistemas de ensino público e particular. Aparece aí, pela primeira vez, a expressão "educando com necessidades especiais" em substituição à expressão "aluno excepcional", que é praticamente abolida dos textos oficiais. Neste mesmo ano, a CENESP é transformada em Secretaria de Educação Especial (SESPE), integrando a estrutura básica do MEC (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

A partir da Constituição de 1988, a educação passa a ser reconhecida como um direito social. Entendemos que a análise da Carta Magna precisa começar pelo exame do longo processo de devolução do poder político aos civis, após vinte anos de usurpação por parte dos militares. Fruto das idas e vindas e inserido em um quadro político instável e conflituoso, o texto constitucional instituía um regime de democracia burguesa, com dispositivos que, apesar das ambiguidades, trouxeram avanços importantes, especialmente no campo social (CARVALHO, 2011; KASSAR, 2011). No Art. 205 vemos que a educação será ofertada com a colaboração

da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tendo em vista os objetivos deste estudo, damos destaque ao Título III do Artigo 208, que atribui ao Estado a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino. Tal princípio foi, inclusive, afirmando dois anos após a promulgação da Carta Magna, nos Artigos 11 e 54 da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A década de 1990, no Brasil, caracterizou-se como um período de mudanças, que atingem todos os setores da educação (JANNUZZI, 2004; GARCIA & MICHELS, 2011). De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), são evidentes as articulações entre as reformas implementadas pelos governos brasileiros do período e as recomendações dos organismos multilaterais. De fato, há uma profusão de parcerias do Estado com empresas, entidades da sociedade civil e organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização dos Estados Iberoamericanos – responsáveis pela disseminação de discursos que vinculam educação, desenvolvimento social e crescimento econômico.

Em 1990 ocorre em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO, pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo BM (Banco Mundial). O evento contou com a participação de representantes de 155 governos (incluindo os países com as maiores taxas de analfabetismo no mundo[28]), agências internacionais, ONGs, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), que se comprometeram com a garantia de educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. A partir de sete estratégias fundamentais, foram estabelecidas seis metas a serem executadas durante o decênio, relativas à expansão da assistência educacional à primeira infância, acesso universal à educação básica; melhoria dos resultados de aprendizagem; redução das taxas de analfabetismo; ampliação dos serviços educacionais; promoção da equidade; e o cultivo de competências, valores e capacidades úteis ao desenvolvimento produtivo e sustentável da sociedade.

[28] Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam que governos desses 9 países comprometeram-se, ao longo da década de 1990, com o desenvolvimento de ações e políticas educativas, articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a "Educação para Todos", coordenado pela UNESCO.

A Conferência discutiu também a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs) de todos os sujeitos, termo que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos, habilidades, valores e atitudes que objetivassem: a sobrevivência, o desenvolvimento pleno das capacidades individuais, a melhoria da qualidade de vida, a participação no desenvolvimento da sociedade, a inserção no mundo do trabalho, a tomada de decisões e o aprendizado contínuo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Fica evidente na Carta de Jomtien que outras instâncias além da escola deveriam contribuir para a satisfação das NEBAs como a família, a comunidade, a sociedade civil organizada e os meios de comunicação, o que indica a emergência de conceitos como responsabilidade social, desconcentração e cidadania ativa discutidos por Garcia (2004) – e que retomaremos um pouco mais adiante. No que se refere especificamente ao ensino especial, o Artigo 3º afirma que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção particular, exigindo medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores[29] de todo e qualquer tipo de deficiência (UNESCO, 1990).

Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais[30], a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) trata de princípios, políticas e práticas no campo do ensino especial. O documento tem como meta a construção de uma "escola para todos", que ofereça condições de aprendizagem efetiva aos alunos com deficiência e outros distúrbios, inseridos nas escolas regulares. Tal proposição foi anunciada como uma "estratégia educacional global", expressando uma "focalização da política educacional, direcionada ao contingente de sujeitos que ou não vinham tendo acesso à escola ou nela não conseguiam permanecer por conta de suas diferenças individuais" (GARCIA, 2004, p. 73), que são tratadas agora como "necessidades especiais".

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sugere ainda a concretização do princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política pelos países signatários, encorajando a participação das famílias, comunidades e entidades especializadas no atendimento às pessoas com necessidades especiais. Ademais, refere-se à coparticipação de diversos atores sociais nos processos de planejamento, execução e deliberação de serviços educacionais voltados para essa clientela. Nesse contexto, a inclusão emerge como caminho para a minimização de

---

[29] Lembramos que tanto a Lei 9.394/1996 quanto a Resolução CNE/CEB 02/2001 oficializam a expressão "alunos com necessidades educacionais especiais", que substitui termos como "portador de necessidades especiais" e "pessoa excepcional", presentes na legislação anterior.

[30] Realizada entre 07 e 10 de junho de 1994 em Salamanca, Espanha, o evento contou com a participação de representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, que reafirmaram seu "compromisso para com Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino" (UNESCO, 1994).

prejuízos gerados pelas práticas de exploração, marginalização e discriminação negativa desse segmento da população ao longo dos tempos (BRASIL, 2008a; GARCIA, 2004). Expressa também a conquista de organizações sociais e de classe, que ganharam maior visibilidade a partir da década de 1990 no Brasil (sobretudo após a Constituição de 1988) e em outros países (JANNUZZI, 2004).

Demos especial destaque às resoluções e debates trazidos pela Carta de Jomtien e pela Declaração de Salamanca, considerando a sua repercussão e influência na disseminação do paradigma inclusivo em âmbito nacional e internacional. Tanto a legislação nacional no campo da educação especial quanto as políticas educacionais em geral sofreram, a partir dos marcos mencionados, um gradual processo de reformulação, adequando-se às novas diretrizes firmadas pelos organismos multilaterais. Em Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 52), vemos que, a partir de 1992

> as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos começam a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993 […]. Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado.

Segundo Kassar (2011), as conferências internacionais promovidas por agências multilaterais impactaram diretamente os países periféricos em suas proposições internas, o que contribuiu para a disseminação do discurso neoliberal, fundamentado sobre princípios ideológicos como a "igualdade de oportunidades", a inserção produtiva no mercado de trabalho e o progresso vinculado à universalização do ensino básico.

Consubstanciadas em teorias educacionais de base economicista e enfoque multiculturalista (MARSIGLIA, 2012), a Carta de Jomtien e a Declaração de Salamanca sustentaram, assim, a elaboração de políticas compensatórias no âmbito da reforma do Estado brasileiro, implementadas ao longo da década de 1990 (SILVA, 2014a). Nessa perspectiva, a educação, além um direito social, torna-se um componente estratégico na formação de uma cultura da modernidade, particularmente útil à manutenção e reprodução do capitalismo.

Em 1992, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) lança as bases da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, firmada nos princípios da normalização e da integração. Neste documento, em diversos itens "temos referências aos portadores de deficiência como portadores de necessidades especiais" (MAZZOTTA, 2005, p. 111). Dentre as ações estratégicas previstas para a área de educação especial, o texto destaca o treinamento de multiplicadores para o atendimento edu-

cacional especializado, a formação de "professores reabilitadores", a implantação de serviços de apoio (incluindo salas de recursos) aos educandos com necessidades especiais e o estímulo à pesquisa no combate às causas e efeitos das deficiências.

No que se refere à presença da educação especial no aparelho do Estado brasileiro, a "Secretaria de Educação Especial – SESPE, extinta no Governo Fernando Collor de Melo, foi retomada pelo Governo Itamar Franco" (GARCIA & MICHELS, 2011, p. 106), agora com uma nova sigla – SEESP., cujas metas para o biênio 1993-1994, por sua vez, permaneceram alinhadas à proposta geral da Conferência de Jomtien (GARCIA, 2004).

Ainda em 1994, o governo federal aprovou a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 1994), voltada para a regulamentação do atendimento educacional às pessoas portadoras de deficiências (mental, visual, auditiva, física e múltipla), condutas típicas e de altas habilidades, "propiciando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania" (MAZZOTTA, 2005, p. 121). Ao longo de seis capítulos, o documento propõe uma revisão conceitual da área no Brasil, elencando também alguns objetivos fundamentais e as diretrizes a serem seguidas pelos estados e municípios (JANNUZZI, 2004).

Para Mazzotta (2005), em relação aos documentos e planos educacionais anteriormente mencionados, a PNEE constitui um importante avanço nas reflexões sobre a importância da educação especial, como componente dos diferentes níveis de ensino. Entretanto, ela ainda reproduz o caráter assistencial e terapêutico, que caracterizou historicamente o atendimento educacional aos deficientes em nosso país.

A partir das definições apresentadas na PNEE e dos debates envolvendo lideranças políticas e representantes da sociedade civil organizada, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece a educação especial como modalidade de educação escolar, a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, tendo início na faixa etária de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1996).

O art. 58 revela a relativa preocupação com a inserção dos portadores de necessidades especiais na esfera produtiva e nos demais espaços de convívio social, entre eles a escola. Contudo, afirma que haverá quando necessário, serviços especializados na escola regular, podendo o educando que apresentar graves deficiências ser encaminhado para instituições especializadas. De acordo com Garcia & Michels (2011), a excessiva tolerância em relação ao funcionamento das tradicionais escolas especiais indica, logo, a permanência da lógica segregacionista, vinculada ao paradigma integracionista.

O art. 59, por sua vez, afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A LDBEN (BRASIL, 1996), em consonância com a Constituição Brasileira de 1988, propõe um modelo de educação escolar que agrupe elementos comuns, que possam servir como parâmetro para a formação de toda e qualquer pessoa, com o intuito de "desenvolver o indivíduo, assegurar-lhe a formação comum indispensável para participar, como cidadão, da vida em sociedade" (BRASIL, 1996). Nesse contexto as adaptações curriculares, a terminalidade específica, o atendimento especializado e a aceleração podem ser interpretados(as) como mecanismos facilitadores da aprendizagem e da progressão nos estudos, diretamente vinculados ao conceito de necessidades educacionais especiais.

Por fim, entre as últimas ações implementadas na década de 1990, destacamos a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE)[31], no âmbito do Ministério da Justiça – órgão de deliberação coletiva que deveria aprovar o plano anual da CORDE e acompanhar projetos e programas que compunham a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (JANNUZZI, 2004).

A seguir trataremos das ações implementadas a partir dos anos 2000 no campo da educação especial brasileira, discutindo em seguida os desafios e dilemas enfrentados na estruturação de princípios e práticas inclusivas na atualidade.

---

[31] Instituído pelo Decreto 3.076 de 1 de junho de 1999, o CONADE é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social. Hoje, o CONADE faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Informação disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>. Acesso em: 26 abr. 2015.

1.3. Políticas de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no século XXI: o que diz a legislação atual?

Tendo como referência a LDBEN de 1996, a Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001[32], que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, traz algumas importantes inovações[33]. Para começar, em seu Art. 5º, em lugar do termo "portador de necessidades especiais", o texto faz referência aos "educandos com necessidades educacionais especiais", categoria que engloba: alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento (não vinculadas a uma causa orgânica específica e/ou relacionadas a disfunções, limitações ou deficiências); alunos com problemas de sinalização e comunicação, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; e alunos com altas habilidades/superdotação.

No art. 3º, a educação especial é apresentada como "a modalidade de educação escolar definida por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns" (BRASIL, 2001), a ser oferecida em todas as etapas e modalidades da educação básica. Como a LDBEN (BRASIL, 1996), o texto faz menção às flexibilizações e adaptações curriculares, em articulação com o projeto pedagógico das escolas. Além disso, prevê a oferta de apoio especializado nas classes comuns, mediante a atuação colaborativa de professor capacitado em educação especial, professores intérpretes e profissionais itinerantes.

Conforme o art. 12º, os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.) e da Lei 10.172/2001 (que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências) devem assegurar a acessibilidade arquitetônica e comunicacional aos alunos com NEEs. Outros pontos se referem à regulamentação das classes hospitalares; e à criação de sistemas de informação (em interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico), que forneçam dados confiáveis na referida área (BRASIL, 2001).

---

[32] Fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, cujo texto completo consta de quatro partes, incluindo Relatório, Voto dos Relatores, Decisão da Câmara e Referências Bibliográficas. Para mais informações ver Garcia (2004, p. 69-71).

[33] "Se a LDB 9.394/96 propôs um atendimento especializado preferencialmente na rede regular, a Resolução CNE/CEB 02/2001, em seu artigo 7º indicou a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular. Suprimiu-se o "preferencialmente" e foi acrescentada a noção segundo a qual os alunos da educação especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais. A mudança do texto legal – retirou-se o "preferencialmente" e acrescentou-se o "extraordinariamente" – manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade" (GARCIA & MICHELS, 2011, p. 108).

Ainda em 2001, o Decreto 3.956 que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999), reconhece o compromisso do estado brasileiro com as metas internacionais de combate à segregação, almejando a plena integração dos portadores de deficiência na sociedade. Este decreto tem uma importante repercussão na educação especial, sugerindo a eliminação de barreiras que impedem o acesso igualitário à escolarização, reconhecida como uma das bases para o exercício da liberdade, da autonomia e dos direitos humanos (BRASIL, 2008a). Contudo, como veremos um pouco mais adiante, tais reivindicações continuam a demandar esforços consideráveis por parte dos sistemas de ensino no Brasil, que não dispõem de condições adequadas para o pleno atendimento aos alunos com NEEs.

De acordo com Silva (2013), ao longo do governo Lula (2003-2010), temos o desenvolvimento de três propostas no âmbito da Política Nacional de Educação Especial, dois voltados para a educação básica e um para a educação superior. São eles o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (2003), inspirado no material da UNESCO intitulado *Formação de professores: as necessidades especiais na sala de aula*; o Programa Incluir (2005)[34], que propõe ações de acessibilidade de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a criação de núcleos de acessibilidade nesses espaços; e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007), com o intuito de apoiar os sistemas de ensino na organização e na oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Lembramos que algumas dessas ações dialogam, diretamente, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[35], lançado em 2007, que tem como eixos norteadores a formação de professores para a educação especial; a implantação de SRMs; a acessibilidade arquitetônica dos prédios e dos recursos comunicacionais; o acesso/permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e o monitoramento das práticas inclusivas envolvendo os favorecidos do BPC – Benefício de Prestação Continuada[36] (BRASIL, 2008a).

---

[34] O programa Incluir constitui uma das cinco ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para o Ensino Superior.

[35] O PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação; ii) territorialidade; iii) desenvolvimento; iv) regime de colaboração; v) responsabilização; e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (BRASIL, 2007a).

[36] O BPC é um benefício da Política de Assistência Social, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Trata-se de um benefício individual, não vitalício e intransferível, que assegura a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Em ambos os casos, devem comprovar não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. A renda mensal familiar per capita deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo vigente. Informação dis-

Nesse contexto de mudanças, destacamos também o papel da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005 que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida como forma de comunicação e expressão, com estrutura gramatical própria, que constitui o sistema linguístico/cultural característico das comunidades de pessoas surdas no Brasil (BRASIL, 2002). Entre as ações previstas pela legislação específica, estão: a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular em cursos de formação de professores; a capacitação de docentes especializados no ensino da língua; a disseminação da educação bilíngue; e a inclusão de alunos surdos e/ou com deficiência auditiva nas escolas regulares (THOMA & KLEIN, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), documento divulgado pelo MEC em 2008, se situa dentro do movimento mundial pela educação inclusiva, que constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, na indissociabilidade entre igualdade/diferença e na superação da exclusão dentro e fora da escola (GARCIA & MICHELS, 2011). A partir de uma análise preliminar da história da educação especial no Brasil que abarca a trajetória das políticas públicas na área e um diagnóstico da situação atual (com base em dados do Censo Escolar e indicadores agrupados por nível/modalidade de ensino), o texto propõe uma ruptura em relação ao modelo integracionista, a partir da proposição de uma série de metas e diretrizes.

Em seu texto, a educação especial é definida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolarização, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e disponibiliza os recursos/serviços a serem ofertados no ensino regular (BRASIL, 2008a). O AEE, por sua vez, refere-se às ações complementares (no caso dos estudantes com deficiências e/ou TGD) e suplementar (no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação) realizadas fora da sala de aula comum, considerando as necessidades específicas do público-alvo da educação especial[37].

Reiteramos que no AEE, as atividades pedagógicas devem se diferenciar das que são realizadas na sala de aula comum, não podendo suplantar ou substituir as funções da educação

ponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc>. Acesso em: 26 abr. 2015.

[37] A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais de desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, esteriotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo, alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em área de seu interesse (BRASIL, 2008a). O documento reitera, contudo, a importância da contextualização na formulação de categorizações, considerando a heterogeneidade dos alunos com NEEs, inseridos em diferentes espaços de ensino-aprendizagem.

regular. O *lócus* de sistematização da modalidade, além das SRMs, engloba também as antigas escolas especiais, agora reconfiguradas como Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), devidamente conveniadas aos sistemas de ensino (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2011a).

Além do AEE, a política elenca uma série de obrigações a serem cumpridas pelo sistema educacional, entre as quais destacamos: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a superior; a continuidade da escolarização das pessoas com NEEs, que devem atingir os níveis mais elevados de ensino; a formação de professores para o AEE; a participação da família e da comunidade na efetivação das práticas inclusivas; a promoção da acessibilidade; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a).

Com base nos pontos elencados, fica claro que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) defende a ruptura do velho modelo discriminatório, segundo o qual as pessoas com necessidades especiais deveriam ser, deliberadamente, separadas das demais. O foco fundamental está agora na inclusão dos sujeitos com as suas NEEs, e não em sua deficiência (ou limitação) propriamente dita. Apesar de todas as contradições presentes na efetivação da norma, a diferença (biológica, cognitiva, intelectual, etc.) passa a ser reconhecida como desafio a ser enfrentado (GARCIA & MICHELS, 2011), criando-se meios especiais para que esses indivíduos atinjam as mesmas metas educacionais estabelecidas para todos os educandos[38]. Nestes termos,

> a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2010, p. 10).

No Decreto 6.571/2008[39] o Atendimento Educacional Especializado é definido como [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008d). O art. 3º afirma o compromisso do MEC com a prestação de apoio

---

[38] Vale mencionar que no ano seguinte à divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2006), posteriormente promulgada pelo Decreto 6.949/2009, que contou com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo. Entre suas propostas estavam a oferta de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino; o combate às várias formas discriminação; a ampliação da acessibilidade; e a igualdade de oportunidades (BRASIL, 2009c).

[39] Que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do Artigo 60 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto 6.253 de 13 de novembro de 2007.

técnico e financeiro às ações voltadas ao serviço, tendo como objetivos: a implantação de SRMs; a formação continuada de professores para o AEE; a capacitação de gestores, educadores e demais profissionais para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES (BRASIL, 2008d).

Nessa perspectiva, tanto o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007) quanto o Decreto 6.571/2008 "definem o *lócus* privilegiado do Atendimento Educacional Especializado e reiteram a compreensão de educação especial como serviço complementar e suplementar à educação regular" (GARCIA & MICHELS, 2011, p. 112). O financiamento da modalidade, por sua vez, é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar.

A Resolução CNE/CEB 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, refirma a educação especial como modalidade educacional, com ênfase no AEE em Salas de Recursos Multifuncionais[40] (SILVA, 2013). Estas, por sua vez, devem disponibilizar materiais pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos, mobiliário e recursos didáticos alternativos, como forma de atender as especificidades educacionais de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em documento divulgado pelo MEC e pela SEESP, observa-se que as SRMs estão categorizadas em Tipo I ou II, "sendo que a Sala de Tipo II contém todos os recursos da Sala Tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual" (BRASIL, 2010b, p. 12). A lista completa de itens previstos para integrar cada um desses espaços está disponível para consulta no Anexo 5.

Acompanhado a histórica parceria entre Estado e iniciativa particular no campo da educação especial o Decreto 7.611/2011[41], que mantém os pontos anteriormente contemplados no Decreto 6.571/2008, garante apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos envolvidas com a oferta da educação especial em todo o país. O Artigo 14, oportunamente, admite

---

[40] A seleção das escolas contempladas por Salas de Recursos Multifuncionais é feita pelo MEC com base no número de estudantes público-alvo da educação especial obtido pelo censo escolar. A aquisição dos mais de 30 itens que compõem as SRMs, a exemplo de computadores e impressoras braile, mouses com acionadores de pressão e mobiliário, é realizada diretamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. A entrega dos itens é realizada pelas empresas vencedoras das licitações às escolas urbanas e rurais selecionadas em todo o território brasileiro. Informação disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio/acesso-a-educacao/salas-de-recursos-multifuncionais>.Acesso em: 26 abr. 2015.

[41] Que revoga o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 – que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

> para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.
> § 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (BRASIL, 2011).

Já no art. 4º, vemos que o poder público estimulará o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º do Decreto 6.253 de 13 de novembro de 2007 (que Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB[42] e regulamenta a Lei no 11.494/2007[43]).

O AEE, de fato, ocupa uma posição estratégica na atual legislação, na medida em que sugere mecanismos de atendimento às NEEs dos estudantes, tendo como horizonte a ampliação das possibilidades de aprendizagem e de acesso aos conteúdos curriculares básicos. Os recentes planos de desenvolvimento individual para o AEE (POKER, 2013; CARVALHO, 2010), elaborados pelos profissionais responsáveis pelas atividades desenvolvidas nas SRMs expressam, justamente, essa nova configuração do trabalho pedagógico, realizado a partir de uma série de adequações relacionadas aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos, à proposta didática, à avaliação e à temporalidade (BRASIL, 2003).

A Secretaria de Educação (SEE)[44] de Goiás adere, efetivamente, à proposta de educação inclusiva no ano de 1999, com o lançamento do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI)[45], que teve como objetivos principais a implantação de unidades inclusivas, o desenvolvimento de projetos de atendimento educacional hospitalar, a capacitação de profissionais (multiplicadores) para o trabalho com a diversidade, a formulação de parcerias/interfaces e a minimização das desigualdades sociais (MAKHOUL *et al*, 2010).

Agrupando inicialmente dez diferentes projetos[46], o PEEDI adotou como referenciais a teoria sócio-histórica de Vigotski e a teoria das inteligências múltiplas de Gardner[47]. De acor-

[42] Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.

[43] Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

[44] Que hoje corresponde à Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) de Goiás..

[45] Programa encabeçado pelo superintendente Dalson Gomes, com o auxílio do assessor Romeu Kazumi Sassaki.

[46] Projeto Hoje, Projeto Caminhar Juntos, Projeto Prevenir, Projeto Comunicação, Projeto Depende de Nós, Projeto Despertar, Projeto Espaço Criativo, Projeto Re-fazer, Projeto Unidades de Referência e Projeto Escola Inclusiva (GOIÁS, 2013c).

[47] A teoria das Múltiplas Inteligências (MI) de Howard Gardner sugere uma interpretação multidimensional da

do com Caetano, Padilha & Mendes (2010, p. 52):

> ao apropriar-se da ideia de nível real e potencial de desenvolvimento, pode-se claramente fazer uma relação com a teoria das inteligências múltiplas já que em ambas as propostas, faz-se presente a noção de potencialidade, capacidade e estilos de aprendizagem, e principalmente, o pressuposto de que estes aspectos não são inatos, mas resultam das interações entre a pessoa e o meio sócio-cultural no qual está inserida.

As ações iniciais do PEEDI foram sistematizadas ao longo de quatro anos, de acordo com a seguinte divisão sugerida pela SEE: 1999 – Sensibilização; 2000 – Implantação; 2001 – Expansão; e 2002 – Consolidação (GOIÁS, 2010). Em Makhoul *et al* (2010), vemos que ao longo dos mais de dez anos de concretização do Programa, muitos alunos foram contemplados, o que contribuiu para que Goiás se tornasse – a despeito de todos os problemas e dificuldades enfrentados pela rede pública – um centro nacional de referência no atendimento ao público-alvo da educação especial.

A definição de educação especial contida nos documentos mais recentes publicados pelo governo do estado de Goiás retoma os paradigmas e conceitos já discutidos ao longo de nossa exposição. Ela é, pois, descrita como "modalidade da educação nacional que perpassa o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo oferecida na educação básica e superior do Sistema Educativo de Goiás como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar e suplementar o processo de ensino-aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais" (GOIÁS, 2006, p. 02).

Sendo assim, o sistema educativo de Goiás deve garantir o atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e demais necessidades especiais transitórias e/ou permanentes[48], preferencialmente na rede regular de ensino, podendo em casos específicos redirecioná-los para classes ou escolas especiais. Entre os serviços de apoio especializados disponibilizados pela rede pública estadual temos: professores com habilitação e/ou especialização em educação especial; Salas de Recursos Multifuncionais; recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais; Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs); classes hospitalares; e centros multidisciplinares de atendimento es-

---

inteligência humana, levando em conta os aspectos que não podem ser efetivamente mensurados. Nesse sentido, ele reconhece a importância do reconhecimento de habilidades e competências que até então vinham sendo desconsideradas pelos testes de Q.I. De acordo com a classificação sugerida pelo autor, temos a seguinte divisão: inteligência lógico matemática; inteligência linguística; inteligência musical; inteligência corporal cinestésica, inteligência espacial; inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. Para mais informações consultar: GARDNER, H. *Estruturas da mente:* a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

[48] Lembramos que nas escolas da rede pública estadual de Goiás investigadas em nosso estudo são atendidos no AEE alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e outros distúrbios como Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

pecializado (GOIÁS, 2013c).

Entre os documentos elaborados no âmbito estadual que fundamentam o trabalho pedagógico com o público-alvo da educação especial, destacamos a Resolução CEE nº 07 de 15 de dezembro de 2006[49], que regulamenta a organização e o funcionamento das escolas inclusivas; a oferta do AEE na rede pública de Goiás; a proposta de acessibilidade arquitetônica/comunicacional; as classes hospitalares; os serviços e apoios especializados; a Rede de Apoio à Inclusão (REAI); a avaliação da aprendizagem; e a formação/capacitação de profissionais para o atendimento à diversidade (GOIÁS, 2006).

Nos chama a atenção a abrangência do conceito de inclusão defendida no documento, que agrega questões relacionadas aos alunos com necessidades especiais e dificuldades acentuadas de aprendizagem (que não são, necessariamente, atendidos por profissionais de apoio à inclusão ou equipe multiprofissional); às minorias linguísticas, étnico raciais ou culturais; e às crianças e/ou jovens em situação de doença crônica/transitória (para os quais são ofertadas classes hospitalares e atendimento domiciliar) ou de vulnerabilidade social. Retomaremos a descrição da rede estadual de ensino de Goiás no Capítulo 3.

A partir dos pressupostos legais supracitados, discutiremos agora quais os maiores desafios enfrentados pelos sistemas escolares na efetivação da proposta inclusiva no Brasil, lançando as bases para uma interpretação crítica das relações entre teoria e prática.

1.4. Desafios atuais à implementação da educação especial na perspectiva da inclusão.

Em 2011 a SEESP foi destituída. As ações no campo das políticas de inclusão ficaram então sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)[50] que, em articulação com os sistemas de ensino, implementa projetos/programas nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola e educação para as relações étnico raciais[51].

A atual configuração da SECADI decorre da sobreposição dos Decretos n° 7.480/2011, 7.688/2012, e 7.690/2012. Hoje, ela está estruturalmente dividida em: 1. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico Raciais; 2. Diretoria

---

[49] Que estabelece as normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências.

[50] A designada SECADI surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se "acrescentou" o eixo da inclusão. (BEZERRA, 2013, p. 946).

[51] Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 30 abr. 2014.

de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; 4. Diretoria de Políticas de Educação Especial; 5. Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude (BEZERRA, 2013).

Bezerra (2013) faz uma crítica contundente ao caráter multiculturalista da SECADI, que fundamentada no pragmatismo gerencial, propõe o entrecruzamento de projetos ambíguos e demasiadamente vastos, fundamentados no, já esvaziado, discurso em defesa das diferenças. Outro problema, diz respeito ao papel secundário ocupado pelas políticas inclusivas voltadas para os alunos com necessidades especiais no âmbito do MEC, que não confrontam diretamente os processos de exclusão e marginalização ocultados pelas teorias pedagógicas hegemônicas[52] e pelo modo de produção capitalista.

O Censo Demográfico de 2010[53] investigou os seguintes tipos de deficiência: visual, auditiva, motora e mental/intelectual. Os resultados revelam que, no Brasil, quase ¼ da população (23,9%) possuia algum tipo de disfunção, o que corresponde a aproximadamente 45,6 milhões de pessoas. Destas 7,5% têm de 0 a 14 anos de idade (aproximadamente 3.459.401 de crianças e jovens), 24, 9% de 15 a 64 anos de idade e 67,7% têm mais de 65 anos de idade[54].

Em relação à escolarização, a pesquisa indica que 95,1% das crianças (entre 06 a 14 anos de idade) com deficiência frequentavam a escola. Outro dado importante, diz respeito às taxas de alfabetização, que ficaram em torno de 90,6% quando consideramos a população em geral e 81,7% quando falamos das pessoas com qualquer uma das quatro categorias elencadas pelo IBGE.

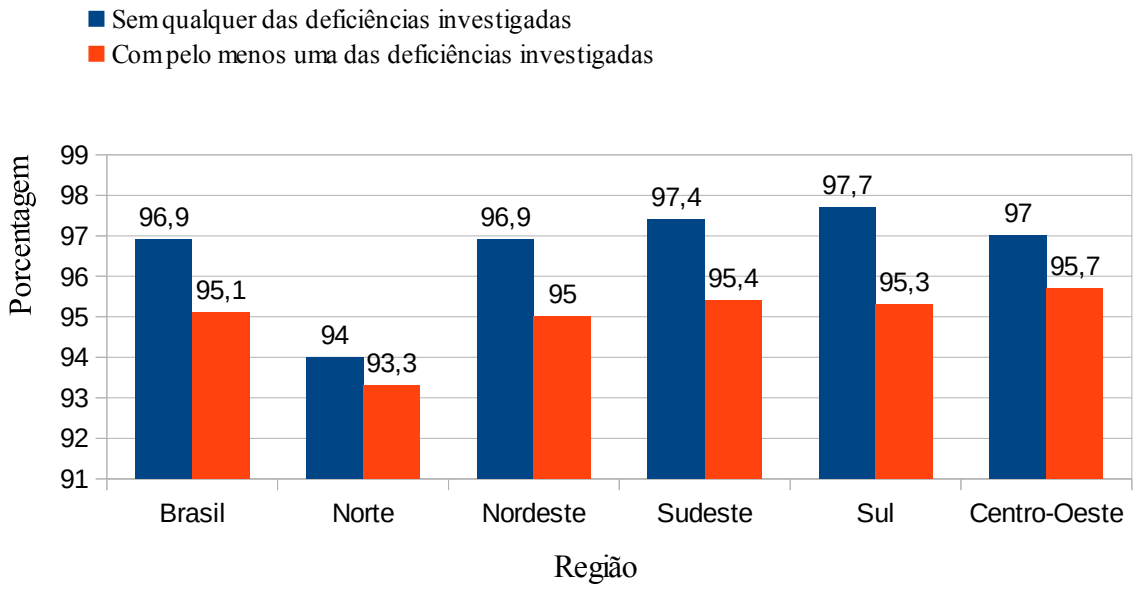
---

52 Aqui o autor se refere às teorias não críticas – que englobam a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista – detalhadas por Saviani (1999) e que entendem a marginalidade como fenômeno pontual/acidental, que pode ser efetivamente corrigido pela educação.

53 Informações disponíveis em: <http://7a12.ibge.gov.br/voce-sabia/calendario-7a12/event/57-dia-internacional-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 21 abr. 2015.

54 O que se articula com o processo de envelhecimento da população e com a consequente perda de funcionalidade em virtude de doenças adquiridas (BRASIL, 2012).

GRÁFICO 1: Taxas de escolarização de alunos entre 06 e 14 anos de idade, considerando os tipos de deficiências descritas pelo IBGE e investigadas segundo as Grandes Regiões.



Fonte: www.ibge.gov.br. Acesso em 12 abr. 2015. Gráfico reorganizado pela pesquisadora.

Segundo registros do Censo Escolar 2013, houve um aumento de 2,8% no número de matrículas na modalidade educação especial, que passou de 820.433 em 2012 para 843.342 em 2013. Quanto o número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o aumento foi 4,5%. Destas matrículas, 78,8% são em escolas públicas e 21,2% em escolas privadas (INEP, 2014).

Confrontando os dados do Censo Demográfico 2010 com as informações do Censo Escolar 2013, estimamos que existem por volta de 2 milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais fora da escola. Questão problemática, tendo em vista os princípios presentes na legislação específica, que advogam a universalização do acesso à formação básica e a inclusão total do público-alvo da educação especial nas salas regulares.

As informações preliminares do Censo Escolar 2014, por sua vez, apontam o seguinte cenário:

TABELA 1: Número de matrículas na educação especial por etapa de ensino: classes especiais e escolas exclusivas – Brasil (2007-2013).

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.1140	36.359	797
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353
Δ% 2012/2013	2,8	-2,6	-9	-4,7	13,1	4,5	-52,1

Fonte: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 12 abr. 2015.

TABELA 2: Número de matrículas na educação especial por etapa de ensino: classes comuns – Brasil (2007-2013).

Ano	Total Geral	Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
Δ% 2012/2013	2,8	4,5	6,2	4	11,4	1,7	20,8

Fonte: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 12 abr. 2015.

As tabelas nos mostram que a matrícula de alunos com NEEs nas escolas/classes especiais apresentou quedas consideráveis, com variação negativa de 2,6% no período que vai de 2012 a 2013. Já nas escolas inclusivas e salas comuns ocorreu exatamente o contrário, já que tivemos aumentos contínuos nas matrículas, com variação positiva de 4,5% entre 2012 e 2013 e um aumento superior a 100% entre 2007 e 2013.

De acordo com Garcia & Michels (2011) neste início de século XXI, a política de educação especial assume uma perspectiva marcadamente inclusiva, estabelecendo uma relação mais definida com a educação básica. Este movimento vem sendo incrementado no bojo das iniciativas de expansão do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, notadamente a partir do segundo mandato do Governo Lula (2007-2010).

Contudo, como vimos nos dados apresentados, uma série de desafios ainda precisam ser enfrentados no que se refere ao acesso e à permanência de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação básica e no ensino superior (BRASIL, 2008a).

O mais recente Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014[55], expressa bem a preocupação da esfera federal com a estruturação da educação especial na perspectiva inclusiva, em consonância com a legislação nacional sobre o tema e com a agenda internacional, firmada pelas agências multilaterais nas conferências realizadas ao longo da década de 1990.

A Meta 4, que trata especificamente da educação especial, defende o acesso dos alunos com NEEs à formação básica e ao AEE "preferencialmente na rede regular, com recursos multifuncionais e serviços especializados públicos e conveniados" (SAVIANI, 2014, p. 04). Em seguida, elenca 19 estratégias voltadas para o fortalecimento de um sistema educacional inclusivo. Entre os aspectos centrais sugeridos pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), destacamos:

- Universalização do atendimento escolar às crianças e jovens de 0 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Implantação gradual de SRMs e formação continuada de professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
- Estímulo à criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, integrando profissionais de diferentes áreas que possam amparar o trabalho dos professo-

[55] Entre as diretrizes do PNE contempladas em seu art. 2º temos: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação com proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a).

res da educação básica, responsáveis pela educação especial;

- Ampliação dos programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, garantindo o acesso e permanência dos alunos com NEEs nas escolas regulares;
- Articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE;
- Incentivo às pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e tecnologias assistivas, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem e à formulação de políticas públicas intersetoriais no campo da educação especial;
- Oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (como primeira língua) e Língua Portuguesa aos alunos surdos e/ou com deficiência auditiva[56], bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;
- Capacitação e ampliação do número de profissionais envolvidos no atendimento aos alunos com necessidades especiais, incluindo professores de AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS (prioritariamente surdos) e professores bilíngues;
- Obtenção de informações detalhadas sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sistematizadas por meio da parceria entre órgãos de pesquisas e estatística e o MEC;
- Incentivo à abordagem de temas relativos à inclusão de alunos com NEEs e ao AEE nos cursos de licenciatura e formação de profissionais da educação;
- Promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a esfera governamental, objetivando: o apoio integral ao público-alvo da educação especial matriculado nas escolas da rede pública; a formação continuada de professores; a elaboração de material didático acessível; a disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade; e a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educativo inclusivo.

Segundo dados disponibilizados pelo Observatório do PNE[57], as matrículas dos alunos com NEEs em escolas regulares, entre 2007 e 2013 subiram de 306.136 para 648.921 (aumento de 112%). Em 2013, 76,9% desses estudantes estavam frequentando as salas comuns, sina-

[56] Nos termos do art. 22 do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

[57] Informação disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>. Acesso em: 08 abr. 2015.

lizando um rompimento com o histórico processo de exclusão em espaços segregados. Entretanto, na prática, inúmeras barreiras têm sido enfrentadas pelas escolas, pelos professores e pelos sistemas de ensino, no que se refere à inclusão efetiva dos educandos com necessidades especiais nos estabelecimentos da rede pública.

A produção científica na área é relativamente extensa, tendo em vista a relevância que a temática adquiriu nas últimas décadas e as exigências trazidas pela escola e pela sociedade civil, no que diz respeito à promoção de articulações entre teoria e prática. Alguns autores como Kassar (2011, 2012), Prieto (2006), Bueno (2013), Michels (2002, 2006) e Garcia (2006 e 2013) têm discutido os problemas que as crianças e jovens com desenvolvimento atípico enfrentam em sua incursão na escola regular, alertando-nos sobre a "insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais" (GARCIA, 2006, p. 314). Destacam também que a política de inclusão escolar não consiste apenas na permanência física dos alunos com necessidades especiais junto aos demais educandos, mas propõe um novo olhar sobre a diferença, levando-nos a rever nossas concepções, reformular paradigmas, democratizar recursos e combater preconceitos historicamente alicerçados.

Conforme Silva (2013), nos últimos anos as classes e escolas especiais, privadas e filantrópicas, vem sendo substituídas pelas salas de recursos, ainda que de forma precária. O fato é que persistem formas de exclusão dentro da escola regular que impedem que os alunos com NEEs atinjam as metas escolares previstas para todos os estudantes. Outro ponto a ser destacado refere-se à restrição do AEE apenas ao trabalho que é desenvolvido nas SRMs, o que sugere formas veladas e/ou mais sutis de segregação desses estudantes. Voltaremos a esse assunto um pouco mais adiante.

Como vimos no detalhamento do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), entre os aspectos centrais a serem trabalhados nesta época de "políticas inclusivas" estão a questão da acessibilidade (arquitetônica e comunicacional, entre outras); a formação e capacitação profissional; e os problemas estruturais, decorrentes da ausência de materiais/serviços de apoio pedagógico especializado. De fato, são muitas as dificuldades encontradas na efetivação de uma verdadeira educação inclusiva – tal como vem sendo definida pela legislação e pelos estudiosos do tema.

De acordo com Prieto (2006, p. 45), a política educacional brasileira tem deslocado progressivamente para os municípios parte da responsabilidade "administrativa, financeira e pedagógica pelo acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, em virtude do processo de municipalização do Ensino Fundamental". Isso exige esforço redo-

brado por parte das Secretarias Municipais de Educação, como forma de atender às especificidades dos alunos com NEEs – sobretudo na faixa etária que vai dos 0 aos 6 anos de idade – investindo também na formação e capacitação de educadores para o trabalho em contextos inclusivos. Evidentemente, muitas cidades enfrentam barreiras para garantir a qualidade do atendimento educacional oferecido, o que amplia as estatísticas sobre a exclusão/marginalização de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e (eventualmente) altas habilidades/superdotação.

Outro impedimento se refere ao caráter essencialmente contraditório das políticas públicas brasileiras no campo da educação, que privilegiam resultados em detrimento da qualidade. De um lado há os ajustes estruturais (característicos do arranjo neoliberal) e as desigualdades regionais no que se refere aos investimentos financeiros – quase sempre insuficientes para dar conta das particularidades dos educandos com necessidades especiais e dos problemas enfrentados pelas escolas. Do outro, verifica-se um aumento significativo no número de matrículas, decorrentes da "universalização" do acesso e da obrigatoriedade da oferta da educação especial, como componente que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (KASSAR, 1998; MICHELS, 2006).

Fica claro que o governo federal estabelece uma série de propostas de longo alcance, desconsiderando as reais capacidade do Estado para suprir as demandas e carências do público-alvo do AEE. Daí a ideia de transferir para a iniciativa privada[58] algumas responsabilidades, garantindo assim o alcance dos objetivos previstos no Plano Nacional de Educação (PNE). Trata-se, sem dúvida, de uma lógica perigosa, uma vez que os interesses desse setor – relacionados ao lucro e à competitividade – diferem, em boa parte dos interesses do Estado (ou do que deveriam ser os interesses do Estado). O resultado final acaba sendo uma diminuição dos valores a serem disponibilizados e aplicados por aluno[59], um esvaziamento relativo dos princípios defendidos pelas políticas inclusivas e um consequente deficit na qualidade da educação oferecida. Sem dúvida, uma equação difícil de resolver. Desta forma

> se a "educação para todos" é a máxima para a educação, a integração é o preceito da educação especial. Como no Ensino Fundamental, o "fio condutor" das políticas para a área também tem como slogan "educação para todos". Entretanto, esse princípio sofre as restrições de uma política que privatiza os serviços públicos, altera a função do Estado, promove a autonomia escolar, constrói estreito modelo de cidadania, prioriza o Ensino Fundamental em detrimento de outros níveis, implementa um

[58] Lembramos que o setor privado tem um longo histórico de atuação no campo da educação especial, fundamentada na segregação e na filantropia, questões que já foram problematizadas pela legislação nacional no campo da inclusão e em uma série de pesquisas sobre o tema (KASSAR, 2011).

[59] Para mais informações ver: AMARAL, N. C. *Brasil e o novo PNE:* espansão-qualidade-financiamento. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/NelsonAmaral.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

> sistema de avaliação acentuadamente quantitativo, define os conhecimentos, valores e atitudes que respondem às imposições do mercado e busca o consenso como forma de adesão a seu projeto político. Caudatária dessas limitações, a política para a educação especial revela-se segregacionista (MICHELS, 2002, p. 79).

Garcia (2013) menciona os problemas vinculados não apenas ao acesso, mas a permanência e à progressão escolar dos alunos com NEEs matriculados em classes comuns. Nesse contexto, ressalta que o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo – integrando pesquisadores, profissionais da educação, os governos e os próprios estudantes – na direção de uma meta síntese, que seria a de garantir uma educação de qualidade para toda a população em idade escolar, sem qualquer distinção.

O debate em torno da qualidade levanta algumas indagações que devem ser devidamente problematizadas. Mas afinal, em que medida a inclusão dos com NEEs contribui para o seu processo de desenvolvimento, autonomia e humanização? Em tempos neoliberais/neoconservadores, a que fins a educação especial na perspectiva inclusiva tem se prestado? Abordaremos essas questões no próximo item.

1.5. Bases ideológicas das políticas educacionais inclusivas e sua vinculação com o modelo neoliberal.

A partir da década de 1990, no contexto mais amplo da reforma do Estado, a educação passa a ser considerada fator determinante na reestruturação produtiva e no acirramento da competitividade entre os países. Nesse período temos "uma reforma da administração pública no sentido de torná-la menos burocrática e mais gerencial" (GARCIA, 2004, p. 36), lançando mão de algumas estratégias como a descentralização administrativa (e a consequente corresponsabilização e redistribuição de competências entre União, estados e municípios); e o enfoque na eficiência, na focalização e na redução de custos, além da preocupação com a qualidade dos serviços ofertados e com o controle dos resultados. Nos países em desenvolvimento, concretiza-se a concepção de estado mínimo. Para a efetivação de tal proposta, os países latino-americanos – entre eles o Brasil – contam com a colaboração das diversas esferas de governo e das organizações da sociedade civil (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2011; TORRES, 2002).

O modelo neoliberal[60] que fundamenta as reformas da década de 1990, sugere a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais – incluindo

[60] Na perspectiva de Kassar (1998), o neoliberalismo é uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social, que tem como bases fundamentais a liberdade individual, a livre concorrência e a desigualdade estrutural.

educação, saúde, pensões/aposentadorias, transporte público e habitação – e sua subsequente transferência para o setor privado. Essa é uma das consequências do chamado ajuste estrutural, que almeja, entre outras coisas, a diminuição dos gastos públicos e o aumento da produtividade/competitividade interna. Vasta documentação internacional, elaborada por organismos multilaterais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o BM (Banco Mundial), a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) disseminam esse ideário mediante diagnósticos, estudos, análises e propostas considerados(as) adequados(as) para todos os países da América Latina, tanto no campo educação quanto no da economia (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2011; FRIGOTTO, 2002).

De acordo com Michels (2006, p. 410), a reforma educacional no Brasil abarca alguns pontos cruciais como "a gestão, o financiamento, a avaliação, a formação dos professores, o currículo e a inclusão". Um dos marcos importantes desse período foi justamente o Plano Decenal de Educação (previsto para vigorar de 1993 a 2003), cujas bases foram lançadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) – que sugeria a formulação de políticas de apoio à educação no âmbito econômico, social e cultural; a mobilização de recursos financeiros, públicos e privados no alcance de metas educacionais até o ano 2000; e o fortalecimento da solidariedade internacional na expansão da oferta do ensino de caráter universalizante.

Ainda em 1990, o documento *Transformacion productiva com equidad*, organizado pela CEPAL, recomendava que os países da América Latina investissem nas reformas dos seus sistemas educativos, objetivando o desenvolvimento extensivo de conhecimentos/habilidades exigidos(as) pelo sistema produtivo, como a versatilidade, a capacidade de inovação, a comunicação e a flexibilidade para adaptar-se às novas tarefas. Já em 1992, o documento *Educácion y conocimento: eje de la transformácion productiva com equidade*, decorrente da parceria entre CEPAL e UNESCO, defendia a reforma dos sistemas educacionais, a capacitação profissional, em articulação com as concepções de cidadania, competitividade, equidade, eficiência, integração nacional e descentralização (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

É importante salientar o papel fundamental do Banco Mundial, que promoveu, ao longo da década de 1990, investimentos em áreas estratégicas, financiando políticas educacionais e sociais nos países em desenvolvimento. A instituição internacional conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto apenas 5 definem, prioritariamente as ações que serão implementadas: EUA, Japão. França, Alemanha e Reino Unido. Em 1993, a instituição

publica o documento *Prioridades y Estratégias para la Educacion,* que tem como propostas a eliminação do analfabetismo; a racionalização dos recursos financeiros e gerenciais; o estreitamento dos laços entre o ensino e o setor produtivo; a qualidade e eficiência na formação profissional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Obviamente, essa entidade internacional almeja retornos financeiros a médio/longo prazo, decorrentes dos empréstimos a juros. A preocupação com as taxas de retorno dos investimentos, logo, superam o interesse pela qualidade das ações e serviços educacionais financiados em cada localidade.

Outro ponto a ser mencionado é o alinhamento dos objetivos educacionais veiculados pelas agências multilaterais às exigências do mercado, almejando a formação básica do cidadão produtivo, tendo como referência a Teoria do Capital Humano (TCH).

> Em suma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 62).

Nessa perspectiva, podemos dizer que a intervenção das agências reguladoras internacionais no financiamento dos programas educacionais no Brasil é marcadamente contraditória. Ao mesmo tempo em que incentivam determinadas ações pontuais e oferecem apoio financeiro, organizações como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) contribuem para o endividamento dos países em desenvolvimento, para a manutenção da hierarquia entre ricos (que são os detentores do capital em escala global) e pobres (que tomam grandes empréstimos como forma de elevar a qualidade dos seus serviços essenciais) e para o fortalecimento das relações de dependência estrutural (FRIGOTTO, 2002; FONSECA, 2002). Lembremos que algumas cláusulas contratuais previstas nesses acordos internacionais, recomendam o ajuste da conduta econômica dos países devedores, por meio de adoção de práticas voltadas para o livre mercado.

Como vimos nos tópicos anteriores deste trabalho, a educação especial deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta, reconhecida como parte integrante dos direitos humanos – em conformidade com os tratados internacionais – e como componente fundamental na capacitação para a cidadania democrática. Com base nesses argumentos, Garcia (2004) ressalta a importância da análise das políticas de inclusão como processo permeado por conflitos de interesse e embates entre diferentes visões e projetos – o que pode ser exemplificado por meio das relações entre público e privado.

O atendimento direcionado aos alunos com necessidades especiais dependeu, durante

muito tempo, da atuação de instituições de apoio e assistência gerenciadas por particulares, com ou sem suporte técnico/financeiro do Estado. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Kassar (1998, n.p.) ressalta que a concomitância dos setores público/privado no campo da educação especial caracteriza a própria trajetória desta modalidade de ensino, tendo em vista o histórico descaso dos governos com a formação escolar dos deficientes. Segundo a autora, o discurso inclusivo tem, assim, sustentação no pensamento liberal, cujos princípios fundam-se

> sobre a crença na evolução "natural" da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades "naturais" do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de "parceria", colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas).

Cabe salientar o papel que as agências multilaterais desempenham na formulação de diretrizes gerais, que norteiam o trabalho com público-alvo da educação especial no Brasil. As proposições atuais no campo da inclusão educacional devem ser, segundo Garcia (2004), compreendidas como parte de uma política educacional que se articula com as exigências econômicas internacionais, referenciadas em uma série de conceitos e slogans como “equidade”, “autonomia”, “diversidade”, “necessidades básicas de aprendizagem”[61], “cidadania ativa”, “tolerância”, entre outros. Por meio de uma agenda globalmente estruturada, os interesses do Estado neoliberal são assim conciliados com as “reivindicações dos movimentos sociais de e para deficientes” (SILVA, 2014a, p. 81).

Como já destacamos, a política educacional brasileira em nossos dias, apoia-se no paradigma da inclusão total, demarcando seu compromisso com a valorização da diversidade, em todas as suas manifestações (BRASIL, 2008a). Contudo, os mecanismos de que dispõe para reduzir a exclusão escolar não superam os elementos que geram as desigualdades educacionais, e que estão vinculados à dinâmica social estabelecida.

> […] observa-se que as políticas de inclusão podem ser aproximadas de bases funcionalistas de compreensão da sociedade, vinculando-se à manutenção da ordem vigente. Nestes termos, pode-se afirmar que o modelo nacional de educação inclusiva, no que se refere à educação especial, converge para administrar, justificar e legitimar as desigualdades sociais e educacionais numa lógica de mercado (GARCIA, 2004, p. 190).

Considerando os apontamentos trazidos por Freitas (2002, 2007b), Michels (2006, p. 420) associa as reformas da década de 1990 às formas de ocultação da exclusão social (pró-

[61] Retomando o conceito presente na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

prias do modelo neoliberal), no qual o fracasso escolar – que acompanha alguns grupos marginalizados como os alunos com NEEs – passa a ser explicado com base nas diferenças individuais. Nesse contexto, a culpa recai sobre o próprio excluído, o que faz da inclusão um processo essencialmente perverso, que não contribui para o real combate às desigualdades sociais e ainda "celebra a diferença que exclui". A terminologia reformista e os princípios "inclusivos" disseminados pelas agências multilaterais[62] – e materializados pelas políticas públicas focalizadas – acabam, assim, por ocultar as várias formas de exploração e exclusão dos grupos marginalizados, bem como as desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista. Seguindo essa linha de raciocínio, a sociedade inclusiva

> [...] é aquela que apresenta compromissos e propósitos comuns e que se esforça para envolver todos os seus cidadãos no mercado de trabalho, associações da sociedade civil, no processo político, desenvolvendo um sentido de responsabilidade. Esse discurso expressa uma concepção de sociedade harmônica e de cooperação, apesar das visíveis condições de desigualdade social. Expressa também a necessidade desse projeto em divulgar a importância da formação de consensos em face à dinâmica conflituosa da sociedade capitalista (GARCIA, 2004, p. 128).

De acordo com Marsiglia (2012, p. 119), o relativismo cultural e pragmatismo[63], presentes nos discursos das agências multilaterais, imprime uma atitude de fragmentação dos indivíduos, atendendo assim, aos interesses capitalistas, "que necessitam do esfacelamento do reconhecimento dos humanos como membros do gênero humano para naturalizar as relações de exploração e dominação". Inclusão/exclusão emergem, pois, como elementos constitutivos das relações sociais desiguais que gerem a sociedade capitalista (MICHELS, 2006; FREITAS *et al*, 2004). Desta forma, a marginalização e a alienação não são, de fato, percebidas como históricas, logo, passíveis de serem modificadas.

Garcia (2004) argumenta que o discurso em defesa da diversidade, ao mesmo tempo que chama a atenção para o direito à educação dos sujeitos excluídos, acaba contribuindo para um acesso desigual à cultura humana – processo que decorre das flexibilizações e adaptações curriculares que caracterizam o trabalho pedagógico com o público-alvo da educação especial. Aprofundando a crítica, a autora destaca que

---

62 Garcia (2004, p. 151), ressalta algumas peculiaridades no discurso das agências multilaterais. "A OCDE coloca sua ênfase na comunidade como o grande sujeito social; o Banco Mundial centra seus argumentos sobre uma abordagem de proteção social; a UNESCO assume o argumento que coloca a educação no centro do processo de resolução das questões sociais, principalmente na conformação de uma cidadania adequada aos novos tempos. A CEPAL compartilha das ideias e proposições presentes nos demais documentos, utilizando-se dos mesmos conceitos [...]".

63 O pragmatismo identifica a prática social como prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana, o que impossibilita a resistência e uma ação educativa potencialmente transformadora (DUARTE, 2007).

> a proposição inclusiva se constitui de parâmetros classificatórios meritocráticos, cujos processos participam na definição de forma e quantidade em relação às aprendizagens dos alunos, diferenciando por consequência quem pode aprender mais e menos. Os princípios liberais que sustentam essa compreensão de desenvolvimento se apoiam no reconhecimento da diferença, na dignidade humana, na promoção da cidadania. Mas é possível perceber nesses propósitos a marca da desigualdade, embora constituída de encaminhamentos "politicamente corretos". O discurso da diversidade, ao mesmo tempo que chama a atenção para o direito à educação dos sujeitos "excluídos", está a serviço de um acesso desigual à cultura humana (GARCIA, 2004, p. 175).

Nesse sentido, a preocupação superficial com a "igualdade entre todos" e com o "respeito a diversidade" acaba por atender aos interesses econômicos, impedindo que as desigualdades sejam reveladas em toda a sua amplitude. Em Freitas *et al* (2004, p. 65) vemos que "uma inclusão real só será possível quando uma outra sociedade for possível". Daí a necessidade de uma abordagem teórica contra hegemônica, que ofereça subsídios para a transformação social, o que sugere a superação da lógica do capital, dentro e fora da escola (SAVIANI, 1999).

Vejamos agora como a tensão entre igualdade e diferença se expressa no contexto escolar, lançando as bases para uma discussão sobre as especificidades que caracterizam a atuação pedagógica junto aos estudantes com NEEs.

1.6. A tensão entre igualdade e diferença na escola: o trabalho pedagógico com o público-alvo da educação especial.

Desde a promulgação da nova LDBEN (BRASIL, 1996), as escolas brasileiras foram convocadas a adequar-se para atender satisfatoriamente a todos os estudantes, sem qualquer distinção. A mobilização gradual das minorias (incluindo as pessoas com NEEs) pelo direito à educação pode ser entendida, pois, como um processo de reconhecimento da diversidade, que objetiva combater a discriminação negativa de segmentos historicamente marginalizados. De acordo com Kassar, Arruda e Benatti (2007, p. 22), "diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer outra ordem" tornaram-se, assim, o foco do discurso da inclusão escolar.

Segundo Carneiro (2012), a expansão da educação especial no Brasil, principalmente na segunda metade do século XX, acaba incorporando uma população identificada como portadora de "deficits de aprendizagem", em sua grande maioria proveniente das classes populares. Essa indefinição persiste ainda hoje no campo das políticas inclusivas, que se comprometem com o atendimento a uma clientela relativamente diversificada.

Em documentos recentes veiculados pelo MEC, vemos que o conceito de NEEs é abrangente, abarcando desde situações relativas às dificuldades na apreensão dos conteúdos

curriculares até as condições econômicas e/ou socioculturais do alunado, agregando crianças e jovens: com condições físicas, intelectuais, emocionais e sensoriais diferenciadas; com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; em situação de rua; de populações distantes e/ou nômades; de minorias linguísticas e étnicas; de grupos desfavorecidos e/ou marginalizados (BRASIL, 2003).

Para Garcia (2004) e Michels (2006), inclusão e exclusão são condições inerentes às relações sociais desiguais que constituem a sociedade capitalista. Nesse sentido, a interpretação da realidade deve levar em conta as tensões presentes nessa articulação entre os dois conceitos. No que se refere às políticas inclusivas, as autoras destacam as inúmeras contradições envolvidas no processo de formulação e legitimação das bases legais/normativas, tanto nas escolas como em outros espaços de ensino-aprendizagem**.**

Historicamente, os sujeitos com padrões de desenvolvimento e desempenho atípicos têm encontrado dificuldades de adaptação/enraizamento na comunidade escolar (TUNES, 2003). O "anormal" surge como categoria marginal, desencadeando sentimentos de rejeição ou negação. Destacamos aqui o rótulo de "aluno deficiente", atribuído aos estudantes que, em decorrência de suas limitações físicas e cognitivas, não conseguem se enquadrar nas rotinas e expectativas escolares.

De acordo com Tunes (2003), os estigmas geram processos de negação social da diferença, já que a perspectiva de falta/carência ou incapacidade/incompetência preside o julgamento que fazemos desses sujeitos. Eles são, portanto, reduzidos a uma categoria genérica e/ou tipificação, que lhes nega a própria condição de indivíduos, com potencialidades e uma trajetória pessoal. Os resultados insatisfatórios em aspectos específicos da vida escolar (como provas, atividades dirigidas e outras avaliações de desempenho) expressam, assim, uma variação em relação aos padrões de "normalidade" socialmente instituídos – questões com as quais a escola, e a própria sociedade, não lidam adequadamente.

A concepção de normalidade/anormalidade se estabelece a partir da percepção do "eu" e do "outro" – o que comumente chamamos de alteridade. Segundo Laraia (2001), nossa identidade é construída em termos relacionais. Na medida em que nos reconhecemos (ou não) naqueles que observamos, passamos a classificá-los como diferentes e/ou semelhantes. Quando estabelecemos contato com uma postura distinta da nossa adquirimos, inevitavelmente, consciência de nossos próprios símbolos e valores, coletivamente construídos. Temos uma atitude de estranhamento em relação às variações observadas justamente porque aquilo não nos é familiar. Nesse sentido, as diferenças podem produzir tanto um diálogo curioso e respeitoso quanto a mera rejeição do outro. No primeiro caso, criam-se possibilidades de aprendizagem,

no segundo, de exclusão.

De acordo com Marsiglia (2012), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013d), o termo diversidade é mencionado em 11 artigos. Ganha destaque aqui a afirmação das singularidades que caracterizam determinados grupos e sujeitos, por meio do reconhecimeno de suas especificidades, limitações e demandas – o que contribuiria para a materialização da ideia de justiça social.

Com base no que foi discutido até o momento, fica evidente que os embates entre os conceitos de igualdade e diferença nos colocam diante de uma tensão eminente (PIERUCCI, 1999). Ao mesmo tempo em que têm seus direitos básicos resguardados pela Constituição Federal e pela legislação específica, grupos minoritários como as pessoas com NEEs, percebem que a noção de igualdade não lhes favorece. É preciso, pois, ressaltar também a importância da diferença como componente fundamental da diversidade.

> Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças pode muito bem estigmatizá-las (e então barrá-las em matéria de emprego, educação, benefícios e outras oportunidades na sociedade), do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças, e isto uma vez mais termina por estigmatizá-los e, do mesmo modo, barrá-los socialmente num mundo que foi feito apenas a favor de certos grupos e não de outros (PIERUCCI, 1999, p. 106).

A partir da citação de Pierucci (1999), entendemos que a inclusão social, em sua dimensão mais ampla, sugere que ao conceito de igualdade seja agregada a noção de diferença, como forma de fazer justiça àqueles que se encontrem (de forma permanente ou transitória) em condições desfavoráveis perante os demais. O reconhecimento das particularidades que caracterizam o público-alvo da educação especial, constitui, pois, a base de sustentação de um projeto de cidadania mais amplo, uma vez que adequado às necessidades de um novo tempo e de uma nova sociedade.

Compreendemos que as maiores complicações enfrentadas pelas pessoas com NEEs na concretização das garantias fundamentais, se situam no âmbito dos direitos sociais, sobretudo no que se refere ao acesso à educação e ao trabalho. A rejeição e a desconfiança a que estão sujeitos no momento de uma entrevista e/ou seleção de emprego, por exemplo, denunciam formas veladas de discriminação, que persistem a despeito de todos os avanços observados nas últimas décadas, tanto no que se refere à legislação específica quanto ao debate público sobre o tema. O fato é que as deficiências e os transtornos funcionais ainda dificultam as chances de acesso aos postos de trabalho nas diferentes localidades do país.

Como forma de minimizar tais obstáculos, a Lei 8.213/1991[64], que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, em seu art. 93 recorre às práticas protetivas como forma de reduzir injustiças e fomentar a inserção de segmentos marginalizados da população no mundo do trabalho, o que contribuiria para a efetivação da inclusão, para a concretização dos direitos e para o fortalecimento da cidadania. O documento estabelece, entre outras coisas, que todas as empresas privadas com mais de 100 funcionários devem preencher entre 2% e 5% de suas vagas com trabalhadores que tenham algum tipo de deficiência. Esse percentual varia em função do número de funcionários da instituição, de forma que quanto maior o número de empregados, maiores as exigências de contratação pelo sistema de cotas.

As escolas nos oferecem exemplos claros dessa tensão entre igualdade (como princípio de ordem política) e diferença (como fator gerador de "identidades de grupo" mas também de rótulos e estigmas). Na prática, inúmeros desafios têm sido enfrentados pelos professores e pelos sistemas de ensino, no que se refere à inclusão efetiva dos educandos com necessidades especiais nas salas regulares. A produção científica na área é relativamente extensa, tendo em vista a relevância que o tema adquiriu nas últimas décadas e as exigências trazidas pela sociedade civil, no que diz respeito à promoção de articulações entre teoria e prática. Para Tunes (2003, p. 10)

> falamos de inclusão porque, vendo a diferença de constituição biológica como uma barreira socialmente intransponível, realizamos práticas sociais de exclusão. Mas hoje mesmo podemos instituir novas práticas sociais. Basta não excluir e aceitar a diferença biológica como um desafio a ser socialmente enfrentado e vencido. Trata-se, pois, de uma opção: a de promover socialmente a pessoa biologicamente diferente, não a apartando de nós, respeitando, portanto, a sua condição de ser humano entre seres humanos.

Segundo Prieto (2006), o planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender alunos com NEEs requerem, efetivamente, o domínio conceitual sobre a ideia de inclusão escolar e sobre sua adoção enquanto fundamento ético-político. A realização de uma educação de qualidade para todos depende, pois, de uma série de condições que não se encerram na simples materialização de princípios na forma de leis, resoluções e decretos. Precisamos ir além, interpretando que significados as diretrizes legais adquirem no contexto real da sua aplicação e quais as dificuldades observadas nesse processo.

---

[64] A lei sugere alguns procedimentos especiais como jornada variável, o horário flexível, a proporcionalidade de salário e um ambiente de trabalho adequado, bem como apoios especiais que permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais e mentais das PPD (Pessoas Portadoras de Deficiência) e dos reabilitados, possibilitando a plena utilização de suas capacidades em condições de normalidade. Informação disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213compilado.htm>. Acesso em: 06 jul. 2015.

Os embaraços enfrentados pelas políticas inclusivas no Brasil, põem em evidência os limites reais do conceito de cidadania, marcado por inúmeras inconsistências e contradições (CARVALHO, 2011). A manutenção/reafirmação dos preconceitos e das várias formas de discriminação; a alienação decorrente da disseminação de teorias pedagógicas não-críticas, de base multiculturalista, relativista e pragmatista (DUARTE, 2001; SAVIANI, 1999); as restrições no acesso igualitário aos bens sociais; o acirramento das desigualdades sociais por meio de encaminhamentos "politicamente corretos" (GARCIA, 2004); o esvaziamento da ação político-pedagógica em seu sentido mais amplo; a proletarização/precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004; RODRÍGUEZ, 2008); a transformação do discurso em defesa das diferenças em argumento do senso comum (PIERUCCI, 1999); e o desrespeito às garantias fundamentais dos cidadãos são algumas das questões que merecem nossa atenção e precisam ser problematizadas.

No próximo tópico trataremos especificamente das articulações entre avaliação da aprendizagem e educação inclusiva, propondo uma aproximação mais fundamentada como o nosso objeto de estudo. Tentaremos, assim, compreender em que medida igualdade/diferença se articulam na formulação de propostas avaliativas direcionadas ao público-alvo do AEE e quais os caminhos sugeridos pela legislação e pela produção científica na área.

1.7. Avaliação do desempenho escolar e da aprendizagem do público-alvo da educação especial: um debate em construção.

Propomos agora uma análise dos processos, métodos e instrumentos de avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar dos alunos com NEEs. Lembramos que, foge aos objetivos deste trabalho fornecer uma descrição densa e detalhada da produção acadêmica no campo da avaliação direcionada aos educandos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação. Objetivamos apenas levantar, por meio de uma breve síntese, alguns pontos considerados relevantes para esta investigação, considerando as especificidades envolvidas no ato de avaliar e sua interferência na organização do trabalho pedagógico com essa clientela.

Nas últimas décadas, uma série de pesquisadores têm se debruçado sobre a avaliação escolar, com o objetivo de compreendê-la, adequá-la ou reformulá-la, tendo como parâmetro as exigências impostas pelas políticas educacionais. Os problemas decorrentes da utilização de métodos avaliativos excludentes passaram a ser debatidos com maior ênfase, tendo em vista à busca pela universalização e democratização da educação básica, proclamada em documentos oficiais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a

Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Gradualmente, as discussões sobre a avaliação adquirem centralidade no estudo da dinâmica construída nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, exigindo dos profissionais da educação um novo esforço de compreensão e interpretação.

Embora tenhamos avançado no conhecimento sobre avaliação da aprendizagem, "na prática ainda se tem valorizado mais o produto do aprendizado escolar do que o processo pelo qual a aprendizagem se efetiva" (OLIVEIRA & CAMPOS, 2005, p. 53). Segundo Luckesi (2002), o formato dos exames escolares hoje praticados, foi sistematizado no decorrer do século XVI, com o nascimento da escola moderna, caracterizada pelo modelo de ensino no qual um professor "ensina", ao mesmo tempo, uma grande quantidade de alunos. A sistematização das pedagogias produzidas pelos católicos, especialmente os jesuítas da Companhia de Jesus, deu forma aos atuais exames escolares[65].

A avaliação no contexto escolar sugere, tradicionalmente, um mapeamento das dificuldades enfrentadas pelos aluno, com base na afirmação do papel negativo do erro. Nesse modelo, o educador deve planejar ações que revertam os chamados desvios de desempenho, garantindo que todos da turma alcancem os mesmos resultados. Em outras situações, propõe a elaboração de um balanço parcial/total de um conjunto de aprendizagens, para fins de aprovação/reprovação, classificação ou seleção. Nessa perspectiva, os exames objetivam verificar se os conteúdos foram devidamente apreendidos pelos estudantes ao longo de um determinado ciclo/período de estudos (SOUSA, 1994; LUCKESI, 2006)

A análise do rendimento e da aprendizagem do público-alvo do AEE comporta uma série de especificidades, questões que já vem sendo debatidas no âmbito das políticas inclusivas. Pesquisadores como Beyer, (2006); Oliveira & Campos (2005); Correia & Tonini (2012), Carneiro (2012) e Baptista & Christofari (2012) detiveram-se nas singularidades do processo de avaliação escolar de pessoas com NEEs, indicando caminhos e alternativas para o aprofundamento do tema.

Porém, antes de apresentar as propostas de avaliação de desempenho do público-alvo da educação especial, detalharemos melhor alguns elementos importantes da legislação nacional, que tratam especificamente da flexibilização curricular, da terminalidade específica e da aceleração de estudos. Segundo o art. 59 da LDBEN (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino assegurarão aos educandos:

---

[65] De acordo com Luckesi (2002), precisamos estabelecer aqui uma separação fundamental. Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível. Por isso não é classificatória nem seletiva, mas diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por sua vez, é essencialmente excludente, já que se relaciona com a classificação estática (ou fixamente situada no tempo e no espaço) do que é examinado, produzindo julgamentos de aprovação ou reprovação.

> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O texto da lei traz algumas contribuições importantes para a nossa discussão. A primeira delas, refere-se às adaptações curriculares e à oferta de recursos de apoio. Como já discutimos anteriormente, tais componentes têm como objetivo promover a inclusão de pessoas com deficiências, "incapacidades" ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e qualidade de vida (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2011a).

A flexibilização do currículo[66], constitui um dos núcleos centrais da proposta inclusiva, tendo em vista as limitações decorrentes das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008a; BRASIL, 2011a). As adequações curriculares[67] constituem, pois, possibilidades de atuar frente às dificuldades dos alunos, podendo envolver aspectos como a organização flexível do tempo e do espaço na escola; a eliminação de conteúdos secundários; a reformulação de procedimentos didáticos; a modificação do nível de complexidade das atividades sugeridas em cada ciclo/série; a reorganização de objetivos básicos, que podem ser também substituídos por objetivos específicos; a adaptação de materiais e/ou recursos pedagógicos; a proposição de critérios específicos de promoção; e a adequação/modificação de técnicas e instrumentos de avaliação (BRASIL, 2003).

Nesse contexto, as tecnologias assistivas, os recursos alternativos e os materiais de apoio pedagógico podem ser interpretados como instrumentos facilitadores da aprendizagem e como estratégias fundamentais de acesso ao currículo (BRASIL, 2011a; BRASIL, 2009a). A utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o Sistema Braille e a Língua Brasileira de

---

[66] Importante mencionar que, na atualidade, a aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar as propostas pedagógicas nos diversos níveis/modalidades de ensino e as ações que integrarão o trabalho docente. "Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar" (BRASIL, 2003, p. 32).

[67] "Alguns aspectos devem ser previamente considerados para se identificar a necessidade das adequações curriculares, em qualquer nível: a real necessidade dessas adequações; a avaliação do nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular; e o respeito ao seu caráter processual, de modo que permita alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão" (BRASIL, 2003, p. 43).

Sinais (BRASIL, 2001), também deve ser assegurada aos estudantes que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização. De fato, segundo Beyer (2006, p. 73), "os procedimentos de ensino apontam para uma linha contínua, que tende a torná-los mais específicos quanto mais intensas forem as necessidades educacionais dos alunos".

A Resolução CNE/CEB 02/2001, em seu art. 8º, Inciso VIII, recomenda a temporalidade flexível do ano letivo, para atender às NEEs de alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas, para que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para cada ciclo/etapa escolar, procurando evitar a defasagem idade/série. No que se refere à terminalidade específica[68], o documento destaca:

> Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Entende-se, pois, que em virtude de suas graves limitações, os alunos com deficiência intelectual severa devam ter a oportunidade de concluir os estudos e obter a certificação necessária à conclusão do Ensino Fundamental e encaminhamento às etapas/modalidades de ensino subsequentes. No Art. 6º do mesmo documento, vemos que as decisões quanto ao seu atendimento nas salas regulares, dependerão do trabalho integrado do corpo docente, dos setores responsáveis pela educação especial no respectivo sistema, das famílias e dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001).

Nos casos de altas habilidades/superdotação[69], a legislação prevê a aceleração de estudos, que pode ser realizada pela própria escola, mediante a análise de conhecimentos/habilidades desenvolvidas pelo aluno ao longo de seu período de escolarização. A aceleração consiste, pois, em pular etapas da formação regular, de modo a cumprir as exigências para cada série/ciclo em menor tempo. Lembramos que "nesta modalidade, o aluno vivência experiên-

---

[68] O Parecer CNE/CEB nº 02/2013, aprovado em 31 de janeiro de 2013, consulta sobre a possibilidade de aplicação de "terminalidade específica" nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18449:ceb-2013&catid=323:orgaos-vinculados>.

[69] De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

cias com colegas mais velhos. Deste modo, é indispensável certificar-se de que a criança possui as condições psicológicas e os conhecimentos necessários para esta interação" (MARTINS & PEDRO, 2013, p. 2909). As estratégias de enriquecimento curricular e aprofundamento de estudos, por sua vez, possibilitam a alteração de objetivos, metodologias e propostas de avaliação de desempenho, adequando-as ao nível de desenvolvimento intelectual dos educandos.

No que se refere especificamente à avaliação de desempenho escolar, o documento *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2003) propõe modificações pontuais nas técnicas, instrumentos, linguagem e conteúdos de ensino pelos professores e escolas, de modo a atender às particularidades do público-alvo da educação especial. Desta forma, pretende evitar a cobrança de saberes e competências que possam estar além – ou aquém, no caso dos sujeitos com altas habilidades/superdotação – de suas atuais possibilidades de aquisição e aprendizagem.

Outra sugestão se refere às mudanças na temporalidade, nos objetivos e nos critérios de avaliação, considerando que o aluno com NEEs pode alcançar as projeções estabelecidas para o grupo, requerendo para isso um período maior de tempo. Tal proposta, ademais, sugere algumas aproximações com o Plano de Atendimento Educacional Especializado e com o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)[70] detalhado por Correia & Tonini (2012), que tem como meta fundamental a promoção de práticas educativas de qualidade, capazes de monitorar o progresso dos alunos, ajustando as estratégias de ensino às suas respostas e demandas.

Oliveira & Campos (2005) propõe, através de uma pesquisa exploratória[71] junto aos professores especializados, uma investigação sobre as práticas que caracterizam o processo de avaliação dos alunos com deficiência. As autoras ressaltam que

> a educação especial lida com diferenças substanciais entre as diversas categorias de deficiência (auditiva, física, mental e visual) e diferenças grandes entre pessoas de uma mesma categoria de deficiência, por exemplo, pessoas com deficiência mental (ou qualquer outra deficiência) possuem tantas diferenças entre si quanto pessoas comuns. Essas diferenças se relacionam a diversos aspectos desde individuais até socioeconômicos e culturais; portanto, estabelecer formas de avaliação comuns a todos os grupos não seria justificável dentro de níveis de desenvolvimento e aprendizagem tão amplamente diferenciados (OLIVEIRA & CAMPOS, 2005, p. 56).

---

[70] O objetivo do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) "é o de tentar dar resposta às necessidades de todos os alunos, embora com particular incidência nos alunos com NEE", ou seja, o MAD prefigura um processo que inclui a provisão de um ensino eficaz para os alunos que apresentem problemas nas suas aprendizagens logo no início do seu percurso escolar (CORREIA & TONINI, 2012, p. 372).

[71] "Para isso, foi formulado um questionário com questões fechadas e entregue para 79 professores habilitados e atuantes em uma das quatro áreas da educação especial (deficiência auditiva, física, mental e visual), em classes especiais, salas de recursos, classes comuns inclusivas do Ensino Fundamental e da Escola Especial da APAE" (OLIVEIRA & CAMPOS, 2005, p. 51). As autoras concluem que, tanto nas instituições especializadas quanto nas classes comuns, as preocupações dos professores quanto à avaliação de alunos com NEEs parecem transitar sobre os mesmos aspectos, indicando similaridades na materialização das políticas inclusivas nos diferentes contextos observados.

O artigo destaca, mais a frente, a insuficiência dos procedimentos avaliativos tradicionais, de base diagnóstica, na estruturação de um planejamento pedagógico, que responda às demandas dos alunos com baixo rendimento escolar. Concluem assim, que a avaliação deve caracterizar-se como um instrumento capaz de apreender as múltiplas condições de aprendizagem, estando centrada no currículo. A partir daí, poderá oferecer subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino, que permitam alcançar os objetivos determinados pelo professor, no que se refere a cada conteúdo específico.

De acordo com Baptista & Christofari (2012, p. 391), apoiada em um discurso médico-clínico, a avaliação de alunos com NEEs, "foi patologizando modos de ser que se tornaram sinônimos de fracasso escolar", apontando o funcionamento orgânico como fator responsável pelos deficits de desempenho. Um pouco mais a frente, os autores deslocam o foco para a relação pedagógica, "reconhecendo a necessária presença daquele que avalia como coprodutor dos fenômenos a serem avaliados"(idem, p. 385). Nesse sentido, a avaliação deve aprimorar as formas de mediação do conhecimento, elaborando técnicas e métodos de ensino, pautados nas particularidades dos alunos.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* (BRASIL, 1999), a avaliação do estudante com NEEs deve agrupar:

> [...] os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem); o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos) e o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físicas ambientais mais favoráveis para aprender).

Já a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) entende a avaliação pedagógica

> como processo dinâmico que considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Seguindo essa mesma linha argumentativa, o documento intitulado *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2006), divulgado pelo MEC em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), afirma que a avaliação deve le-

var em consideração as diferenças individuais, sobretudo no que se refere às pessoas com deficiências e limitações decorrentes de "condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou de quadros psicológicos graves, além daquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação" (BRASIL, 2006, p. 08).

Entre os princípios norteadores dessa proposta temos: a avaliação como processo compartilhado (que envolve discentes, docentes, gestores e comunidade escolar), contribuindo para o aprimoramento das instituições de ensino; além de ser uma estratégia de mediação, capaz de identificar barreiras e/ou potencialidades dos alunos e as condições gerais das escolas. Destacamos que a finalidade do documento é, através das práticas avaliativas, oferecer subsídios às Secretarias Estaduais/Municipais de Educação no atendimento às demandas do público-alvo da educação especial. Nesse sentido, incorpora

> algumas premissas pertinentes à proposta de educação inclusiva e um modelo com configuração matricial, concebido como ferramenta de trabalho, como um recurso para organizar as ideias em torno: de quem avalia e do que avalia; de quem são os avaliados; dos procedimentos e instrumentos com que avalia e do quando e do onde avaliar (BRASIL, 2006, p. 10).

Ganha destaque aqui o papel da avaliação formativa – com foco na aprendizagem do aluno – na qual o processo avaliativo flexível é legitimado como caminho para o atendimento às necessidades dos estudantes e não como critério de seleção, controle, classificação e/ou promoção (LUCKESI, 2002; FREITAS *et al*, 2009). Nessa perspectiva, como ação processual, a avaliação deve facilitar a remoção de impedimentos identificados no cotidiano escolar, levando em consideração os aspectos extrínsecos que interferem em cada contexto específico.

O documento, de fato, faz críticas pontuais ao modelo tradicional de aferição, expressando as dificuldades dos professores em aplicar provas e atribuir notas ao público-alvo da educação especial (BRASIL, 2006). Entre os aspectos mencionados no texto, temos:

- A importância de uma análise processual do desenvolvimento dos alunos, levando em conta suas aquisições, avanços e conquistas ao longo do período letivo.
- A ênfase na resposta educativa das escolas às necessidades do seu alunado, ressaltando as especificidades envolvidas na aprendizagem e desenvolvimento do público-alvo da educação especial – o que sugere algumas aproximações com a teoria histórico-cultural[72].

[72] O documento afirma que o modelo de avaliação de necessidades educacionais proposto "inspira-se nas modernas concepções interativas e contextuais do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2002, p. 45), tendo como referência pensadores como: Winnicot, Erikson, Schaffer, Bruner, Brofenbrenner, Wertsh, Rappaport, Fior & Davis, Kaye, Vygotsky, Luria & Leontiev, Rogoff, Klein & Fontanive e Pestana.

- A articulação entre as práticas inclusivas e os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação do séc. XXI que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto[73].
- Envolvimento de professores, educandos e famílias no processo de avaliação de base qualitativa, que leve em consideração a percepção dos aprendizes quanto ao seu rendimento (autoavaliação) e as condições estruturais das escolas, o que inclui os recursos didáticos, o mobiliário, a proposta curricular, o espaço físico, os objetos do conhecimento, os recursos de apoio disponíveis, entre outros elementos (BRASIL, 2006).

As *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011-2012* (GOIÁS, 2010), reiteram a centralidade do conceito de flexibilidade curricular, de forma a adequar os métodos e conteúdos às necessidades reais dos estudantes. Entre as estratégias elencadas na avaliação do desempenho desses alunos temos a classificação, a reclassificação e o aproveitamento de estudos, além da certificação especial[74] – emitida a partir de relatório circunstanciado, elaborado pela equipe docente e aprovado pela Secretaria Estadual de Educação[75]. Nesse contexto, os critérios de avaliação e aprovação dos alunos deverão ser estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico das escolas, considerando os elementos já discutidos pela Resolução CEE/GO nº 194/2005[76] (GOIÁS, 2010).

Nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), vemos que o atendimento aos alunos cujas NEEs estejam associadas a grave deficiência mental ou múltipla, pressupõe a aplicação de formas alternativas de avaliação de desempenho, que considerem as particularidades de cada caso. Sendo assim

> quando os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que com apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 31, I da LDBEN: "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica (BRASIL, 2001, p. 59)

A terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – que no

---

73 Para mais informações consultar: BRASIL. MEC. UNESCO. *Educação:* um tesouro a descobrir. Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

74 Relativa à conclusão de etapa de ensino ou de curso da educação básica.

75 Ao longo de nossa descrição seremos fiéis aos termos e designações utilizados nos documentos no período de sua elaboração e divulgação.

76 Aprova a nova redação da Resolução CEE nº 23 de 15 de março de 2005, que estabelece critérios e parâmetros para a avaliação da aprendizagem escolar, no âmbito da educação básica do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

Artigo 8º da Resolução nº 7 do Conselho Estadual de Educação de Goiás é chamada de certificação especial – formulada a partir de uma avaliação pedagógica, na qual são descritas habilidades e competências desenvolvidas pelos educandos com NEEs ao longo de seu período de formação. O histórico escolar, o relatório circunstanciado e o plano de desenvolvimento individual são alguns dos itens que integram a documentação. Com o certificado em mãos, o aluno pode optar por cursos de formação profissional ou pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No caso dos estudantes com altas habilidades/superdotação, a legislação estadual prevê a aceleração de estudos, na qual o estudante pode pular etapas, concluindo seu processo de formação em período reduzido, mediante "procedimentos de classificação e de reclassificação, compatíveis com o seu desempenho escolar e maturidade sócio-emocional, mediante parecer do Conselho de Classe devidamente atestado por profissional habilitado" (GOIÁS, 2006, p. 4).

No estado de Goiás, a rede utiliza o *Formulário de Avaliação para a Diversidade*[77], de natureza processual, que recorre a uma série de elementos abordados pela teoria histórico-cultural de Vigotski. O modelo propõe a produção de registros sistemáticos sobre a aprendizagem dos alunos nas várias áreas do conhecimento (CARVALHO, 2010), tanto nas salas regulares quanto no AEE, destacando a importância de conceitos como "mediação", "conteúdos científicos", "funções mentais superiores", "nível de desenvolvimento real" e "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP). Nesse contexto, a proposta destaca importância do afastamento em relação às práticas tradicionais de avaliação, de cunho meramente classificatório. Voltaremos ao assunto nos Capítulos 3 e 4.

Marsiglia (2011, p.117), referindo-se a Duarte (2001), sintetiza os quatro pilares das pedagogias de base escolanovista (que ele chama de pedagogias do "aprender a aprender"), da seguinte forma:

> a aprendizagem tem maior valor educativo se aprendida sem transmissão intencional (espontaneísmo); é mais importante o processo de construção do conhecimento do que seu produto (o conhecimento em si mesmo); as atividades educativas devem ser dirigidas pelos interesses e necessidades dos alunos (particularidade); a função da escola é desenvolver a capacidade de adaptação dos indivíduos.

Com base na citação, identificamos uma clara aproximação entre o modelo de avaliação de desempenho defendido pelo MEC, pela SEESP e pelos autores elencados ao longo deste tópico, e os princípios escolanovistas/neoescolanovistas[78], o que indica o deslocamento da

[77] Ver Anexo 2.

[78] Proposta que sugere uma releitura das concepções educacionais fundamentadas no lema "aprender a apren-

questão pedagógica

> do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o que é importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2012, p. 09).

Garcia (2004) e Barroco (2011) mencionam o empobrecimento curricular que acompanha o trabalho pedagógico nas escolas inclusivas, impedindo o pleno acesso dos alunos com NEES ao conhecimento historicamente elaborado. Isso ocorre quando os professores promovem reformulações no currículo, ora eliminando conteúdos essenciais, ora abordando-os de forma incompleta.

O ceticismo quanto à apropriação dos saberes clássicos/científicos pelo público-alvo da educação especial pode ser observado no trecho abaixo, retirado do documento *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, divulgado pelo MEC em parceria com a SEESP em 2003:

> Embora muitos educadores possam interpretar essas medidas como "abrir mão" da qualidade do ensino ou empobrecer as expectativas educacionais, essas decisões curriculares podem ser as únicas alternativas possíveis para os alunos que apresentam necessidades especiais como forma de evitar a sua exclusão (BRASIL, 2003, p. 38).

O texto, de fato, valida o rebaixamento das expectativas escolares de crianças/jovens com deficiências e outros distúrbios que, em virtude de suas limitações, são considerados inaptos ou parcialmente aptos para aprender e desenvolver as habilidades/competências exigidas pela escola – o que os impede de acessar os níveis mais elevados de ensino. Sendo assim, ao mesmo tempo que chama a atenção para o direito dos sujeitos "excluídos" na escola, o discurso em defesa da diversidade acaba operando por meio de um acesso desigual à cultura humana (GARCIA, 2004).

Aprofundando um pouco mais a crítica, concluímos que as políticas inclusivas podem ser aproximadas das bases funcionalistas de compreensão da sociedade, vinculadas à manutenção da ordem vigente (GARCIA, 2004, p. 190), o que sugere não a ruptura, mas a 'simples administração das desigualdades por meio de encaminhamentos politicamente corretos". Nesse sentido, a concepção de NEEs não supera as proposições de natureza medico-clínica, uma vez que também opera por diagnósticos, responsabilizando os sujeitos, individualmente, por

---

der", numa perspectiva mais pragmática e individualista, tendo como alvo a formação para o mercado de trabalho e a empregabilidade (SAVIANI, 2011b; DUARTE, 2001).

suas dificuldades, além de impedi-los de se apropriarem (integralmente) do conhecimento em sua forma elaborada (BARROCO, 2011; MARSIGLIA, 2012).

A discussão em torno da flexibilização curricular, do rebaixamento das expectativas escolares e da reformulação das estratégias de ensino direcionadas aos alunos com necessidades especiais contribui assim, de acordo com a pedagogia histórico-crítica[79], para o fortalecimento das desigualdades dentro da própria escola e para a ampliação da exclusão e da marginalização, fundamentadas no acesso desigual ao conhecimento. Foi possível constatar que as discussões sobre "o que deve ser ensinado" ocupam um lugar marcadamente secundário na legislação e na produção acadêmica analisada, o que indica um obscurecimento das finalidades centrais da educação e do próprio trabalho educativo. O que ocorre é que, em nome do reconhecimento das diferenças

> são propostos mecanismos de flexibilização curricular que podem significar empobrecimento e rebaixamento das exigências escolares, uma vez que os currículos podem ser reduzidos com base nas dificuldades dos alunos e, mesmo assim, ser considerados como parte do processo de inclusão educacional. Nesse caso, numa mesma escola, na mesma classe, alunos identificados como "diferentes" podem aprender menos que os outros (GARCIA, 2004, p. 197).

Carneiro (2012), por sua vez, inova ao discutir a importância da oferta de recursos de acessibilidade; o protagonismo dos professores regentes no trabalho educativo desenvolvido com o público-alvo do AEE; e a apropriação, por todos os alunos, dos conhecimentos historicamente produzidos. Outro elemento criticado é a ênfase nos recursos de apoio, numa perspectiva utilitária, secundarizando os aspectos didático-pedagógicos que devem orientar a educação especial. Por fim, a autora problematiza as barreiras enfrentadas pelas escolas na elaboração de instrumentos de avaliação adequados para os estudantes com NEEs, revelando as contradições envolvidas na materialização da proposta inclusiva.

De forma similar, Oliveira & Campos (2005) trazem à tona o debate sobre a articulação entre os componentes curriculares básicos e os processos de avaliação[80]. Segundo elas,

---

[79] Formulada inicialmente por Dermeval Saviani – a partir de suas experiências e reflexões pessoais sobre uma concepção dialética da educação – a pedagogia histórico-crítica gradualmente assume um caráter coletivo, agregando os esforços de inúmeros pesquisadores comprometidos com a superação das teorias pedagógicas hegemônicas. Fundamentada no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, a proposta sugere uma ruptura fundamental em relação às teorias pedagógicas não críticas e crítico-reprodutivistas, reconhecendo as potencialidades emancipadoras da ação educativa que, deve obrigatoriamente, confrontar a lógica neoliberal, o neopragmatismo e as formas de alienação decorrentes do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2013).

[80] No artigo indicado, vemos que os dois eixos importantes no que se refere aos objetivos da avaliação, são: 1. Avaliação específica: que busca estabelecer a capacidade de desenvolvimento do aluno, mediante a identificação de suas necessidades individuais e específicas para decidir em relação ao encaminhamento para os serviços de educação especial que ele necessita e acerca dos procedimentos ou recursos especiais para aprendizagem. 2. Avaliação compreensiva ou de acompanhamento: que busca a análise do desempenho escolar e curricular do aluno, por meio de um instrumento de avaliação (elaborado pelo próprio professor) para conhe-

não podemos dispensar o conhecimento sobre o desenvolvimento biopsicosocial dos alunos com NEES, nem negligenciar a necessidade de um acompanhamento pedagógico e curricular, tendo como meta o acesso aos níveis mais elevados de ensino – o que indica a superação de uma visão assistencialista da educação especial.

Outro ponto a ser destacado com base nos documentos e artigos analisados refere-se à apropriação indevida pelas teorias pedagógicas pós-modernas (de base neoescolanovista e neoconstrutivista) de alguns princípios da teoria histórico-cultural. Isso fica evidente nas reiteradas menções à concepção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP); na importância dada à interação social (expressa na relação entre escola, família e comunidade); e nos direcionamentos quanto à mediação do conhecimento no contexto escolar.

Em A*valiação para a identificação das necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2006, p. 62), temos um exemplo ilustrativo dessa tendência:

> A base teórico-metodológica que norteia o documento, em síntese, defende que o desenvolvimento e a aprendizagem têm natureza interativa e sofrem as influências do contexto. Por isso, torna-se indispensável, para sua avaliação, inserir como critério de observação, o que o aluno é capaz de realizar com ou sem ajuda (explicitando-se o tipo de ajuda que a escola lhe oferece) explorando-se melhor a sua zona de desenvolvimento proximal […].

Duarte (2001, p. 20), defendendo uma leitura marxista da psicologia histórico-cultural, alerta-nos sobre o papel ideológico desempenhado por esse tipo de apropriação indevida, que objetiva apenas a manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio "da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno".

Barroco (2007), também salienta a centralidade da abordagem marxista para a compreensão da teoria histórico-cultural, problematizando aspectos como a formação do homem social, o desenvolvimento das funções mentais superiores e a plena humanização das pessoas com deficiência.

Vemos que, ao mesmo tempo em que defendem aspectos sugeridos pela teoria histórico-cultural e pela Defectologia[81] – como as relações entre desenvolvimento/aprendizagem e a educabilidade das pessoas com deficiência – os documentos mencionados e outros artigos

---

cer as condições de aprendizagem dos alunos, a sua competência curricular e estabelecer estratégias de ensino, recursos e procedimentos de apoio para subsidiar o planejamento pedagógico (OLIVEIRA & CAMPOS, 2005, p. 74).

[81] O processo de desenvolvimento da pessoa com biotipo incomum constitui o núcleo de estudos da Defectologia, ramo da psicologia histórico-cultural que tem como fundamentos básicos a interação social e a aprendizagem mediada pela cultura. Formulada por L. S. Vigotski, a teoria abarca "o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades" (BARROCO, 2007, p. 213), podendo também ser interpretada como área do conhecimento que investiga as possibilidades de aprendizagem das pessoas cujo desenvolvimento se encontra, inicialmente, limitado por algum "defeito" de ordem física e/ou psicológica.

elencados neste trabalho, expressam seu alinhamento com as teorias pedagógicas de base escolanovista/neoescolanovista. De fato, em nossa leitura, são claras às menções ao neoconstrutivismo[82] e à pedagogia das competências[83], além da defesa ao multiculturalismo e ao comportamento adaptativo[84]. Podemos concluir que tais proposições estão vinculadas à reprodução/manutenção do capitalismo, não oferecendo alternativas efetivas à exclusão e à marginalização social, historicamente vivenciadas pelas pessoas com NEEs.

Por fim, reiteramos que a avaliação processual (que recorre ao interacionismo e a alguns elementos da teoria sócio-histórica) defendida na proposta inclusiva do governo de Goiás, de fato, não se articula com as políticas de avaliação em larga escala, que sugerem a padronização do desempenho dos alunos nos exames nacionais. O problema se agrava quando percebemos que as avaliações externas estão sendo utilizadas para qualificar a escola pública (FREITAS, 2012; GATTI, 2013), sem considerar a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem que caracterizam o trabalho com o público-alvo da educação especial (BRASIL, 2003).

Se a avaliação formativa é reconhecida como modelo ideal para aferir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiências, por que essa proposta tem sido desconsiderada pelos órgãos de controle/monitoramento? O que justifica, portanto, a hegemonia das avaliações em larga como instrumentos de aferição da "qualidade" do ensino na atualidade? Aprofundaremos essas questões no próximo capítulo.

---

82 Fundamentados na psicologia genética de Jean Piaget, o construtivismo e o neoconstrutivismo figuram como as bases psicopedagógicas do escolanovismo. Enfatizam, pois, os aspectos pragmáticos do trabalho docente, voltado para o desenvolvimento de competências (cognitivas e afetivo-emocionais) exigidas pelo mundo do trabalho (SAVIANI, 2011b; DUARTE, 2001).

83 Que de acordo com Duarte (2008, p. 05), "é integrante da ampla corrente educacional contemporânea, a qual chamarei de pedagogias do aprender a aprender".

84 Segundo Duarte (2008, p. 12), de acordo com essa visão, "aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos".

2. As avaliações em larga escala no contexto brasileiro: articulações entre responsabilização, meritocracia e exclusão escolar.

No presente capítulo discutiremos, em primeiro lugar, os fatores envolvidos na criação e implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil, tendo como referência os estudos desenvolvidos por Bonamino (2002), Bonamino & Franco (1999) e Freitas (2007a). Novamente gostaríamos de destacar que este estudo não tem como objetivo oferecer uma descrição extensa dos processos de gerenciamento da "qualidade" do ensino sugeridos pelos testes padronizados, mas oferecer subsídios para uma interpretação fundamentada de nossa problemática de pesquisa.

No primeiro tópico veremos de que forma as avaliações em larga escala tornam-se um dos eixos centrais da política educacional, de base neotecnicista, na década de 1990, em consonância com as exigências prescritas pelas agências multilaterais como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO. Nessa perspectiva, destacaremos os inúmeros impasses envolvidos na conversão da educação em esfera de mercado, questões amplamente problematizadas por autores como Saviani (2011) e Freitas (2011 e 2012).

Por meio da formulação de um quadro explicativo que abarque as principais avaliações externas direcionadas à educação básica no país, partiremos para uma descrição mais detalhada da Prova Brasil, considerando as Matrizes Curriculares de Referência, as escalas de proficiência, as formas de aplicação e o uso dos resultados. Indo um pouco mais adiante, examinaremos as relações entre Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as estratégias de responsabilização e privatização do ensino público, analisando os seus desdobramentos no Brasil e no estado de Goiás.

No tópico subsequente, explicitaremos as contribuições da Avaliação Institucional Participativa (AIP) como alternativa ao modelo meritocrático e classificatório que caracteriza os exames padronizados como a Prova Brasil. Tendo como alicerce o conceito de qualidade negociada (BONDIOLI, 2004), sugeriremos alguns caminhos para avaliação do público-alvo da educação especial, a partir de indicadores de qualidade socialmente referenciados.

Por fim, apresentaremos alguns estudos e publicações sobre a participação de alunos com NEEs nas avaliações em larga escala, estabelecendo diálogos possíveis com nossa pesquisa. Veremos em que medida as diferentes abordagens podem nos auxiliar em nossa investigação sobre a rede estadual da cidade de Goiânia-GO e quais críticas podem ser formuladas a partir das teorias estudadas.

2.1. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil: aspectos históricos.

Iniciaremos agora uma retomada dos aspectos históricos envolvidos na implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (SAEB). Tendo como referência a legislação específica e algumas publicações no campo das avaliações externas, veremos em que medida estas podem ser interpretadas como instrumentos de gerenciamento/monitoramento da qualidade do ensino. Analisaremos também os fatores responsáveis pela emergência do Estado avaliador no contexto neoliberal, considerando os aspectos políticos, econômicos e sociais envolvidos na consolidação do neotecnicismo na educação.

Em seus estudos sobre a trajetória da pesquisa educacional no Brasil, Sousa (1994) evidencia o interesse pela avaliação dos sistemas de ensino a partir da década de 1930. Isso se deve, em parte, à valorização dos aspectos técnicos e ao fortalecimento do campo da estatística, que gradativamente se tornam parte integrante do planejamento educacional. Buscando identificar as tendências no campo da avaliação externa nas esferas federal, estadual e municipal e as questões que elas trazem para a educação básica brasileira, Bonamino (2002) afirma que as referências mais remotas do SAEB estão relacionadas com as políticas e os programas de bem estar social. Em sua origem, tais propostas almejavam corrigir as situações de desigualdade e exclusão, de acordo com as metas de eficiência no uso dos recursos públicos, que compunham a estratégia de planificação das ações governamentais.

Entre 1940 e 1950, temos a ampliação de pesquisas de natureza psicopedagógica, que sugerem o estudo da avaliação da aprendizagem em sua articulação com a perspectiva dos indivíduos e/ou grupos observados. Exames e provas tornam-se, nesse período, ferramentas de diagnóstico, capazes de oferecer (ainda que de forma "grosseira") indícios sobre os alunos mas também sobre as escolas, os professores, a administração escolar e o sistema educacional (FREITAS, 2007a).

O desenvolvimento das avaliações externas – com foco no rendimento dos estudantes e no desempenho dos sistemas de ensino – no Brasil pode ser efetivamente situado nas décadas de 1950 e 1960, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[85] que, gradualmente, torna-se um núcleo de desenvolvimento de *sur-*

[85] O INEP foi criado no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou efetivamente seus trabalhos com a publicação do Decreto-Lei nº 580, que regulamentou a organização e a estrutura da instituição, modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Segundo o documento, entre as atribuições do INEP estava a elaboração de inquéritos e pesquisas no campo educacional e a prestação de assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação. Em 1972, o INEP foi transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, tendo como objetivo o levantamento de informações sobre a situação educacional do País. Esses levantamentos deveriam subsidiar a reforma do ensino em andamento – mediante a Lei nº 5.692/1971 – bem como ajudar na implantação de cursos

veys, produção de dados estatísticos (englobando índices de aprovação, repetência, matrícula e evasão) e encaminhamentos na área das políticas educacionais. Nesse período observa-se um deslocamento do enfoque da pesquisa centrada nos indivíduos "para a própria educação escolar, sendo esta examinada em termos de sua funcionalidade na sociedade, com vistas a subsidiar a ordenação da educação básica para o conjunto da federação" (FREITAS, 2007a, p. 10).

Nos doze anos em que esteve no controle do INEP (de 1952 a 1964), Anísio Teixeira afirmou seu compromisso com a produção de pesquisa na área de ciências sociais e educação, numa perspectiva regionalizada. Em 1955, por meio do Decreto nº 38.460 de 28 de dezembro de 1955, criou o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e os centros regionais em algumas capitais (incluindo São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre)[86], visando consolidar a infraestrutura técnica, "que permitiria ao Brasil passar a contar com um núcleo de estudos sobre educação, com um acervo bibliográfico/documental sobre a área e com a divulgação de inovações pedagógicas junto ao magistério" (BONAMINO, 2002, p. 39). Entre as atribuições do CBPE[87] estavam o desenvolvimento de pesquisas de enfoque sociológico, a orientação das políticas educacionais e a experimentação pedagógica, além de ser responsável "pela racionalização dos serviços públicos de ensino e pelo planejamento e acompanhamento de projetos educacionais" (BONAMINO, 2002, p. 40).

Durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, Anísio Teixeira foi afastado da direção do INEP e os centros de pesquisa foram gradativamente extintos. Nesse ínterim, as investigações com enfoque tecnicista alcançaram um maior prestígio, desvelando uma preocupação crescente com a eficiência, a modernização e a produtividade da administração pública. Contudo, ao longo da década de 1960, as avaliações ainda tinham um caráter essencialmente exploratório e descritivo, algumas delas fundamentadas no simples levantamento de dados, sem qualquer base metodológica que instrumentalizasse seu agrupamento, análise e interpretação (FREITAS, 2007a; BONAMINO, 2002).

Lembramos que o primeiro Plano Nacional de Educação, que entrou em vigência em

---

de pós-graduação. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>. Acesso em 01 jul. 2015.

86 Em Freitas (2007a, p. 12) vemos que desde 1953, o INEP realiza por meio da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) "estudos e pesquisas sobre o ensino nos Estados e articula com a UNESCO a colaboração de especialistas estrangeiros que, com os brasileiros, compuseram o corpo científico e técnico dos centros".

87 De acordo com Bonamino (2002, notas 15 e 17), o CBPE foi resultado de um projeto de cooperação entre o INEP, representado por um grupo de intelectuais liderados por Anísio Teixeira e técnicos da UNESCO. Sob a influência das Conferências Internacionais de Instrução Pública (CIIP) promovidas pela UNESCO, o CBPE passou a definir os seus projetos de pesquisa e a alocação de recursos financeiros.

1962[88], explicitava a preocupação do Estado com a aplicação dos recursos financeiros dos fundos do ensino primário, médio e superior, inserindo a questão da avaliação como tema subjacente à lógica de financiamento da educação[89] em todos os níveis (FREITAS, 2007a). Seguindo essa tendência, a Lei 5.692/1971, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, estabeleceu a "avaliação como um dos componentes da assistência técnica da União aos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal" (FREITAS, 2007a, p. 19), conforme determinado pela Constituição de 1967. Nesse contexto, Bonamino & Franco (1999) frisam a importância das pesquisas de avaliação do rendimento escolar desenvolvidas pela Fundação Carlos Chagas (FCC), pela Fundação Cearense de Pesquisa, pela Universidade Federal do Ceará (UFCE) e por pesquisadores estrangeiros no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL), a partir de 1980.

O EDURURAL foi o primeiro projeto da educação básica para o Nordeste, realizado por meio de contrato firmado entre o governo brasileiro e o Banco Mundial (FREITAS, 2007a). Entre as ações desenvolvidas pelo programa estava, justamente, a avaliação do rendimento escolar por meio da aplicação de provas de Português e Matemática aos alunos da 2ª e 4ª série do Ensino Fundamental, em 603 escolas rurais dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco nos anos de 1981, 1983 e 1985 (BONAMINO, 2002).

Nessa retomada histórica, Freitas (2007a) nos apresenta uma síntese das bases motivacionais das avaliações externas desenvolvidas nos períodos analisados. Entre 1930-1940, o Estado objetivava verificar os resultados do ensino, almejando a formação de uma consciência técnica no âmbito escolar, a elaboração de propostas de melhoria da educação e a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na rede regular. Entre 1950-1963, o enfoque estava dirigido para a elaboração de diagnósticos que pudessem qualificar o ensino oferecido nas diferentes localidades do país, destacando a ação centralizadora do governo federal. Já entre os anos de 1964 e 1984

> os motivos para "medir, avaliar e informar", decorrentes da lógica técnica e econômica que orientou o planejamento centralizado do desenvolvimento nacional, ressaltavam a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional no país. Desde a primeira metade dos anos de 1980 os motivos declarados reportaram-se às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no país (FREITAS, 2007a, p. 52).

---

[88] Não observamos referências pontuais e explícitas à questão da avaliação de sistemas de ensino na lei 4.024/1961, o que nos aproxima dos estudos que situam a emergência do "estado avaliador e regulador" em meados da década de 1980.

[89] Segundo a autora, as dificuldades encontradas na elaboração desse plano motivaram, em razão da falta de informações sistematizadas, "a realização do censo escolar de 1964 e a introdução de inovações nos levantamentos anuais de estatísticas educacionais" (Freitas, 2007a, p. 18).

No ano de 1987, durante o governo de José Sarney (1985-1990), tem início o projeto "Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública", com a função de oferecer informações sobre os problemas de aprendizagem escolar em algumas capitais do país. De acordo com Freitas (2007a) e Bonamino (2002), um seminário realizado em Brasília possibilitou a construção do debate sobre a avaliação de sistemas de ensino, que contou com técnicos e secretários estaduais de educação, tendo o MEC firmado convênio com todo os estados. A execução do projeto, que desdobrou-se em três fases, ficou sob a responsabilidade de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC), sendo finalizado em 1989.

Seguindo uma trajetória semelhante, ainda em 1987, a Secretaria Estadual do Paraná, realizou, com o auxílio da FCC, a avaliação do rendimento escolar de "2.147 alunos de 2ª e 4ª séries matriculados em 41 escolas estaduais de sete cidades" (FREITAS, 2007a, p. 34), analisando o domínio de conhecimentos básicos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Outra iniciativa importante – e que contou com financiamento do Banco Mundial – foi a "avaliação do rendimento escolar de alunos da 3ª série do Ensino Médio, envolvendo 2.648 alunos em quatro cidades (Fortaleza, Salvador, São Paulo e Curitiba)", que trouxe resultados preocupantes no que se refere à proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (idem, p. 35).

Ainda de acordo com Freitas (2007a), vemos que este conjunto de iniciativas pioneiras no campo da avaliação em larga escala no Brasil, revelam um crescente interesse pela questão da qualidade do ensino, vinculada ao desempenho dos alunos em testes padronizados. A partir de 1988, a crença no papel da educação como instrumento de formação para a democracia e superação das desigualdades educacionais, atua como pano de fundo para as intervenções políticas e os investimentos financeiros em educação (BONAMINO, 2002). Entre as justificativas oficiais para a implantação dos sistemas de avaliação nesse período temos, justamente, a busca pela produção de informações que pudessem subsidiar análises/estudos sobre os impactos das políticas educacionais adotadas, em termos de qualidade, abrangência e eficiência.

A Carta Constitucional de 1988, em seu art. 206, se compromete com a garantia de um padrão de qualidade da educação, o que levanta questionamentos sobre a avaliação como estratégia de controle e regulação[90]. Neste mesmo ano, é lançada uma proposta experimental – com aplicação piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte – de estruturação de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), em resposta às demandas do

[90] Freitas (2007a, p. 03-04) define regulação como "atuação (intervenção) do Estado – contextualizada, dinâmica, histórica e contraditória – com vistas a reger e controlar setores da vida social (neste caso o setor da educação básica) por meio de diretrizes, políticas, estratégias, instrumentos, mecanismos, medidas e ações de gestão que são selecionados, prescritos, empregados e administrados segundo o projeto de sociedade e cidadania a que o Estado efetivamente dá sustentação [...]".

Banco Mundial quanto à análise do desempenho do Programa de Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste) – Segmento Educação, VI Acordo MEC/BIRD (FREITAS, 2007a; BONAMINO, 2002).

Nessa perspectiva, a avaliação (a partir da análise de amostras representativas) propunha uma interpretação das articulações entre as políticas educacionais e a qualidade do ensino ofertado; um aprofundamento do debate sobre a formação e as condições de trabalho dos professores; e reflexões sobre a gestão educacional participativa, no contexto da redemocratização do Estado (FREITAS 2007a; FREITAS, 2013).

Entre os indicadores de qualidade sugeridos pelo Projeto Nordeste[91], destacam-se o rendimento do aluno, a competência do professor, o custo aluno-direto (que agrega os gastos com material escolar e pessoal docente) e as condições de ensino (FREITAS, 2007a). Esse desenho preliminar introduz, assim, a avaliação em larga escala como ferramenta de regulação da qualidade da educação no Brasil.

> Conforme visto, ao término dos anos de 1980, a avaliação para fins de governo da educação deixara de ser apenas objeto de estudos, propostas e experiências, avançando na direção da implantação de um sistema nacional de avaliação e de informações educacionais. Além disso, propostas apresentadas por diversos estudos disponibilizaram, nesse momento, marcos demarcatórios do papel da União no governo da educação básica, sinalizando relações federativas e apontando mecanismos reguladores da descentralização e da municipalização do Ensino Fundamental (FREITAS, 2007a, p. 39-40).

Na década de 1990, a avaliação do Ensino Fundamental e médio tornou-se um dos eixos centrais da política educacional. A reformulação dos instrumentos do SAEP, objetivando estendê-lo para todo o país, dá origem ao SAEB. Implementado pelo MEC em 1992, através do INEP, teve como principal objetivo avaliar a educação básica brasileira, contribuindo para a melhoria de sua qualidade. Além disso, buscou oferecer subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas (BONAMINO, 2002; BONAMINO & FRANCO, 1999).

Tendo surgido anos antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o SAEB construiu suas próprias referências curriculares para a elaboração das provas, em conexão com os conteúdos que já vinham sendo trabalhados pelas redes de ensino no período destacado. Em seu 1º ciclo ocorrido em 1990 (ainda em fase experimental), temos uma intensa participação da Fundação Carlos Chagas (FCC), de professores e de especialistas das secretarias estaduais de educação. A partir de 1992, o sistema fica oficialmente sob a responsabilidade do

[91] Embora estivesse pronta para ser implementada em 1989, a proposta não pode ser efetivamente aplicada em razão de problemas na alocação dos recursos financeiros (BONAMINO, 2002; FREITAS, 2007a).

INEP, sofrendo influência direta do Banco Mundial a partir do 2º ciclo, ocorrido em 1993. Segundo Bonamino (2002, p. 103), "com os empréstimos financeiros do BM, a equipe do INEP responsável pelo SAEB pode contar com os recursos materiais necessários para deslanchar uma nova fase da avaliação, caracterizada pela terceirização das principais definições e operações do sistema".

Nos dois primeiros ciclos do SAEB (1990 e 1993), foram incluídos na amostra alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries de escolas da rede pública. A partir do 3º ciclo (ocorrido em 1995) optou-se por avaliar as etapas conclusivas, que englobavam a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, incluindo também as escolas da rede privada. Em 1990 e 1993, as provas abrangiam conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, sendo posteriormente acrescentadas as disciplinas de Física, Química, Biologia, História e Geografia (BONAMINO & FRANCO, 1999; BONAMINO, 2002).

Gradualmente, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em decorrência do aprofundamento das práticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação; das mudanças na legislação; e de uma série de reformas curriculares. As avaliações externas tornaram-se, assim uma "atividade profissional sistemática e de longo alcance, legalmente chancelada e centralmente assumida e institucionalizada, que passa a contar com órgãos, profissionais e orçamentos próprios" (BONAMINO, 2002, p. 65).

A Lei 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece as competências e atribuições educacionais das diferentes instâncias federativas numa perspectiva descentralizada. Contudo, a despeito da ampliação das responsabilidades de estados e municípios no contexto das reformas, em seu art. 9º, entende que é dever da União:

> V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
> VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Fica claro no texto da nova LDBEN que o governo federal assume como prerrogativa o controle sobre o processo avaliativo do rendimento escolar nos três níveis de ensino, bem como a disseminação de dados que subsidiem a formulação de ações no campo da educação, tendo como horizonte o conceito de qualidade. Além disso, estabelece em seu art. 87, como dever dos municípios a integração de todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar[92] (FREITAS, 2007a).

[92] Destacamos também a importância da Emenda Constitucional nº 14 de 12 de dezembro de 1961, que propõe a equalização de oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante a fun-

No contexto das reformas da década de 1990, o Estado toma para si a função de avaliar, incorporando uma série de práticas de gerenciamento das redes de ensino, das escolas e do desempenho geral dos alunos matriculados nas redes públicas estadual, municipal e federal. Outro ponto a ser destacado na materialização das propostas de avaliação externa, refere-se à crescente internacionalização do capitalismo, cujos efeitos foram observados no trato com as questões educacionais e sociais (FRIGOTTO, 2002; SAVIANI, 2011b).

Na perspectiva de Bonamino (2002), a relação qualidade-avaliação ganha força em um cenário de "valorização" da educação, em decorrência de seu vínculo com a reconversão produtiva. Ela passa a ser vista, portanto, como pré-requisito para a participação das empresas e dos trabalhadores em um mercado internacional, cada vez mais competitivo. Seguindo essa mesma linha de argumentação, Freitas (2007a), vincula à estruturação das avaliações em larga escala ao projeto de modernização do Estado e da sociedade, regido pela lógica neoliberal de integração à nova ordem capitalista, fundamentada em princípios hegemônicos de competitividade, eficiência e produtividade. Nesse processo, o INEP concentra o poder operacional e decisório, tornando-se o órgão responsável pelas avaliações externas e pela produção de informações educacionais no país, tendo como diretrizes de atuação as exigências das agências multilaterais.

Em Bonamino (2002, p. 15), constatamos que, em sua origem, o SAEB se vincula às demandas pela avaliação dos projetos decorrentes das parcerias entre o MEC e o BIRD. Tal como ocorreu com as políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais discutidas no Capítulo 1, destacamos a influência das agências multilaterais na conformação das propostas de avaliação em larga escala, que se institucionalizaram no Brasil a partir da década de 1980. Freitas (2007, p. 53) destaca que

> […] vários organismos internacionais tornaram-se importantes disseminadores de referências político-ideológicas para a educação. Documentos (declarações, acordos, planos e outros) elaborados em fóruns internacionais, regionais (continentais e subcontinentais) e mundiais, patrocinados pelos referidos organismos, evidenciaram que a avaliação em larga escala figurou como recomendação disseminada desde meados dos anos 1950, aparecendo relacionada à pesquisa e ao planejamento educacionais sempre como uma condição necessária para o conhecimento e governo da educação.

Atendendo à convocação da UNESCO, do UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) discute, em seu Art. 3º, a urgência em melhorar a qualidade da educação. Já no Art. 4º, afirma a necessidade de imple-

---

ção redistributiva e supletiva da União, que deve oferecer assistência técnica e financeira aos entes federados. Nesse sentido, o documento "propiciou o movimento de centralização da informação educacional, reforçando o imperativo da avaliação de desempenho dos sistemas de ensino" (FREITAS, 2007a, p. 70).

mentar sistemas de avaliação do desempenho dos alunos, com enfoque nos resultados efetivos da aprendizagem. Nessa perspectiva, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), formulado em resposta aos acordos firmados pelo Brasil em Jomtien, sinalizou a preocupação do país com a pesquisa e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de avaliação escolar[93], a capacitação de recursos humanos para a área e a produção de informações que pudessem subsidiar políticas de qualidade da educação (FREITAS, 2007a).

O SAEB utiliza dois tipos de instrumentos – cognitivos e contextuais – para aferir a qualidade do ensino. Os primeiros englobam provas de desempenho elaboradas com base em matrizes curriculares, voltadas para a avaliação de níveis diferenciados de competências cognitivas e de habilidades instrumentais. Já os segundos, propõem um levantamento de informações sobre fatores que interferem no desempenho escolar, considerando a infraestrutura das escolas, os equipamentos e materiais disponíveis, o perfil dos diretores/professores, os mecanismos de gestão escolar, as características socioculturais dos alunos etc. Os resultados são apresentados por meio de relatórios técnicos com informações descritivas, podendo ser agregados em nível nacional ou desagregados por região, estado, localização, zona geográfica e dependência administrativa (BONAMINO, 2002; FREITAS, 2013), não permitindo a divulgação do desempenho das escolas e/ou dos municípios (BRASIL, 2008c).

O SAEB foi estruturado em torno de três eixos que são a democratização da gestão, a valorização do magistério e a qualidade do ensino. Com vistas a contornar as dificuldades observadas em seus dois primeiros ciclos, desde 1995 passou a fazer uso da Teoria da Resposta ao Item[94], que utiliza descritores de desempenho do aluno, além das escalas de proficiência (FREITAS, 2007a).

A primeira edição das Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB foi publicada pelo INEP em 1997 (sendo posteriormente atualizada em 2001), possibilitando a definição, para fins de sistematização dos itens das provas, do conjunto de descritores de desempenho desejáveis em cada área avaliada (FREITAS, 2007a).

---

93 Freitas (2007a) e Bonamino (2002) destacam que, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Brasil participou de inúmeras avaliações internacionais como o Primeiro Estudo Internacional comparado realizado pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (vinculado à UNESCO), do PISA (Coordenado pela OCDE), do Projeto WEI (da OCDE/UNESCO) e do Programa de Avaliação da Qualidade da Educação (da OEI).

94 A TRI é um conjunto de modelos que relacionam a probabilidade de um aluno apresentar uma determinada resposta a um item, considerando a sua proficiência e as características (parâmetros) do item. O modelo logístico da TRI parte do princípio de que quanto maior a proficiência do respondente, maior a sua probabilidade de acerto, o que permite a comparabilidade entre resultados de diferentes testes e a construção e interpretação de escalas de proficiência, como a escala nacional de proficiência do SAEB construída pelo INEP/MEC para os exames de Matemática e Língua Portuguesa. Informações disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem /nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em 15 jul. 2015.

De acordo com a Portaria 931 de 21 de março de 2005, o sistema deve avaliar, a partir de amostra representativa e matricial, alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e alunos do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O SAEB era originalmente composto por duas avaliações externas em larga escala: a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, mais conhecida como Prova Brasil). Em 2013, foi incorporada ao sistema, pela Portaria Ministerial nº 482 de 07 de junho, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento dos estudantes em Língua Portuguesa (leitura/escrita)[95] e Matemática. O planejamento e a operacionalização da ANEB, da ANRESC e da ANA estão hoje sob a responsabilidade do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB).

Segundo dados mais recentes divulgados pelo INEP[96], a ANEB (que recebe usualmente o nome de SAEB) é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da federação. As escolas participantes são selecionadas considerando os estratos de interesse da avaliação, que são: a dependência administrativa (pública ou privada; municipal, estadual ou federal); a unidade da federação (estados); a localização (urbana e rural); a área (capital e interior). Além disso, é considerado para a seleção, o porte da escola (pequena: 1 ou 2 turmas; grande: 3 ou mais turmas). Dentro de cada uma dessas subdivisões, as unidades são selecionadas por sorteio, de forma probabilística (BRASIL, 2008c).

No caso da ANA – avaliação anual que teve sua primeira aplicação no ano de 2013 – os testes são construídos a partir das Matrizes de Referência que contemplam um conjunto delimitado de conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, referentes ao ciclo de alfabetização, unindo itens de múltipla escolha, prova escrita e produção textual. Participam do exame os estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbana e rural, que estejam organizadas no regime de 9 anos, agregando um formato censitário (para as turmas regulares) e amostral (para as turmas multisseriadas). Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência, divididas em quatro níveis progressivos e cumulativos. A ANA também faz uso de indicadores contextuais, que informam sobre as condições nas quais se desenvolve o trabalho educativo (BRASIL, 2013c).

A ANRESC, por sua vez, é mais extensa e detalhada que a ANEB[97] e tem como foco

[95] Em consonância com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa.

[96] Informações disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acesso em 15 jul. 2015.

[97] O documento publicado pelo INEP em 2014 (BRASIL, 2014c, p. 03), ressalta que "os dados da ANEB e da Prova Brasil são comparáveis ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a evolução dos resultados

as unidades escolares. Em ambos os casos, os testes de desempenho aplicados aos alunos a cada dois anos "são conjugados com questionários sobre fatores associados a esses resultados, tendo por foco a escola e seus diferentes agentes" (BONAMINO & SOUZA, 2012, p. 376). Voltaremos à discussão sobre a Prova Brasil, que constitui o nosso objeto de estudo, um pouco mais adiante.

Agora, iniciaremos o debate sobre as bases ideológicas que fundamentam a estruturação das avaliações em larga escala no contexto neoliberal, sugerindo caminhos para a crítica da lógica capitalista no campo das políticas educacionais.

2.2. O neotecnicismo e a conversão da educação em esfera de mercado.

Tendo discutido a trajetória histórica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), partiremos agora para uma interpretação dos aspectos ideológicos que orientam os modelos de avaliação em larga escala no país, tendo como referência as análises sugeridas por Saviani (1999, 2011b) e Freitas (2011, 2012).

No início da década de 1970, o baixo desempenho da educação básica no Brasil – expresso nos altos índices de evasão e repetência e no acesso desigual ao Ensino Fundamental – é reconhecido como fator limitante do desenvolvimento da nação, no que se refere à sua produtividade interna e à sua competitividade no mercado internacional. Tendo em vista a superação dessas lacunas, temos a gradual difusão de propostas relacionadas à organização racional do trabalho; e ao alcance de metas de eficiência na gestão dos recursos públicos (FREITAS, 2007a; FRIGOTTO, 2002), o que no campo educacional dará origem à "pedagogia tecnicista", derivada da concepção produtivista de educação e convertida em pedagogia oficial após a aprovação da Lei 5.692/1971 (SAVIANI, 2011b).

A partir de 1980, o setor educacional passa a ser considerado um dos principais núcleos de investimentos de agências multilaterais como o Banco Mundial, a UNESCO, a OEA e a OCDE, que recomendam a extensão da oferta do ensino elementar a todas as crianças, jovens e adultos com a finalidade de desenvolver competências/habilidades necessárias à inserção desses sujeitos no mundo do trabalho (FONSECA, 2002; KUENZER, 2000).

Nesse sentido, propunha-se a utilização de estratégias inovadoras e eficientes, com vistas a atender a população que, historicamente, estava à margem do sistema educacional (SAVIANI, 2011b; MICHELS, 2006). Tendo como referência os princípios behavioristas[98],

das escolas, das redes e dos sistemas educacionais como um todo, gerando uma série histórica que permite uma análise longitudinal da avaliação."

[98] No behaviorismo, o enfoque se dirige para as respostas dadas pelos sujeitos aos estímulos fornecidos pelo ambiente externo. Nesse sentido, a escola tem a responsabilidade de promover um espaço de aprendizagem

neoliberais e escolanovistas, a pedagogia tecnicista (situada como uma teoria não crítica da educação) propõe, em síntese, o reordenamento do processo educativo, tornando-o mais objetivo, racional e operacional.

> Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico, com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados, aos quais se devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2011b, p. 382).

Ainda de acordo com Saviani (2011b, p. 428), uma vez que não há um núcleo de referências que possa definir as ideias que se tornaram hegemônicas ao longo da década de 1990, devemos buscá-lo nos movimentos que as antecederam. Sugere-se assim, a utillização "de categorias precedentes, as quais se antepõem prefixos do tipo *pós* ou *neo"* como no caso do "neoprodutivismo, do neoescolanovismo, do neoconstrutivismo e do neotecnicismo". Segundo o autor, as ideias pedagógicas no Brasil na última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, categoria que surge em decorrência das transformações que marcaram a passagem do fordismo/taylorismo para o toyotismo[99] e a reformulação estratégica da Teoria do Capital Humano (TCH).

Tradicionalmente, a TCH defende que a educação tem por função preparar os sujeitos para a atuação no mercado em expansão, que exige uma força de trabalho cada vez mais qualificada. A escola caberia, pois, formar essa mão de obra, assegurando "a competitividade das empresas", o aumento da "riqueza social" (SAVIANI, 2011b, p. 430) e a ampliação da renda. A partir da década de 1990, ela adquire uma nova conformação, vinculada agora à satisfação dos interesses individuais, tendo como foco as habilidades e competências que cada pessoa deve adquirir para garantir a sua "empregabilidade". Isso explica, pois, a hegemonia do "neoprodutivismo" (SAVIANI, 2011b, p. 430), tendência cujas bases nos remetem ao individualismo pós-moderno, ao pragmatismo e aos princípios que constituem as pedagogias do "aprender a aprender"[100] (SAVIANI, 2011b; DUARTE, 2008).

---

no qual os comportamentos tidos como corretos e/ou desejáveis sejam reforçados, numa perspectiva mecanicista. Lembramos que, de acordo com a concepção pedagógica tecnicista é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, executando suas tarefas de forma parcelada (SAVIANI, 2011b).

99 De acordo com Saviani (2011b, p. 429), o fordismo "apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e objetiva a produção em série de objetos estandartizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível e opera com trabalhadores polivalentes visando a produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender nichos específicos de mercado [...]".

100 Para Saviani (2011b, p. 432), a ordem econômica pós-fordista e pós-keynesiana assenta-se na exclusão social. Nesse sentido, "[...] o aprender a aprender liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela ne-

Para Freitas (2011), o neotecnicismo também está pautado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, estando vinculado "à atual proposta liberal/conservadora que caracteriza a política educacional, preservando os mesmos traços originais do tecnicismo descrito por Saviani [...]" (FREITAS, 2011, p. 02). Segundo o autor,

> a análise conceitual de Saviani é perfeitamente válida para o contexto neotecnicista mais recente, apresentado agora sob a forma da teoria da "responsabilização" e/ou "meritocracia" onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de "standards" de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho na escola (controle pelo processo, bônus, punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2011, p. 02).

Em linhas gerais, o neotecnicismo propõe uma reformulação dos processos de ensino/aprendizagem, privilegiando a formação escolar de natureza técnica e o desenvolvimento de competências que garantam a empregabilidade (SAVIANI, 2011b; FREITAS, 2011), ajustando o perfil dos indivíduos ao tipo de sociedade construída a partir da reorganização do processo produtivo[101]. De acordo com Freitas (2012), o conceito se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia[102] e privatização. No centro dessa discussão, está a ideia do controle dos processos, para garantir resultados definidos previamente como "standards", medidos em testes padronizados.

As concepções neoprodutivista e neotecnicista da educação, que dominam o panorama educativo na atualidade, alinham-se aos pressupostos neoliberais, que defendem a restrição do papel do Estado na oferta de serviços básicos e a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis do livre mercado (SAVIANI, 2011b). Como discutimos brevemente no Capítulo 1, as novas modalidades de ação estatal (de cunho neoliberal e neoconservador) definidas no contexto das reformas, refletem uma mudança significativa nas formas de organização do setor público, o que sugere a formulação de políticas centralizadoras de cunho regulatório, aliadas à descentralização de suas estratégias de execução, sobretudo após a municipalização do Ensino Fundamental (FREITAS, 2007a).

A acelerada conversão da educação em uma das esferas de mercado alinha-se, portanto, com a expansão do neotecnicismo no Brasil, o que indica uma prevalência do privado so-

---

cessidade de ampliar a esfera da empregabilidade".

101 O que sinaliza uma reconfiguração da teoria do capital humano, no qual os investimentos em formação já não tem mais como finalidade o aumento da produtividade da sociedade como um todo (alinhada à equalização social) mas o acúmulo de conhecimentos que aumentem a empregabilidade, em uma perspectiva individualista (SAVIANI, 2011b).

102 "A meritocracia é uma categoria […] que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um" (FREITAS, 2012, p. 383).

bre o público. Nesse espaço de luta ideológica, o Estado se apropria de uma série de princípios e instrumentos que regem o trabalho e as relações humanas nas empresas e/ou grandes corporações, oferecendo à iniciativa privada e à esfera pública não estatal a possibilidade de atuar de forma substitutiva e/ou complementar na oferta de serviços essenciais como educação, saúde, previdência, transporte etc. (FREITAS, 2011).

No campo educacional, o controle desloca-se do processo para os resultados, ressaltando a importância dos testes padronizados, como estratégias de regulação da qualidade do ensino, em consonância com uma "agenda globalmente estruturada para a educação" (FREITAS, 2007a), que tem a Prova Brasil e o IDEB como desdobramentos mais evidentes.

O conceito de avaliação que daí emerge, privilegia os testes padronizados, sob a lógica da competitividade entre professores e escolas, em que a qualidade é produto da própria competição e não uma construção coletiva, fundamentada em indicadores sociais (FREITAS, 2004). Temos assim, a transformação da "ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócios, através dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação, em política oficial com força de norma ou de lei para todos" (FRIGOTTO, 2002, p. 226).

Uma das facetas do neotecnicismo é o enfoque nas competências vinculadas aos chamados saberes tácitos, já discutidos por Kuenzer (2000). A pedagogia das competências – tão disseminada nos espaços de ensino-aprendizagem e nos documentos recentes elaborados pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais/Municipais de Educação – tem como objetivo dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que permitam-lhes o ajustamento à sociedade capitalista e ao mundo do trabalho. Nesse sentido, "para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam construídos pelas competências afetivo-emocionais" (SAVIANI, 2011b, p. 437).

O fato é que as estratégias de regulação do currículo e do desempenho escolar têm implicações diretas na formação e na atuação docente. Isso indica a necessidade de uma crítica ao papel que a escola vem assumindo na contemporaneidade, na medida em que contribui para a manutenção/reprodução das formas de exploração do trabalho[103] e para o acirramento das desigualdades sociais (SAVIANI, 2011b). Outro ponto a ser destacado refere-se à margi-

[103] Para Marx, o trabalho é o processo por meio do qual o homem, através de sua ação, "impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza" (MARX, K. *O Capital:* crítica da economia política, Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, p. 211), modificando-a e modificando-se nesse mesmo processo. No capitalismo o operário passa a executar uma única atividade, desligando-se da produção integral do produto diferentemente do que ocorre no modelo de produção doméstica, onde o produtor é responsável pelo processo de fabricação do produto em sua totalidade. O capitalista compra no mercado todos os fatores de produção (objetivos e subjetivos). Compra também o direito de controlar a mercadoria trabalho e o direito sobre o produto do trabalho daquele que o produziu, o que indica a emergência de formas historicamente definidas de exploração dos trabalhadores.

nalização de determinados grupos e segmentos (como os alunos com NEEs), alinhadas as formas de regulação da "qualidade" da educação básica no contexto neoliberal (MICHELS, 2006; FREITAS, 2011).

Como discutimos anteriormente, a implantação de um sistema nacional de avaliação a partir da década de 1990, objetiva o gerenciamento das ações propostas pelo Estado, tendo em vista a demanda pela universalização da educação, em conformidade com as metas de "qualidade total" (conceito empregado pelo toyotismo). Trata-se, pois, "de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos, conforme os critérios de eficiência e produtividade" (SAVIANI, 2011b, p. 439)

Para isso, o neotecnicismo recorre às novas tecnologias e à rígida fiscalização do desempenho das escolas e dos sistemas de ensino nos exames padronizados. Segundo Freitas (2011), esse movimento se configura de maneira nítida a partir dos esquemas de controle do aparato escolar, que defendem a meritocracia e a responsabilização; o ordenamento dos métodos de ensino; a categorização dos conteúdos avaliados; a privatização via Organizações Sociais (OSs); entre outras ações. Enfim, seu objetivo é organizar a educação como os negócios são organizados.

De acordo com Gentili (2002, p. 228), no "capitalismo histórico, a acumulação de capital sempre implicou uma tendência generalizada e crescente à mercantilização de todas as coisas". Nessa perspectiva

> a indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõem um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais […] (FREITAS, 2011, p. 09).

Em um contexto marcado pela terceirização dos serviços essenciais (como a educação), o setor privado almeja isenções fiscais, além do retorno de seus investimentos financeiros em forma de mão de obra qualificada e barata, que possa movimentar as engrenagens do modo de produção, pautado na competitividade e no livre mercado. A transferência da lógica empresarial para dentro das redes de ensino e sua influência nas políticas educacionais expressa bem essa tendência, fortemente alinhada aos interesses das classes dominantes (FRIGOTTO, 2002; FREITAS, 2012). Segundo Saviani (2011b, p. 441), os que ensinam[104] passam a ser

[104] Saviani (2011b) e Freitas (2011) nos alertam sobre transformação do trabalho educativo que, no contexto neotecnicista, se assemelha mais a um treinamento, que almeja o simples desenvolvimento das competências/habilidades individuais exigidas pelo mercado de trabalho.

considerados "prestadores de serviços". Os que aprendem se tornam os "clientes". O ensino, por sua vez, constitui o "produto de qualidade variável", cujas finalidades se articulam com as demandas das grandes empresas[105] e corporações – além das fundações, ONGs e institutos, que de acordo com Freitas (2011), constituem a esfera do público não estatal.

Temos, portanto, não só a definição de uma nova ordem econômica e política, mas a institucionalização de uma cultura geral, pautada na responsabilização e na meritocracia, que tem a escola como espaço de reprodução/efetivação. Consequentemente, "a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado" (SAVIANI, 2011b, p. 441). Voltaremos a este assunto um pouco mais adiante.

2.3. As avaliações em larga escala como mecanismos de controle e gerenciamento da qualidade do ensino público.

Avaliar os estudantes e o quanto aprenderam é atividade inerente ao trabalho docente, constituindo-se como parte da cultura escolar já incorporada por professores, alunos e famílias (SORDI & LUDKE, 2009). Embora a avaliação da aprendizagem no contexto da sala de aula, que tem como núcleo a relação professor-aluno, seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, esta não pode ser tomada como a único recurso utilizado na aferição do desempenho/rendimento dos educandos e da qualidade do ensino**.**

Em nossos dias, a educação é um fenômeno regulado pelo Estado, estando vinculada à função social da escola, como instrumento de acesso ao conhecimento e transmissão dos saberes através das gerações. Isso nos obriga a considerar outros níveis de aferição: tanto da instituição escolar, denominada *avaliação institucional* (com foco no Projeto Político-Pedagógico e na dinâmica interna dos espaços de aprendizagem) e a *avaliação das redes de ensino,* que se ocupa do sistema educacional como um todo (FREITAS *et al*, 2012).

Fernandes & Freitas (2008), de fato, afirmam que a avaliação pode ser fragmentada em três níveis, com relativo grau de articulação entre si:

> Há a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária avaliação da instituição como um

[105] Saviani (2009, p. 32), destaca o alinhamento do atual Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a) com o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* – instituído pelo Decreto 6.094/2007 – que se apresentando como uma iniciativa do Estado em parceria com a sociedade civil, na verdade, é patrocinado e encabeçado por empresas como "Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos etc.".

> todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política. (FERNANDES & FREITAS, 2008, p. 18).

As avaliações em larga escala, que correspondem ao terceiro nível elencado, buscam por meio de exames aplicados a um grupo definido (no caso do trabalho com amostras representativas) ou extenso (quando engloba todos os estudantes de uma localidade e/ou território), monitorar os sistemas de ensino, analisando os resultados obtidos pelos alunos de uma dada série ou ciclo em áreas específicas do conhecimento, que compõem as matrizes e os currículos de referência, acordado(as) por órgãos de gestão e controle (FREITAS *et al*, 2009). De acordo com Gatti (2013, p. 48-49) a "base e a essência desses processos avaliativos são as provas, que oferecem situações que permitem aquilatar a posse ou não de conhecimentos, sob diferentes formas, ligados a um currículo escolar de referência". Werle (2010, p. 22) complementa, propondo a seguinte definição:

> Avaliação em larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto a avaliação em larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas.

Como já discutimos anteriormente, ao longo da década de 1980 os governos neoliberais e neoconservadores expressam um crescente interesse pela avaliação de suas propostas e programas (FREITAS, 2007a; BONAMINO, 2002). Lembramos que, nesse período, o Brasil viveu uma série de crises econômicas, políticas e sociais, o que levantou questionamentos quanto à capacidade do Estado para gerir o bem público. As práticas de responsabilização sugeridas pelas avaliações em escala, expressam bem esse movimento em direção às formas mais elaboradas de controle dos serviços educacionais, a partir da adoção de padrões de qualidade próprios da esfera do mercado (FREITAS, 2011).

De acordo com Freitas (2007a), a avaliação em larga escala firmou-se recentemente no Brasil, como componente fundamental do monitoramento da educação básica, recorrendo à difusão de dados estatístico-educacionais produzidos em diferentes contextos e localidades; e à estruturação de uma base técnico-administrativa que instrumentalizasse a produção de informações no campo educacional e o alcance dos resultados.

Em Freitas *et al* (2012, p. 47), a avaliação em larga escala nos é apresentada como um "instrumento de acompanhamento global de redes de ensino, com o objetivo de traçar séries históricas de desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas". Em nosso país ela é organizada, predominantemente no nível da federação e dos estados, sendo utilizada para avaliar as escolas, a partir do desempenho geral dos estudantes nos exames de proficiência.

Sintetizando, é possível concluir que tais avaliações buscam oferecer informações sobre o sistema educacional brasileiro, com vistas à elaboração de um perfil geral da rede. Outros objetivos se referem ao aperfeiçoamento da qualidade dos serviços educacionais oferecidos e ao controle dos resultados, fornecendo aos governos (em suas esferas federal, estadual e municipal) dados efetivos sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e sobre o desempenho geral dos estudantes nas disciplinas avaliadas (BONAMINO, 2002; BONAMINO & SOUSA, 2012; FREITAS, 2007a; WERLE, 2011).

Nesse contexto, destacamos a importância do SAEB (apresentado de forma mais detalhada no início deste capítulo) e da ANRESC ou Prova Brasil (que constitui um dos núcleos de nossa pesquisa e será discutida um pouco mais adiante), cujos resultados têm subsidiado a produção de informações educacionais e as discussões sobre a qualidade da educação básica no Brasil. Vale destacar também a relevância de outros instrumentos de aferição – desenvolvidas em âmbito federal – como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Provinha Brasil[106].

Criado em 1998, o ENEM tem como meta avaliar o desempenho dos alunos ao final da escolaridade básica. Podem participar do exame jovens que estejam concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. A partir de 2009, ele tem sido utilizado como critério para a seleção de candidatos que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (PROUNI), e para o ingresso em cursos superiores de inúmeras faculdades e universidades públicas/privadas. O conteúdo de suas provas é definido a partir de uma redação e de matrizes de referência em quatro diferentes áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2008c).

Já a Avaliação da Alfabetização Infantil (mais conhecida como Provinha Brasil), figura como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), direcionadas às crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do país (BRA-

[106] Não abordaremos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), tendo em vista nosso interesse pelas avaliações em larga escala desenvolvidas no âmbito da educação básica. Para mais informações ver Saviani (2009).

SIL, 2008b). Trata-se de uma avaliação diagnóstica, que se propõe a investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa[107] e Matemática, sendo aplicada duas vezes ao ano (uma no início e outra no final do período letivo).

Outra avaliação que vem adquirindo relevância nas discussões sobre a qualidade da educação é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da OCDE, é aplicado aos jovens na faixa etária dos 15 anos. Além dos países membros da organização, alguns outros são convidados a participar do exame, como é o caso do Brasil. As provas são realizadas a cada três anos, abrangendo as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências (BRASIL, 2007a).

Segundo dados disponibilizados pela SEDUC (atual SEDUCE), o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)[108] foi criado em 2011 com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo estado, vislumbrando a qualidade do ensino. Nas suas três primeiras edições ocorridas em 2011, 2012 e 2013, o exame avaliou: a) alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (apenas em Língua Portuguesa); b) alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; e c) alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os dois últimos grupos realizaram provas de Língua Portuguesa e Matemática (GOIÁS, 2013b).

As provas do SAEGO foram elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Em cada uma das edições participaram, em média, 100 mil alunos da rede estadual[109]. As matrizes de referência da prova utilizam a mesma metodologia e as mesmas escalas de proficiência das avaliações nacionais como a Prova Brasil, a ANEB e o ENEM.

O Índice de Desempenho Educacional de Goiás (IDEGO), por sua vez, agrega a proficiência dos estudantes da rede estadual no SAEGO e os dados referentes ao fluxo escolar (que engloba as taxas de aprovação, repetência, evasão etc.). A Secretaria Estadual de Educação almeja uma possível consideração dos fatores socioeconômicos vinculado aos resultados o que, de acordo com dados oficiais coletados em 2015, ainda não foi efetivado.

Bonamino & Sousa (2012) identificam três gerações de avaliações em larga escala no

---

[107] Segundo dados do INEP, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC com a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme uma das metas previstas pelo *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Nesse contexto, a Provinha Brasil é tida como importante instrumento na aferição desses resultados. Informação disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso em 15 jul. 2015.

[108] Em algumas publicações divulgadas pela imprensa local, o SAEGO recebe o nome de "Prova Goiás".

[109] Informações coletadas em: <http://www.saego.caedufjf.net/>. Acesso em: 16 jul. 2015.

Brasil, com consequências diferenciadas para o currículo escolar e para a organização dos sistemas de ensino. A primeira, que tem a ANEB como exemplo mais ilustrativo, enfatiza a avaliação diagnóstica da qualidade da educação ofertada no país, cujos resultados (positivos ou negativos) não acarretam consequências diretas para as escolas e para os seus profissionais.

As avaliações da segunda geração, por sua vez, contemplam a divulgação pública dos resultados sem, contudo, acarretar prejuízos ou ganhos materiais que estejam diretamente atrelados ao desempenho dos alunos nas disciplinas avaliadas. A Prova Brasil pode ser enquadrada nessa categoria, já que produz uma série de consequências de natureza simbólica, materializadas no prestígio social ou na desmoralização pública, vinculados ao desempenho das escolas e redes de ensino no exame nacional. Esse tipo de responsabilização entende que a socialização das notas já favorece a mobilização das equipes escolares e a pressão da sociedade por melhorias, tendo como meta a qualidade da educação (BONAMINO & SOUSA, 2012).

Por fim, as avaliações da terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização, agregando sanções (perdas salariais, advertências formais, demissões etc.) ou recompensas (quase sempre na forma de apoio financeiro, promoções e bônus por rendimento) em decorrência dos resultados das escolas e das redes nos testes padronizados. Um exemplo interessante desse modelo são os exames de alto impacto (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2011) – que se assemelham àqueles institucionalizados durante a reforma escolar norte-americana da década de 1990 – desenvolvidos no âmbito de alguns estados como São Paulo (Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo – SARESP[110]), Pernambuco (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE)[111] e Ceará (Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC do governo do Ceará)[112].

Lembramos, entretanto, que a classificação sugerida Bonamino & Sousa (2012) não se refere à categorias fixas e imutáveis. As três gerações de avaliação em larga escala descritas coexistem no tempo e no espaço, sofrendo mútuas interferências e induzindo, em níveis dife-

---

[110] Implantado em 1996, o SARESP, objetiva verificar o desempenho dos alunos da educação básica, orientando a elaboração de políticas públicas educacionais e o planejamento pedagógico das escolas. De acordo com Bonamino & Sousa (2012), a responsabilização dos profissionais da educação pelo desempenho dos estudantes, concretizou-se no ano de 2000, com a institucionalização do *Bônus Mérito*, cujo pagamento estava atrelado aos resultados na avaliação em larga escala. Hoje ele está vinculado ao alcance das metas propostas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

[111] Realizado pela primeira vez em 2000, agregando testes cognitivos e contextuais, o SAEPE almeja levantar informações sobre o domínio dos estudantes nas habilidades/competências consideradas essenciais, associando os resultados nas avaliações às práticas de incentivo como o *Bônus de Desempenho Educacional* às escolas que cumprirem suas metas, em consonância com as projeções do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). Nesse caso, todos os funcionários lotados e em exercício nas escolas contempladas têm direito ao bônus, que é proporcional ao salário e ao percentual de cumprimento das metas (BONAMINO & SOUSA, 2012).

[112] Que oferece bônus às escolas e municípios que alcançam os melhores resultados na Prova Brasil, em articulação com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

renciados, a configuração do Sistema de Avaliação da Educação Básica nas diferentes localidades do país. Um pouco mais adiante, discutiremos a apropriação da lógica das avaliações da terceira geração pela Prova Brasil, em consonância com as mudanças introduzidas pelo IDEB.

O PDE, lançado oficialmente em 2007 junto com *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* e com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), reitera a importância do SAEB na articulação entre avaliação, gestão e financiamento do ensino público. De acordo com Saviani (2009), para a execução de suas 41 ações, o programa conta com os recursos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), aos quais são acrescidas verbas complementares disponibilizadas pelo MEC. Já do ponto de vista técnico

> apoia-se em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o IDEB (SAVIANI, 2009, p. 35).

A Lei 13.005/2014 que regulamenta o PNE, em sua Meta 7, registra a busca pela elevação progressiva do nível de rendimento dos alunos, mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do SAEB e dos sistemas de avaliação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2014). Destaca, pois, "a relevância da avaliação e do aprimoramento dos sistemas de informação, das bases de dados educacionais, dos processos de coleta e armazenamento de dados censitários e de estatísticas da educação nacional" (WERLE, 2011, p. 781).

A questão da qualidade da educação no atual PNE, encontra-se fortemente ligada à melhoria do fluxo escolar e ao alcance das médias sugeridas pelo IDEB. Contudo, outros elementos importantes são elencados na Meta 7, como às formas de gestão do ensino e a oferta de serviços (como transporte escolar gratuito, equipamentos de apoio, material didático, segurança, alimentação, cultura etc.). Vejamos agora quais as ações, diretamente vinculadas às avaliações externas, podem ser destacadas a partir da leitura do documento:

- A pactuação interfederativa de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a construção de uma base nacional comum dos currículos, respeitada a diversidade regional, estadual e local;
- O alcance de metas relativas à aprendizagem dos conteúdos básicos relativos a cada

etapa/ciclo final de estudos (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio);

- A prestação de assistência técnica e financeira associada à participação das escolas nas avaliações em larga escala (como a Prova Brasil), priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média;
- O aprimoramento contínuo dos instrumentos de avaliação da qualidade do ensino, incorporando a disciplina de Ciências nos exames aplicados nas séries finais do Ensino Fundamental, de acordo com a matriz curricular utilizada no PISA.
- A incorporação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB);
- Orientação das políticas públicas educacionais, de forma a atingir as metas do IDEB para cada ciclo avaliado, diminuindo também a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo assim a equidade da aprendizagem;
- Divulgação bienal dos resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, assegurando a sua contextualização em relação aos indicadores sociais relevantes (como o nível socioeconômico das famílias);
- Melhoria do desempenho dos alunos da educação básica no PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido;
- Estabelecimento de políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, valorizando o mérito do corpo docente, dos gestores e da comunidade escolar (BRASIL, 2007a; SAVIANI, 2014).

Como vimos nos pontos mencionados, a questão da qualidade da educação tem sido categoricamente vinculada aos resultados obtidos pelos estudantes, escolas e redes de ensino nas avaliações externas. Lembremos que a participação nos testes padronizados torna-se a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso Todos pela Educação e receber o apoio técnico/financeiro do MEC.

Recentemente, o Banco Mundial (2010) publicou as bases conceituais de sua estratégia para o setor educacional, considerando o período que vai de 2010 a 2020. O organismo destaca a importância da disseminação de uma cultura de monitoramento das aprendizagens e disseminação das avaliações em larga escala, que devem permear todas as ações e projetos desenvolvidos nos países em desenvolvimento. Vincula também a melhoria do desempenho nas disciplinas avaliadas pelo PISA a um aumento nas taxas de crescimento anual do PIB, reite-

rando a centralidade de um modelo educativo pautado nos conceitos de "qualidade" e resultados.

No contexto atual, em que avanços têm sido observados no campo da participação popular e da gestão democrática do ensino, nos chama a atenção que o governo federal tenha estabelecido uma série de metas de qualidade, sem antes promover um amplo debate com a sociedade civil e com os profissionais envolvidos com o trabalho educativo. Nesse contexto, reiteramos a influência das agências multilaterais na conformação do conceito de qualidade da educação. Considerando o prestígio atual alcançado pelo PISA (mencionado de forma direta no PNE 2014-2024), fica evidente que os compromissos internacionais assumidos pelos diferentes países (entre eles o Brasil) no campo da educação, acabam interferindo na elaboração de suas políticas internas. Contudo, precisamos nos perguntar se é possível cumprir as metas de eficiência, qualidade e produtividade sugeridas pelas agências multilaterais em um país marcado por tantas desigualdades.

De acordo com Assis & Amaral (2013, p. 29), "em que pesem os esforços e investimentos dos governos para a implantação dos modelos de avaliação da educação básica e superior nas duas últimas décadas", o seu papel indutor da qualidade da educação "não tem logrado êxito". Mais a frente, os autores destacam a restrita capacidade dos processos avaliativos de induzir a elevação no desempenho dos alunos e a melhoria nas condições das escolas/instituições.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Dourado & Oliveira (2009)[113] entendem a qualidade como categoria histórica e polissêmica, que agrega uma multiplicidade de elementos como: as condições estruturais das escolas; a formação/capacitação dos educadores para a atuação em diferentes espaços de ensino-aprendizagem; a participação da comunidade escolar; as formas de gestão e organização do ensino; as diretrizes presentes no projeto político-pedagógico de cada unidade escolar; a oferta de recursos de apoio e materiais pedagógicos; a alocação das verbas públicas destinadas à educação nos estados e municípios. Nessa perspectiva, entendem que

> a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p. 205).

A construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada passa, justamente, pelo reconhecimento da complexidade que caracteriza o fenômeno educativo, consideran-

[113] Fazendo um contraponto às proposições do PNE 2014-2024.

do os aspectos intra e extraescolares. Tais questões serão aprofundadas um pouco mais adiante, quando trataremos do conceito de qualidade negociada (BONDIOLI, 2004) e da avaliação institucional participativa (AIP). Por ora, em nosso próximo tópico, faremos uma síntese dos elementos que caracterizam a Prova Brasil, tida como instrumento central de aferição/regulação do rendimento das escolas e redes de ensino em âmbito nacional.

2.4. A Prova Brasil como instrumento de aferição do desempenho das escolas e das redes de ensino: limites e possibilidades.

Embora tenha fornecido importantes informações sobre a educação no Brasil, sobretudo após as suas primeiras aplicações (em 1990, 1993, 1995 e 1997) o SAEB foi alvo de críticas relacionadas ao seu formato amostral, a sua restrita visibilidade nacional e ao seu reduzido impacto na promoção da qualidade da educação. Segundo Oliveira (2011, p. 125) "os resultados divulgados não apresentavam dados específicos sobre cada escola, município ou estado, inviabilizando o envolvimento dos gestores e a elaboração de ações específicas que atendessem cada realidade".

Diante dessas dificuldades e da demanda internacional por informações mais precisas, que subsidiassem a elaboração de diagnósticos gerais e de políticas públicas, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), elaborou um documento justificando a necessidade de expandir o SAEB. Tal medida foi regulamentada pela Portaria 931 de 21 de março de 2005[114], que institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC e a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB como os dois processos de avaliação que passam a integrar o SAEB (OLIVEIRA, 2011). Em seu art. 1º, § 2, vemos que ANRESC tem como objetivos gerais:

> a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
> b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
> c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

A Prova Brasil, contudo, só foi efetivamente sistematizada pela Portaria nº 69 de 04 de maio de 2005, tendo como meta a obtenção de dados mais detalhados sobra realidade educacional brasileira, a institucionalização de uma cultura avaliativa e a melhoria da qualidade do

[114] Revogada pela Portaria nº 482 de 07 de junho de 2013.

ensino nas diferentes localidades do país. No art. 2º do documento, ficam definidos os objetivos específicos da ANRESC, edição 2005, que são:

> I – aplicar a avaliação nas escolas públicas, localizadas em zona urbana, que possuam pelo menos 30 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas;
> II – a aplicação nas escolas definidas no inciso I irá ocorrer nas turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o Ensino Fundamental;
> III – serão aplicados testes de Língua Portuguesa com foco nas competências e habilidades de leitura definidas na Matriz de Especificações do Sistema de Avaliação da Educação Básica;
> IV – oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para os gestores da rede a qual pertençam as escolas avaliadas (BRASIL, 2005b).

Como vemos nos trechos mencionados, trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos de 4ª série/5ºano e 8ª série/9ºano do Ensino Fundamental das escolas (inicialmente situadas na área urbana) das redes municipal, estadual e federal, com o objetivo de ponderar a qualidade do ensino ministrado nas instituições públicas. O exame bianual – composto por itens pertencentes a uma escala calibrada e previamente definida – visa aferir competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos em Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas) ao final de cada etapa de estudos. As notas são classificadas em diferentes níveis, sendo os pontos de corte estabelecidos com base em projeções estatísticas (BRASIL, 2009b). De acordo com Oliveira (2009, p. 128) participaram da primeira edição da Prova Brasil "5.398 municípios de todas as unidades da federação, avaliando 3.306.378 alunos distribuídos em cerca de 160 mil turmas de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental de 40.920 escolas da zona urbana".

A partir da Portaria nº 47 de 03 de maio de 2007 (que regulamenta a aplicação da Prova Brasil, edição 2007), temos algumas modificações importantes. São incluídos na avaliação os estabelecimentos que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/ciclos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo[115]. As escolas rurais também são incluídas na ANRESC, o que estende consideravelmente a abrangência e a influência do exame.

A metodologia da Prova Brasil baseia-se na aplicação de testes padronizados de múltipla escolha e de questionários contextuais, que são preenchidos por estudantes, professores e diretores das unidades escolares. Há ainda o questionário da escola, que deve ser respondido pelo aplicador da avaliação (BRASIL, 2013a). Ganha destaque aqui o papel do exame na formulação de diagnósticos sobre as escolas, no monitoramento das redes de ensino, no controle

[115] Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 10 jan. de 2014.

dos resultados em nível nacional; e na formulação de propostas de intervenção capazes de suprir lacunas e problemas observados nas várias regiões do país.

Para elaborar a primeira versão das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil[116], o INEP adotou como ponto de ancoragem os PCNs (BRASIL, 1997), além da consulta aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais (OLIVEIRA, 2011). Nessa análise exploratória inicial, considerou-se também o relato de professores regentes e os materiais didáticos utilizados nos anos/séries avaliados(as).

De acordo com documento que regulamenta a Prova Brasil (BRASIL, 2008b), as notas dos alunos são classificadas em oito níveis, que são os mesmos, tanto para os estudantes de 4ª série/5º ano quanto para os de 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. A escala de proficiência vai de 0 a 500 pontos, tomando por base de agrupamento intervalos de 25 pontos. Os resultados, por sua vez, são analisados a partir de um modelo unidimensional logístico de três parâmetros da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Os dois quadros abaixo apresentam a classificação dos níveis da escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática, considerando os intervalos de pontuação estabelecidos:

TABELA 3: Níveis da escala de proficiência da Prova Brasil – Língua Portuguesa.

Níveis da Escala – Língua Portuguesa	
Nível 0	0 a 125
Nível 1	125 a 150
Nível 2	150 a 175
Nível 3	175 a 200
Nível 4	200 a 225
Nível 5	225 a 250
Nível 6	250 a 275
Nível 7	275 a 300
Nível 8	300 a 325
Nível 9	Maior que 325

Fonte: Brasil (2011b).

[116] Que podem ser interpretadas como recortes do currículo que fundamentam a elaboração dos itens da Prova Brasil. Incorporam assim, somente um conjunto de habilidades consideradas essenciais e que podem ser avaliadas por meio de testes padronizados (BRASIL, 2013b).

TABELA 4: Níveis da escala de proficiência da Prova Brasil – Matemática

Níveis da Escala – Matemática	
Nível 0	0 a 125
Nível 1	125 a 150
Nível 2	150 a 175
Nível 3	175 a 200
Nível 4	200 a 225
Nível 5	225 a 250
Nível 6	250 a 275
Nível 7	275 a 300
Nível 8	300 a 325
Nível 9	325 a 350
Nível 10	350 a 375
Nível 11	375 a 400
Nível 12	400 a 425

Fonte: BRASIL (2011b).

A média de proficiência alcançada pelos educandos das séries e ciclos avaliados indica a posição em que os mesmos se encontram na escala sugerida. A partir dessa projeção, é possível saber quais competências e habilidades os alunos já possuem, quais estão desenvolvendo e quais ainda precisam ser aprimoradas (BRASIL, 2008b). As escalas de proficiência para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática estão disponíveis para consulta no Anexo 2.

Para montar os cadernos de prova, o INEP utiliza a metodologia dos Blocos Incompletos Balanceados (BIB), que agrega um grande número de itens, mas não exige que cada aluno responda a todas as questões que cobre a Matriz de Referência:

> Dessa forma, na avaliação do 5º ano, para cada uma das áreas do conhecimento, são montados 7 blocos contendo 11 itens cada, totalizando 77 itens. Cada caderno de prova é montado agrupando 2 blocos de Língua Portuguesa e 2 de Matemática. A combinação dos blocos resulta em 21 cadernos de prova diferentes. No dia da aplicação da avaliação, cada estudante responde somente a um caderno de prova com 22 itens de Língua Portuguesa e 22 itens de Matemática […]. Na avaliação do 9º ano, a lógica de montagem do caderno de prova é a mesma utilizada para o 5º ano, no entanto, cada bloco do 9º ano contém 13 itens, totalizando 91 itens para cada área de conhecimento avaliada. O caderno de prova respondido pelos alunos do 9º ano é, assim, composto por 26 itens de Língua Portuguesa e 26 de Matemática (BRASIL, 2013b, p. 14-15).

A dinâmica de organização da Prova Brasil se assemelha àquela que caracteriza a rea-

lização de concursos públicos. O exame é aplicado em cada escola por profissionais de uma empresa contratada – por meio de processo licitatório – exclusivamente para esse fim. As datas e os horários das provas são agendados pelos aplicadores. Segundo as instruções do INEP, estes devem chegar ao local do exame com trinta minutos de antecedência, levando consigo o Relatório de Aplicação da Turma, que contêm uma carta de apresentação, provas e questionários contextuais, que serão respondidos pelos alunos, diretores e por professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

É imprescindível que professores e diretores estejam presentes em todos os dias da aplicação (BRASIL, 2013c). No caso dos alunos com NEEs, autoriza-se a prestação de auxílio especializado, tanto na leitura das questões quanto no preenchimento dos gabaritos. Falaremos deste assunto no último tópico deste capítulo (Seção 2.7).

Conforme acordado pelo Compromisso Todos Pela Educação e pelo PDE (BRASIL, 2007a), os alunos de 4ª série/5º ano devem ter nota acima de 200 pontos e os de 8ª série/9º ano, notas acima de 275 pontos – sendo que em cada escola, pelo menos 70% dos estudantes devem estar acima desses níveis.

Segundo dados publicados recentemente, participaram da Prova Brasil 2013 "cerca de 4 milhões de estudantes, distribuídos em 171.187 turmas, de 55.241 escolas, em 5.515 municípios" (BRASIL, 2013b, p. 32). A divulgação dos resultados ocorreu em duas etapas: primeiramente apenas para as escolas participantes e posteriormente para o público geral, por meio de boletins eletrônicos anexados no Portal do INEP[117].

Para auxiliar na análise dos resultados, o INEP disponibilizou também a *Nota Explicativa da Prova Brasil 2013* (BRASIL, 2014b), onde apresenta as bases normativas, a metodologia, as formas de aplicação, o cálculo das médias e as regras de divulgação das notas, além de indicadores contextuais vinculados ao desempenho das escolas participantes. Entre os outros documentos que também podem ser consultados pelo público geral na página do INEP, temos a Nota Técnica do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)[118], a Nota Técnica do Indicador de Formação Docente[119] e a Nota Técnica sobre o Perfil de Escolas Similares[120].

---

[117] Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>. Acesso em jun. 2015.

[118] Indicador que analisa o contexto socioeconômico do público atendido pelas escolas participantes. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais, da posse de bens e da contratação de serviços pelas famílias dos alunos. As escolas foram classificadas em sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, as com nível socioeconômico mais alto (BRASIL, 2013b).

[119] Indicador que analisa a formação dos docentes que lecionam nas(os) séries/anos avaliadas(os) em cada escola. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica) (BRASIL, 2013b).

[120] Indicador que sintetiza os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, à mesma localização e que possuem similaridades nos valores do Indicador de Nível Socioeconômico (BRASIL, 2013b).

Somente as escolas declaradas no Censo Escolar têm seus resultados divulgados. Ainda assim, alguns estabelecimentos não terão suas notas publicadas, se forem enquadrados em um dos seguintes casos:

> 1) Escolas e municípios que não atingiram 50% de participação em relação ao quantitativo de alunos declarados no Censo Escolar 2013 […];
> 2) Escolas públicas com menos de 20 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas […];
> 3) Municípios e suas escolas municipais que solicitaram a não divulgação dos seus resultados, nos termos da Portaria Inep nº 414, de 29 de julho de 2013;
> 4) Escolas municipais que participaram da Edição Especial da avaliação, conforme critérios estabelecidos na Portaria Inep nº 414, de 29 de julho de 2013. O nível mínimo de agregação para essa divulgação de resultados é o município;
> 5) Escolas particulares sorteadas para participarem da parte amostral da avaliação, uma vez que sua participação na parte amostral da avaliação foi planejada apenas para composição dos estratos que compõem a amostra, gerando resultados para as agregações de UF, Região e País;
> 6) Escolas que optaram pela não aplicação da Prova Brasil, com registro em Formulário de Controle da Aplicação;
> 7) Escolas com ensino exclusivamente profissionalizante e ensino exclusivo para Jovens e Adultos, pois essas escolas não compõem o público-alvo da avaliação, de acordo com a Portaria Inep nº 304, de 21 de junho de 2013 (BRASIL, 2014b, p. 05-06).

Considera-se que ao longo dos seus cinco ciclos (2005, 2007, 2009, 2011 e 2013)[121], a Prova Brasil trouxe importantes informações sobre a realidade educacional brasileira, ressaltando a importância do acesso equitativo dos estudantes aos conteúdos básicos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (OLIVEIRA, 2011).

Contudo, uma série de estudos e pesquisas, indicam os problemas enfrentados pelas avaliações em larga escala (incluindo a Prova Brasil) no que se refere à excessiva preocupação com o rendimento final dos estudantes e escolas, sem levar em conta os inúmeros fatores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, como as desigualdades socioeconômicas, as condições estruturais das escolas e a insuficiência dos recursos financeiros aplicados na rede pública de ensino. O texto do Plano Nacional de Educação, referente às avaliações de desempenho do Ensino Fundamental, ressalta que

> os resultados da Prova Brasil não devem ser usados para comparar escolas que recebem alunos muito diferentes. Esse tipo de comparação não é um uso adequado dos resultados. Deve-se reconhecer ainda que a mera existência do diagnóstico produzido pela Prova Brasil não garante por si só a solução dos problemas encontrados. A Prova Brasil convive com outras políticas públicas educacionais e ajuda a direcioná-las para as escolas e redes municipais e estaduais com maior fragilidade educacional (BRASIL, 2008b, p. 11).

A despeito dos argumentos supracitados, observamos a disseminação de práticas de

[121] Lembramos que no período de conclusão de nossa pesquisa em campo, a edição 2015 da Prova Brasil ainda não havia sido realizada.

ranqueamento das escolas, que são pressionadas pelo poder público a elevar, de forma contínua, o seu IDEB. Destacamos aqui o efeito contraditório produzido pelo uso de painéis informativos das notas, que são fixados nas portas dos estabelecimentos de ensino de Goiás. Inicialmente pensados com estratégias de publicização dos resultados das redes estadual/municipal nas avaliações externas, acabam por constranger as unidades, cujo desempenho não se aproxima das metas estabelecidas pelos órgãos de controle/monitoramento (FREITAS, 2011; HORTA NETO, 2013).

Entende-se que a devolutiva da avaliação por meio de notas – o que sugere a formulação de rígidas escalas de classificação por desempenho – acaba não levando em consideração a diversidade de ritmos de aprendizagem; a multiplicidade de processos de ensino ou variações didáticas; e as habilidades/competências desenvolvidas pelos educandos ao longo de seu período de escolarização, que não podem ser efetivamente mensuradas. Daí a necessidade de uma abordagem qualitativa e não apenas quantitativa do desempenho dos estudantes (FREITAS, 2011; GATTI, 2013).

Segundo dados do Ministério da Educação, nos anos em que a Prova Brasil e o SAEB são aplicados, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as escolas públicas que possuem turmas de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental, recebem os cadernos Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores, como forma de direcionar estudos e definir sequências didáticas que preparem os estudantes para os exames que serão realizados.

Isso nos leva a refletir sobre o preocupante "engessamento" das práticas e rotinas escolares (HORTA NETO, 2013), na medida em que professores não têm liberdade para propor temas e novas abordagens, tendo que repassar apenas os conteúdos exigidos pelo INEP e pelo MEC – o que Bonamino & Sousa (2012) chamam de “ensinar para o teste”, que é quando os educadores concentram seus esforços nos tópicos que serão avaliados, desconsiderando outros aspectos importantes do currículo. Segundo Sordi (2012, p. 01) ao se optar “por modelos regulatórios concebidos a partir dos interesses de mercado, as escolas, ainda que bem posicionadas no ranqueamento a que são expostas, observam seus objetos pedagógicos reduzidos aos limites contidos e explorados nos exames de desempenho”.

A formação de sujeitos críticos[122] e a plena humanização dos indivíduos (o que levanta a discussão sobre o papel da escola na transmissão do conhecimento em sua forma elaborada, reafirmada por pesquisadores como Dermeval Saviani e Newton Duarte) não se relacionam apenas com o rendimento em Português, Matemática ou Ciências. De acordo com Freitas

[122] Meta presente nas matrizes de referência dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013d).

et al (2009) e Bonamino & Sousa (2012) há uma série de outros saberes e competências relevantes que devem ser considerados pelos órgãos de controle e pelos educadores em seus processos de avaliação. Muitas vezes o educando não alcançou tantos avanços no campo da alfabetização/letramento mas tem interesse por artes, esportes, história, línguas estrangeiras, filosofia e muitos outros conteúdos pouco valorizados pelo currículo oficial. Voltaremos ao assunto um pouco mais adiante.

Tendo caracterizado e problematizado, de forma sintética a Prova Brasil, nos debruçaremos agora sob as bases de sustentação do neotecnicismo na educação, consubstanciadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

2.5. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): responsabilização, meritocracia e privatização.

O governo federal, por meio do Ministério da Educação, lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que sistematiza uma série de ações pontuais visando a melhoria da qualidade do ensino e o acesso equitativo à formação básica, à educação superior, à educação profissional e à alfabetização. Para identificar quais redes e escolas possuem maiores fragilidades necessitando, portanto, de maiores intervenções e investimentos, o governo federal formulou um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que almeja ser um indicador da qualidade da educação nos estados e municípios, combinando o fluxo escolar (taxas de repetência, promoção e evasão escolar, levantadas pelo Programa Educacenso[123]) e o desempenho dos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2007a). Além disso, o IDEB constitui o recurso fundamental para monitorar a implementação do PDE, orientar as 41 ações programadas e equacionar os seus resultados (SAVIANI, 2009).

A escala do IDEB vai de 0 a 10. A partir da aplicação dos testes de desempenho em 2005 (quando temos a 1ª edição da Prova Brasil), chegou-se ao índice médio de 3,8. Com base nesse número, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria, prevendo-se atingir em 2022 (quando se comemora 200 anos da independência do Brasil), a média 6,0 em consonância com as notas obtidas pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre o vinte com maior desenvolvimento educacional do

[123] Sistema informatizado de coleta de dados que pretende efetuar o levantamento de informações gerais sobre estudantes, professores, turmas e escolas do país, tanto da rede pública (nas esferas municipal, estadual e federal) quanto da rede privada. Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacenso-sp-1181106924>. Acesso em: 18 jul. 2015.

mundo (SAVIANI, 2009b).

O índice, não apenas situa o nível alcançado pela escola e pela respectiva rede de ensino, mas possibilita a viabilização de metas a serem atingidas a médio/longo prazo, "que indiquem uma melhoria da qualidade do ensino, convergindo com a perspectiva temporal do Movimento Todos Pela Educação[124]" (WERLE, 2011). Em 2013 (ano da última edição da Prova Brasil) tiveram o IDEB calculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental 38.829 escolas e 5.310 municípios. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, o cálculo foi viabilizado mediante a participação de 30.990 escolas e 5.394 municípios, nas 27 unidades da federação (BRASIL, 2015).

No cap. 2 do Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, temos uma vinculação direta entre o IDEB e a qualidade da educação básica:

> Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB […].
> Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Como já mencionamos, a Meta 7 do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) expressa, de forma categórica, a emergência do neotecnicismo no campo das políticas educacionais. O texto da Lei 13.005/2014 fala, justamente, em fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, objetivando atingir as médias nacionais para o IDEB até o ano de 2021.

---

[124] Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira, encabeçado por grandes empresários, "que tem como missão contribuir para que até 2022 o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a educação básica de qualidade. Congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade". Os objetivos do movimento são propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na educação básica e a melhora da gestão desses recursos. Esses objetivos foram traduzidos em 5 metas que sugerem alternativas para que todas as crianças e jovens tenham seu direito à educação plenamente assegurado. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso em 12 jan. 2014.

TABELA 5: Metas nacionais do IDEB para os próximos anos, sugeridas no atual PNE (2014-2024).

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: SAVIANI (2014, p. 30).

Para isso, o documento elenca uma série de estratégias que propõem, entre outras coisas: a estruturação de uma base nacional comum dos currículos[125]; o incentivo ao uso das novas tecnologias educacionais; a associação da prestação de assistência técnica e financeira à fixação de metas intermediárias, priorizando as redes de ensino com IDEB abaixo da média; e a melhoria do desempenho dos alunos da educação básica no PISA.

Conforme já foi dito, a emergência do Estado avaliador está vinculada aos parâmetros internacionais de qualidade da educação, que defendem a busca pela eficiência na aplicação dos recursos públicos, em articulação com o modelo neoliberal de desenvolvimento (FREITAS, 2007a). Outro ponto a ser destacado, refere-se à aproximação estratégica entre as políticas educacionais desenvolvidas pela União, estados e municípios e os conceitos de "equidade", "inclusão social", e "controle social dos resultados", disseminados pelas agências multilaterais como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO, a partir da década de 1980. Tal movimento, de fato,

> revelou um estado-educador empenhado na difusão de determinados conhecimentos, valores e visões de mundo, signos e símbolos de cultura hegemônica, tendo sido ela condicionada por uma "agenda globalmente estruturada para a educação". Isso se deu especialmente por meio de fixação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, de certo controle editorial, de um "novo" modelo de gestão e de mecanismos e práticas de controle e de avaliação (FREITAS, 2007a, p. 147).

No campo educacional, tanto a meritocracia quanto as várias formas de responsabilização, pautadas no alcance de resultados em curto/médio prazo revelam a prevalência de uma "agenda educacional dura"[126], já que estabelecida a partir de metas gerais, que se materializam

[125] Para mais informações sobre o atual debate sobre a Base Nacional Comum dos Currículos acessar: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

[126] Alinhada com os interesses dos chamados "reformadores empresariais da educação" (FREITAS, 2012).

em índices de rendimento, incapazes por si só de abarcar a complexidade dos processos educativos (FREITAS, 2011). O fato é que os resultados obtidos nas avaliações externas têm sido utilizados para ranquear redes de ensino (ASSIS & AMARAL, 2013), para a acirrar a competição entre escolas, para excluir aqueles que não manipulam adequadamente os conteúdos exigidos pelo Estado e pelas agências de controle/monitoramento (FREITAS, 2004).

Freitas (2007, 2011) discute o alinhamento das avaliações em larga escala com as propostas neoliberais de responsabilização e de privatização (via empresas ou organizações públicas não estatais) do ensino público. Nesse sentido, critica também a configuração dos testes padronizados, cujo foco acaba se dirigindo apenas para os resultados – numa perspectiva classificatória e mercadológica – em detrimento dos processos. Segundo o autor, um sistema de responsabilização envolve, junto com a aplicação de testes padronizados, a divulgação pública do desempenho das escolas, atrelada à sanções e recompensas de ordem material e simbólica.

Na medida em que os órgãos de controle expõem publicamente os resultados dos exames, materializados em notas e índices gerais de rendimento, contribuem para que as escolas e os professores se sintam responsáveis pelo sucesso e/ou fracasso dos estudantes (FREITAS, 2011), desconsiderando os demais aspectos envolvidos nesse "cálculo", como as desigualdades socioeconômicas – que de acordo com as teorias crítico-reprodutivistas[127] (SAVIANI, 2013) definem de forma irreversível a trajetória escolar dos educandos – a insuficiência dos investimentos financeiros em educação e a ineficácia das políticas de governo, voltadas para a universalização do acesso à escola pública.

De acordo com Horta Neto (2013) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica possui limitações técnicas/políticas e sua utilização deve ser feita de forma criteriosa. Segundo o autor, sua configuração sofre a interferência de fatores como o nível socioeconômico dos estudantes e suas famílias; e a ausência de alunos no dia da aplicação dos testes – questões que não têm sido devidamente discutidas no âmbito das escolas e das redes de ensino. Por fim, salienta "o fato de o IDEB não contribuir para o fortalecimento de um necessário pacto federativo em matéria educacional, envolvendo os três entes da federação" (idem, p. 153). Desta forma, a pressão direta da União sobre os estabelecimentos de ensino, tendo como objetivo o alcance dos resultados sugeridos pelo *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educa-*

[127] De acordo com Saviani (2012, p. 15-16), tais teorias reconhecem a importância da análise da educação a partir de seus condicionantes sociais. Entretanto, como chegam à conclusão de que a função da educação consiste na simples reprodução das desigualdades sociais – sem uma preocupação efetiva com possíveis rupturas e transformações – podem ser denominadas crítico-reprodutivistas. Segundo o autor, as que tiveram maior repercussão e que alcançaram um maior nível de elaboração são: 1) a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; 2) a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado; e 3) a teoria da escola dualista.

ção (BRASIL, 2007a), revela-se autoritária. É evidente que tal postura não favorece o diálogo construtivo entre o governo federal, os estados e os municípios. Tampouco estimula o compartilhamento de responsabilidades. Neste cenário temos, assim, o enfraquecimento da proposta de gestão colaborativa detalhada na Constituição Brasileira de 1988 e na LDBEN (BRASIL, 1996), que discute a autonomia dos entes para legislar e intervir na esfera da educação.

No subitem 7.36 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), o poder público se compromete com o estabelecimento de "políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar" (BRASIL, 2014a). Lembremos que nas avaliações em larga escala da terceira geração (discutidas na Seção 2.3), o desempenho das escolas e das redes está vinculado às retribuições na forma de bônus, prêmios e ajudas financeiras (BONAMINO & SOUSA, 2012).

Nesse sentido, ressalta-se a concepção de qualidade atrelada ao mérito individual dos profissionais da educação, que demonstrem ser capazes de alcançar os resultados exigidos pelas agências de controle e pelos governos. Desconsidera-se, contudo, as condições objetivas (e contraditórias) nas quais o trabalho docente se desenrola.

Como já foi brevemente discutido, a busca pela produtividade e pela qualidade vinculada ao aumento de índices de desempenho, favorece a participação crescente da iniciativa privada na educação via empresas (especializadas em avaliação, treinamentos, tutoria, apostilamento, mídia, comunicação etc.) e organizações públicas não estatais. Para Freitas (2011, 2012), é o interesse das empresas que norteia as práticas de gerenciamento educacional, baseadas em responsabilização, competitividade e meritocracia. Sendo assim, o

> Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente (SAVIANI, 2005, p. 23).

A transferência de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada deve ser, na perspectiva de Freitas (2011, 2012) o núcleo fundamental das preocupações dos educadores na atualidade, tendo em vista os inúmeros prejuízos decorrentes da influência do capital financeiro na educação. A atuação crescente de empresas e das organizações do terceiro setor na oferta de serviços educacionais – questões já discutidas no tópico 2.2 deste trabalho – expressam o recuo do Estado no que se refere à oferta da educação pública[128], lançando para o mer-

[128] Embora mantenha-se como protagonista no que se refere às práticas de monitoramento da qualidade do ensi-

cado a responsabilidade sobre a eficiência do trabalho educativo. Gentili (2002, p. 244), intensifica a crítica ao afirmar que

> o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, *ao mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (grifos do autor).

Freitas (2011, 2012) e Gatti (2013) elencam uma série de consequências negativas relacionadas à hegemonia da lógica neotecnicista na educação, que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- Estreitamento curricular, atrelado ao enfoque nas disciplinas avaliadas pelos testes padronizados. No caso da Prova Brasil, observamos a centralidade dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, que passam a ocupar um papel marcadamente secundário.
- Competição entre profissionais e escolas em virtude da divulgação pública das médias do IDEB e do consequente ranqueamento dos desempenhos. É comum que os diretores das unidades mal avaliadas sejam destituídos dos seus cargos, o que indica a apropriação da lógica empresarial pelas escolas.
- Pressão sobre o desempenho dos alunos e escolas, que optam pela formulação de simulados preparatórios e outras estratégias de treinamento, direcionadas aos estudantes das séries/anos avaliados, nos períodos que antecedem os exames.
- Monitoramento intensivo do trabalho dos gestores e professores, que devem garantir que a produtividade das escolas mantenha-se em níveis crescentes, através da manutenção e/ou elevação contínua do IDEB.

De acordo com Freitas (2011), a política educacional brasileira tem se aproximado excessivamente do modelo escolar norte-americano, cujos problemas já foram denunciados por estudos e pesquisas mais recentes. Ravitch[129] (2011) em seu livro *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano*, alerta os leitores sobre a transferência da lógica empresarial e corporativa para as escolas, oferecendo inúmeros exemplos do fracasso dessa proposta, que aprofundou ainda mais a crise da educação pública nos EUA. As práticas de responsabilização

no, por meio das avaliações em larga escala (FREITAS, 2013).

[129] Diane Ravitch, pesquisadora da Universidade de Nova York, assumiu em 1991 o cargo de secretaria assistente do governo republicano de George W. Bush, encarregada do Gabinete de Pesquisa e Melhoria Educacional (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2011).

e privatização que caracterizam o *No Child Left Behind*[130], aliadas ao desempenho das escolas nos testes de alto impacto, foram duramente criticadas pela autora. Nessa perspectiva, elas são reconhecidas como instrumentos de precarização do ensino, ampliação da competitividade entre as escolas e acirramento das desigualdades sociais.

Entre as distorções observadas (a partir da análise do caso norte-americano), Ravitch (2011) destaca:

- As fraudes, expressas no maquiamento dos resultados com vistas à obtenção de bônus, prêmios, promoções e acesso privilegiado às verbas federais. Fica claro no exemplo das *charters schools* (escolas administradas por contrato entre o Estado e a iniciativa privada) que, quanto maior a pressão por resultados quantitativos, maiores são as chances de corrupção dentro do próprio sistema.
- Utilização inadequada dos testes padronizados como ferramentas de aferição da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, o que indica a formulação de falsas analogias entre as escolas e o ambiente corporativo.
- O empobrecimento curricular, em decorrência do enfoque (restrito) nos conteúdos mínimos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e/ou nos tópicos específicos que serão abordados nos testes de alto impacto.
- A construção de hierarquias entre escolas bem avaliadas (que acabam recebendo estudantes com os melhores desempenhos, além de uma maior parcela de recursos financeiros) e escolas mal avaliadas (cujos alunos não alcançam as médias de rendimento previstas, tendo assim mais chances de serem excluídos). Nessa perspectiva, é comum que as escolas "*charter*" captem os melhores alunos, ficando os "ineducáveis" sob a responsabilidade do ensino público estatal.
- Desmoralização dos docentes e gestores, que são integralmente culpabilizados pelo desempenho dos estudantes nos exames, sem que se leve em conta outros fatores agregados que interferem na aprendizagem dos conteúdos básicos e no rendimento das escolas nos tópicos avaliados.

De acordo com Ravitch (2011), após duas décadas de aplicação do modelo baseado em meritocracia, responsabilização e privatização, o ensino norte-americano não melhorou.

[130] Lei aprovada em 2002 nos Estados Unidos, durante o governo de George W. Bush, que visa a melhoria da qualidade da educação por meio de um sistema de prestação de contas baseado nos resultados em testes de alto impacto (RAVITCH, 2011).

Os resultados de uma educação orientada pelos princípios de mercado estão muito aquém do esperado, o que pôde ser observado no desempenho mediano (que tende à estagnação) dos EUA nas últimas edições do PISA (FREITAS, 2011). Nos chama a atenção que, a despeito de todas essas evidências, o governo brasileiro vincule a questão da qualidade da educação às avaliações em larga escala, tendo como "meta síntese" o aumento do IDEB.

A privatização da educação pública surge nesse contexto como fator agregado, vinculado à suposta ineficácia do Estado em garantir a produtividade das estratégias de ensino-aprendizagem e a formação dos estudantes para o mercado de trabalho. A isto, "somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comando em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional [...]" (FREITAS, 2011, p. 09).

A proposta mais recente do governo do PSDB para o estado de Goiás expressa bem o interesse pela terceirização e/ou privatização dos serviços educacionais, além do fortalecimento da lógica meritocrática, articulada às práticas de responsabilização. Em 2011, durante o terceiro mandato do governador Marconi Perillo (2011-2014), é lançado por meio da Secretaria de Educação (SEDUC) o programa de reforma educacional intitulado *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças* (GOIÁS, 2011).

Elaborado em parceria com a Bain & Company – uma empresa reconhecida mundialmente no ramo da gestão empresarial – o Pacto propõe uma série de mudanças na educação goiana, estando organizado em torno de 5 eixos/pilares: 1) valorização e fortalecimento dos profissionais da educação; 2) adoção de práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; 3) redução significativa da desigualdade educacional[131]; 4) estruturação de sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; 5) reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Estes eixos, desdobram-se em 10 metas gerais e 25 iniciativas (SILVA, 2014b; GOIÁS, 2011).

O eixo 4, que trata especificamente da remuneração por mérito, foi instrumentalizado por meio do Programa Reconhecer, que institui critérios e normas para o pagamento de valores adicionais e premiações, à disseminação de bons exemplos e boas práticas no âmbito da rede estadual[132]. A estruturação desse modelo meritocrático teve início a partir da aprovação da Lei 17.735/2012 que instituiu o Bônus de Incentivo Educacional aos professores da rede. No Art. 2º do documento, vemos que farão jus ao benefício:

---

[131] O ensino especial é mencionado de forma genérica e imprecisa no documento, integrando as metas relativas ao apoio às diversidades (eixo 3), junto com a educação do campo, a educação indígena e a educação quilombola (GOIÁS, 2011).

[132] O texto do Pacto fala mesmo da "criação de ciclo virtuoso de busca pelo bom desempenho" (GOIÁS, 2011, EIXO 4, INICIATIVA 17).

> I – os professores titulares de cargo efetivo do quadro do magistério público estadual, em função de regência de classe, nas 1ª e 2ª Fases do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA;
> II – os coordenadores pedagógicos;
> III – os tutores pedagógicos;
> IV – o grupo gestor da unidade escolar, que compreende o diretor, o vice-diretor e o secretário-geral.
> Parágrafo único. Não farão jus ao Bônus de que trata este artigo o professor modulado nas funções de Apoio à Inclusão e os Professores de Atividades Profissionais.

O pagamento está atrelado à assiduidade, à elaboração/apresentação dos planejamentos nos prazos definidos pela Secretaria (no caso dos professores efetivos), ao controle dos resultados da unidade escolar (no caso do grupo gestor das unidades escolares) e à participação em cursos de capacitação e formação continuada (no caso dos coordenadores e tutores pedagógicos[133]). O valor do bônus é de até R$2.000,00 para os servidores com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo proporcionais às demais cargas horárias. No caso de professores regentes, poderá chegar a R$3.000,00 para os profissionais com carga horária de 60 (sessenta) horas. O pagamento ocorre em duas parcelas, sendo a 1ª no mês de julho e a 2ª no mês de dezembro (GOIÁS, 2013). Entre os outros incentivos que caracterizam o eixo 4 do Pacto pela Educação temos também o Prêmio Escola no valor de R$20.000 reais, oferecidos às unidades de ensino que alcançam os melhores resultados na Prova Brasil e no IDEGO; a Poupança para Alunos, que premia os estudantes que alcançam as maiores notas na Prova Goiás; e o Prêmio Profissionais do Ano, de reconhecimento social para os educadores que se destacam no alcance das metas de qualidade definidas pelo governo do estado.

O Pacto pela Educação (GOIÁS, 2011), em seu eixo 2, prevê a alfabetização de todas as crianças até os 07 anos de idade, além do alcance da proficiência adequada dos alunos nos testes padronizados. Para isso, defende a construção de um currículo mínimo, estruturado a partir das exigências impostas pelas avaliações em larga escala, incluindo o SAEGO, a Prova Brasil e o ENEM. Entre as ações previstas estão o treinamento (*coaching*) pedagógico; os investimentos em tecnologia da informação; a formulação de expectativas de aprendizagem aula a aula, a disponibilização de materiais de apoio (kits pedagógicos) aos professores organizados de acordo com o currículo de referência; e a disponibilização de bancos de aulas, com sugestões de exercícios e atividades básicas/complementares que amparem o trabalho em sala de aula (SILVA, 2014b).

Fica evidente que o currículo adquiriu uma configuração marcadamente instrumental

[133] A equipe da Secretaria de Educação (atual SEDUCE) conta com cerca de 300 tutores que acompanham o trabalho pedagógico em todas as escolas da rede estadual e fiscalizam as ações desenvolvida pelos profissionais do ensino. Lembramos que a proposta foi desenvolvida em parceria com algumas organizações como o Itaú Social e o instituto Unibanco (SILVA, 2014b).

(FREITAS, 2011), o que indica a hegemonia do modelo neotecnicista na rede estadual de Goiás, que está sendo reformulado de acordo com as exigências do mercado, do MEC e das agências multilaterais. Nessa perspectiva, o governo sinaliza claramente a sua aproximação com as Organizações Sociais (como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Itaú Social, a Fundação Jaime Câmara e o Instituto Unibanco[134]) que prestam serviços à SEDUCE. Além de serem fornecedoras de material didático-pedagógico, elas oferecem cursos de capacitação continuada aos educadores, atuando tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante (SILVA, 2014b).

Outro fator a ser mencionado, diz respeito à preocupação do governo com os docentes que atuam nas disciplinas avaliadas nos testes em larga escala. De acordo com Silva (2014b), foram realizados ao longo do ano de 2012, encontros de formação continuada com foco na avaliação diagnóstica, com os professores (especialmente os dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio) de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, visando a análise dos dados obtidos nas provas, a discussão das metas estaduais/nacionais e o planejamento de estratégias de intervenção.

Entre os aspectos a serem mencionados nessa discussão, temos também a rápida expansão dos colégios da polícia militar (CPMGs), consolidados com base em termos de cooperação entre a Secretaria Estadual de Segurança Pública e a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), envolvendo também as Subsecretarias Regionais de Ensino. Segundo informações mais recentes disponibilizadas por Lucena & Pinheiro (2014), existem hoje 17 unidades de CPMGs em Goiás, as quais contam com quadro de professores e de técnicos administrativos da SEDUCE, além do efetivo da Polícia Militar. Segundo os autores,

> a expansão em 2014 privilegiou o interior do Estado, onde vários colégios foram transferidos para a gestão da Polícia Militar. O acompanhamento dessa transferência é sempre coberto pela mídia que ressalta os elevados índices de aprovação e aceitação deste modelo de gestão de instituição de ensino, contrapondo-se aos demais colégios da rede pública […] (LUCENA & PINHEIRO, 2014, p. 545).

Nesse sentido, à formação de base tecnicista são agregados princípios como disciplina, hierarquia, ordem, controle e formação moral, tendo como alvo a inserção dos estudantes no mundo do trabalho e seu enquadramento na ordem capitalista. De fato, com o *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças* (GOIÁS, 2011), o governador Marconi Perillo sinaliza a sua pretensão de repassar a administração de escolas públicas estaduais para as Or-

[134] Reiteramos que há referências diretas a todas essas organizações na estruturação do Pacto pela Educação, o que evidencia a atual indissociabilidade entre público e privado na organização das propostas educacionais para a rede estadual de Goiás.

ganizações Sociais (OSs), seguindo o modelo das *charters schools* norte-americanas. De acordo com essa lógica, entende-se que o desempenho nas avaliações em larga escala estaria, irremediavelmente, atrelado à melhoria e à eficiência do ensino oferecido pela rede. O debate atual revela pois, a relação direta entre as propostas do governo do estado de Goiás e as metas de qualidade, divulgadas pelas agências multilaterais e pelo próprio MEC – o que tem sido materializado por meio de políticas educacionais focalizadas, cada vez mais articuladas com o discurso neoliberal.

Freitas (2011) ressalta que não existe medida exata em fenômenos sociais complexos como a educação. O aumento das desigualdades sociais, a deslegitimação do trabalho docente, o acirramento da competitividade entre as escolas e a precarização do ensino em todos os níveis são apenas alguns dos pontos de tensão nessa discussão, que indicam um afastamento em relação aos padrões de qualidade almejados pela sociedade.

Em outro artigo, Freitas (2002) ressalta que as políticas públicas pautadas em resultados geram um processo de dissimulação dos atos de exclusão próprios do sistema (repetência, evasão etc.) que são convertidos em manifestações de desinteresse, incapacidade ou indisciplina do aprendiz. Destaca, assim, a seletividade da escola, que cria um campo de exclusão subjetiva, no qual a culpa recai sobre o próprio excluído, de forma que "quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor" (FREITAS, 2002, p. 314).

Isso nos remete ao conceito de "exclusão branda", vinculado à criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas no interior da própria escola, alterando o funcionamento geral do sistema escolar, de forma a reforçar práticas de interiorização da exclusão. Em outra publicação, o autor destaca os aspectos sociais e econômicos que se articulam às práticas educacionais na conformação dos processos de exclusão dentro e fora da escola.

> Dessa forma, vemos, por fim, delimitar-se o campo da avaliação – entendida agora como estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção. O campo da avaliação revela-se, transmuta-se no da hierarquia escolar. Mostra-se como produtor/legitimador desta hierarquia através da: 1. manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres; 2. eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres; 3. manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão; 4. Eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola. Esta é a hierarquia escolar que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam. (FREITAS, 1991, p. 275).

No caso dos alunos com NEEs, as contradições inerentes à lógica dos resultados se expressam de forma ainda mais aguda, tendo em vista as especificidades decorrentes das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento, das altas habilidades/superdotação e

dos distúrbios de aprendizagem (vinculados ou não à causa orgânica específica). Como vimos no Capítulo 1, o trabalho com o público-alvo da educação especial sugere um rompimento com os padrões estabelecidos pelo currículo, exigindo a elaboração de estratégias de mediação e métodos pedagógicos alternativos, que possam compensar as limitações de ordem física, psicológica e comportamental (BRASIL, 2003).

Como compatibilizar as formulações de base neotecnicista, que têm os testes padronizados e as táticas de responsabilização como "carro chefe" (GATTI, 2013) com a proposta de educação especial na perspectiva inclusiva[135], fundamentada no respeito às diferenças e na temporalidade flexível dos processos de ensino-aprendizagem? Será possível, de fato, promover esse diálogo? Voltaremos a este tema um pouco mais adiante. Por ora, no próximo tópico, aprofundaremos o debate sobre a concepção de qualidade da educação em seu sentido multidimensional, tendo como referência a Avaliação Institucional Participativa (AIP).

2.6. Analisando o desempenho escolar e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais: contribuições da Avaliação Institucional Participativa.

Conforme mencionamos nos tópicos iniciais deste trabalho, tanto a avaliação das aprendizagens em sala de aula quanto a avaliação das redes de ensino, desempenham um importante papel no levantamento de informações que possam orientar o trabalho pedagógico desenvolvido nos diferentes espaços, oferecendo subsídios para a reflexão sobre a qualidade da educação (FREITAS *et al*, 2009).

A despeito de todas as críticas às avaliações em larga escala elencadas, entendemos que os exames nacionais como Prova Brasil, possibilitam a sistematização de uma rica base de dados referentes aos níveis de proficiência dos estudantes nas disciplinas avaliadas. Segundo Freitas & Sordi (2009, p. 43):

> […] sem medida, não há como avaliar. Necessitamos de evidências concretas para sustentar nossos juízos de valor para que o processo de tomada de decisão possa ser mais consequente. Ninguém pode avaliar de modo meramente intuitivo. Fixar indicadores de qualidade e explicitar critérios que localizem sua presença ou ausência numa dada realidade é questão crucial para a avaliação.

De acordo com Oliveira (2009) o governo federal realizou um esforço para disseminar os resultados da Prova Brasil em materiais com formato e linguagem acessíveis, diferentes dos extensos relatórios técnicos disponibilizados pelo SAEB amostral. As escolas, por sua vez, ao receber esses dados, puderam estabelecer padrões comparativos com outras unidades

[135] Tendo como referência a concepção vigotskiana de desenvolvimento, humanização e conhecimento (VIGOTSKI, 2011b; BARROCO, 2007).

de ensino e promover discussões pedagógicas, com o objetivo de melhorar as médias alcançadas em cada ciclo avaliativo. Outro aspecto a ser considerado relaciona-se à investigação dos indicadores contextuais vinculados às médias obtidas pelas escolas no IDEB, como o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente.

Contudo, o estreitamento da noção de qualidade, vinculado aos resultados gerais alcançados pelas escolas nos exames padronizados, tem sido categoricamente criticado por inúmeros autores. Ocorre que, em uma perspectiva reducionista, as escolas estão sendo avaliadas apenas a partir dos resultados dos alunos nos testes de proficiência (SORDI, 2009a). Reitera-se, pois, as armadilhas da rotulação que acompanha a construção das escalas de desempenho, características das avaliações em larga escala. Além disso, questiona-se em que medida um indicador numérico/quantitativo e de alcance restrito como o IDEB pode, de fato, servir como parâmetro para avaliar o trabalho desenvolvido pelas escolas brasileiras (FREITAS, 2011; HORTA NETO, 2013).

Embora, tanto o atual PNE quanto o PDE, indiquem a importância dos elementos contextuais na interpretação dos resultados obtidos pelas escolas e redes de ensino, o que temos visto é um acirramento das táticas de responsabilização, que culpabilizam gestores e professores pelo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, sem considerar a complexidade do fenômeno educativo. Nesse cenário,

> a avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, visando também a uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-as pela solução dos problemas supostamente apontados no seu desempenho no ranking, construído, tanto na educação básica quanto na educação superior, a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escala (ASSIS & AMARAL, 2013, p. 30).

Sordi & Ludke (2009), afirmam que os resultados das avaliações externas têm subsidiado políticas públicas e definido prioridades no processo de alocação de verbas (inclusive bônus e premiações, no caso das avaliações de terceira geração), recorrendo ao ranqueamento descontextualizado de escolas e redes de ensino. Outro elemento a ser destacado, diz respeito à ausência de uma leitura adequada dos dados disponibilizados pelo INEP por parte dos profissionais da educação (HORTA NETO, 2013). Nesse sentido, a tarefa de produzir um projeto educativo democrático de qualidade acaba sendo precarizada (SORDI, 2009).

Em Bondioli (2004) a concepção de qualidade nos é apresentada tendo como fundamento sua natureza transacional, participativa, autorreflexiva, contextual e transformadora. Fica claro que ela envolve uma série de fatores que, na prática, têm sido desconsiderados pe-

las agências de controle/monitoramento no âmbito na União, dos estados e dos municípios. Com base nos argumentos mencionados, entendemos que ela se relaciona mais com o processo do que com os resultados, o que exige uma nova postura diante da realidade concreta vivenciada no cotidiano das escolas. Nesse sentido, é possível dizer que

> a qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede […] (BONDIOLI, 2004, p. 14).

A citação nos remete ao conceito de qualidade negociada[136] – discutido no Brasil por pesquisadores como Freitas (2012) e Sordi (2009a, 2012 e 2013) – e que constitui uma das bases de sustentação da proposta de avaliação institucional para a educação básica. Ela pode ser entendida, pois, como "o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às condições que possui, objetivando oferecer à população aquilo que é específico da educação: formação e instrução (SOUZA & ANDRADE, 2009). Tal modelo, já amplamente utilizado na educação superior, inova ao introduzir a centralidade do trabalho coletivo na interpretação dos dados fornecidos pelas avaliações externas e na produção compartilhada de indicadores de qualidade, em articulação com o trabalho que já vem sendo desenvolvido pelos professores em sala de aula. Aprofundando um pouco mais a discussão, vemos que

> a avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciado por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal (FREITAS *et al*, 2009, p. 35).

Sordi (2009a), vê a avaliação da qualidade das escolas como questão imperativa em nossos dias, fruto da luta pela democratização do acesso ao ensino. Nessa perspectiva, a avaliação institucional emerge como categoria constitutiva do trabalho pedagógico, em uma perspectiva participativa, emancipadora e contra-regulatória. Podemos pensá-la também como estratégia organizadora das relações topo/base e das ações coletivas no âmbito escolar, com o intuito de produzir melhorias (SORDI & LUDKE, 2009).

Ainda de acordo com Sordi (2009a), concluímos que "avaliar é sempre um ato político disputado por diferentes segmentos interessados em fazer valer suas concepções de qualida-

[136] Termo elaborado a partir da experiência italiana no campo da educação infantil. Para mais informações consultar: BONDIOLI, A.; GHEDINI, P. O. (Org.) *La qualità negoziata;* gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna. Bergamo: Edizioni Junior, 2000.

de". Nesse espaço de disputas, as práticas contra-regulatórias expressam o compromisso dos profissionais da educação com a superação da lógica de mercado que tem orientado, de forma arbitrária, a classificação de escolas e redes de ensino em escalas de rendimento (FREITAS, 2012; FREITAS *et al*, 2009), projetadas pelos órgãos de controle/monitoramento, pelo governo federal e pelas agências multilaterais (sobretudo a OCDE e o Banco Mundial). Lembremos que a ideia de regulação via avaliação, sugere a conformação das políticas educacionais às exigências introduzidas pelas reformas neoliberais da década de 1990 (FREITAS, 2007a; BONAMINO, 2002).

A Avaliação Institucional Participativa (AIP) almeja potencializar a adesão dos educadores, gestores e comunidade escolar a projetos de qualificação do ensino, referenciados pelo Projeto Político-Pedagógico das escolas[137], que – de acordo com os princípios da gestão democrática elencados no arts. 14 e 15 da LDBEN (BRASIL, 1996) – deve ser construído coletivamente.

Freitas & Sordi (2009) atestam os benefícios da estruturação de escolas reflexivas, comprometidas com a formulação de pactos de qualidade negociada que possam, efetivamente, produzir as mudanças desejadas por todos[138] (sobretudo no que se refere à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas e ao desenvolvimento das potencialidades dos educandos, numa perspectiva crítica).

Ressaltamos que a incorporação do conceito de qualidade negociada no âmbito das escolas não desconsidera, de forma alguma, a responsabilidade do poder público pela produção de informações educacionais e pela organização/gestão das políticas setoriais. Entende-se, apenas, que as plataformas de negociação dos referenciais de qualidade devem ser múltiplas e articuladas. Desta forma

> há o nível do sistema e há o nível da escola (para não falar no nível da sala de aula). Em cada um destes espaços há coletivos envolvidos em certas correlações de força e que devem ser chamados ao debate. […] Aqui os parâmetros de avaliação estão dados tanto pelos compromissos locais das avaliações institucionais das escolas como pelas distâncias dessa qualidade negociada em relação ao plano global de qualidade acordado pela rede em seu conjunto (FREITAS *et al*, 2004, p. 74).

Para Sordi (2012, 2013) qualidade da educação não pode estar vinculada apenas ao alcance das metas acordadas pelo governo federal e que são consubstanciadas no IDEB. Não há

---

137 Em Freitas *et al* (2012, p. 40), o Projeto Político-Pedagógico nos é apresentado como "proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico, que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola".

138 Em Sordi & Freitas (2009) fica evidente que as escolas devem refletir sobre os dados obtidos nas avaliações em larga escala, a partir dos referentes de qualidade negociados pelo PPP da escola.

como aceitar uma concepção de qualidade fundamentada em trilhas diferenciadas e meritocráticas de sucesso/fracasso, que não se oponha, de forma direta, à exclusão social. É importante que as escolas se posicionem diante das informações produzidas pelas avaliações externas, articulando-as com os aspectos concretos, vivenciados por professores, alunos e gestores – e que interferem diretamente nos resultados obtidos pelos estudantes em cada ciclo de exames. Nesse sentido, "parece claro que a produção da qualidade na escola não pode ser algo decretado sem a participação da comunidade" (SORDI & LUDKE, 2009, p. 25).

Em Freitas *et al* (2012, p. 39), vemos que os dados externos a uma rede de ensino devem ser associados ao conhecimento interno, produzido no âmbito das escolas que estão sendo avaliadas. Sendo assim, a mudança deve ser interpretada como

> uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a ponta do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que configura uma "cesta de indicadores" com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do poder público as condições necessárias à sua realização […].

Tendo analisado, de forma sintética, os princípios que norteiam a avaliação institucional participativa, convém discutir quais as suas contribuições para a educação especial. Será possível construir, a partir da escola, pactos de qualidade negociada, direcionados ao trabalho educativo em contextos inclusivos? Ou melhor dizendo, em que medida a AIP pode auxiliar-nos na estruturação de uma educação especial de qualidade socialmente referenciada?

Conforme discutido no item 1.7 do Capítulo 1, o debate em torno da avaliação do desempenho escolar e da aprendizagem do público-alvo da educação especial não está isento de contradições. São inúmeros os aspectos a serem considerados nessa discussão, o que envolve o reconhecimento das especificidades que caracterizam os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além da afirmação do seu direito à educação, em igualdade de condições.

O documento referente às Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores da Prova Brasil divulgado pelo MEC afirma que "a escola pública brasileira deve cuidar de não deixar alunos para trás, nem aumentar as diferenças induzidas por outras estruturas da nossa sociedade" (BRASIL, 2009, p. 09). Em outro trecho, o texto indica que "o direito ao aprendizado de competências cognitivas vale para *todos os alunos"* (idem, p. 07, grifo nosso), ficando excluída a possibilidade de diferenciação de acordo com os grupos e segmentos.

A crescente adequação da escola à lógica do capital, o acirramento das desigualdades sociais e a consequente marginalização de determinados segmentos (entre eles os estudantes

com NEEs) são um dos pontos de tensão, que revelam as contradições constitutivas tanto ao paradigma da inclusão quanto das políticas de avaliação em larga escala implementadas no Brasil a partir de 1990. Olhando para as estatísticas diríamos que há um esforço inédito para que todos estejam incluídos. Já, olhando para a terminalidade de cada um, veremos que os processos de exclusão se tornaram mais sutis, "colocados ao longo de uma cadeia educativa altamente piramidal" (FREITAS *et al*, 2004, p. 66).

A estratégia 7.8 da Lei 13.005/2014 menciona o desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial e da qualidade da educação bilíngue para surdos (SAVIANI, 2014). Contudo, não especifica de que forma tal proposta poderá ser sistematizada durante o período de vigência do PNE. Nesse sentido, apontaremos alguns caminhos para a discussão do tema, com base nas análises desenvolvidas até aqui.

Considerando a nossa proposta teórica, entendemos que os debates sobre a qualidade da educação devem estar articulados com as proposições sugeridas pelas teorias pedagógicas contra-hegemônicas, entre as quais destacamos a pedagogia histórico-crítica. No que se refere ao trabalho pedagógico com o público-alvo da educação especial, salientamos as contribuições da teoria histórico-cultural e dos estudos de Vigotski no campo da Defectologia.

A teoria histórico-cultural destaca a centralidade da instrução programada e das apropriações culturais, como ferramentas capazes de promover o avanço das funções mentais superiores. Em Pasqualini (2011) e Martins (2011, 2013), vemos que o desenvolvimento dos sujeitos está atrelado à apropriação do patrimônio cultural do gênero humano. A instrução, por conseguinte, deve ajustar-se não ao nível do desenvolvimento atual do aluno, mas ao seu nível de desenvolvimento iminente. Ademais, "para criar a zona de desenvolvimento iminente[139], ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados" (VIGOTSKI, 2010, p. 283). A escola, nessa perspectiva, deve garantir o desenvolvimento das funções mentais superiores, promovendo uma ampla socialização do conhecimento, em sua forma elaborada.

> Destarte, cabe à educação escolar garantir as condições naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, "ferramenta" indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos. […] apenas por essa via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas neles objetivadas (MARTINS, 2011, p. 56).

Em Marsiglia (2011, p. 123), fica evidente que pedagogia histórico-crítica defende a

[139] Que em outras traduções é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

socialização do conhecimento a todas as pessoas, inclusive àquelas com necessidades especiais, reconhecendo a importância da escola como espaço "a ser frequentado por todos, com ou sem deficiência, sejam quais forem seus credos, cores etc., pois é a instituição escolar que pode transformar os indivíduos por meios intencionais de promoção do desenvolvimento". Sendo assim, mais do que a mera acomodação dos "diferentes" às salas regulares, a teoria defende uma inclusão pautada em uma nova concepção de sociedade, efetivamente comprometida com a humanização dos indivíduos e com a transformação social.

Barroco (2011), por sua vez, sugere o enfrentamento da exclusão através da socialização dos saberes clássicos e de uma ação pedagógica planejada, que considere a centralidade dos processos de instrução escolar e as potencialidades reais das pessoas com necessidades especiais – questões já discutidas por Vigotski (1989, 2011) em seus estudos sobre a Defectologia. Entende, pois, que a apropriação dos saberes produzidos historicamente é parte de uma luta ideológica, uma vez que instrumentaliza a passagem do sujeito "em si" em direção ao sujeito "para si"[140] (DUARTE, 2013), comprometido com a superação das formas capitalistas de exploração do homem pelo homem.

Em síntese, todas as pessoas, sejam elas deficientes ou não, devem ter amplo acesso ao conhecimento por meio da escola, tida como espaço de formação, socialização, reflexão e resistência. Daí a importância do monitoramento contínuo da aprendizagem dos alunos com NEEs, garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e às ferramentas culturais adequadas ao seu modo de "ser" e "existir" (BARROCO, 2011; MARSIGLIA, 2012). Tendo como referência os elementos introduzidos pela teoria histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, acreditamos ser possível discutir de forma mais fundamentada a formulação de indicadores de qualidade no campo da educação especial.

Em Freitas *et al* (2004, p. 68), uma questão pontual nos é apresentada: "como colocar a escola na batalha pela inclusão escolar numa perspectiva crítica da exclusão social?". A qualidade negociada é, segundo os autores, um caminho efetivo na problematização e superação das diferentes formas de marginalização – que emergem com força renovada no contexto neoliberal (SAVIANI, 2011b).

Como vimos nas bases teóricas e metodológicas da AIP, a questão da qualidade da educação passa pela negociação coletiva de indicadores, que fundamentem o trabalho pedagógico em cada escola referenciados, tanto pelas políticas públicas quanto pela experiência dos

[140] Lembramos que na teoria marxiana temos a ideia de indivíduo como ser social. Nesse contexto "a vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal" (MARX, 2004, p. 107).

profissionais envolvidos com o trabalho educativo.

Nessa perspectiva, entendemos que o conceito de qualidade negociada pode amparar, de forma efetiva, a reflexão sobre as ações desenvolvidas com o público-alvo da educação especial, na medida em que oportuniza: a participação dos profissionais da escola na elaboração de seus indicadores de qualidade; a reflexão coletiva sobre as informações produzidas pelas avaliações em larga escala, em articulação com os aspectos internos que mobilizam as instituições de ensino; a auto-avaliação como componente estratégico na mediação do conhecimento; e o reconhecimento dos limites e das possibilidades presentes em cada espaço de aprendizagem, numa perspectiva crítica/transformadora (SORDI, 2013; SORDI & LUDKE, 2009; SORDI & FREITAS, 2009).

A proposta desenvolvida pela Prefeitura de Campinas[141] nos oferece um exemplo ilustrativo da aplicação da avaliação institucional participativa como ferramenta central na definição da qualidade do ensino no referido município. Contando com a atuação estratégica da Secretaria Municipal de Educação (SME), os indicadores de qualidade (agrupados por áreas) foram discutidos em seis audiências públicas com a rede municipal antes de serem examinados e sistematizados pelo Conselho Gestor de Avaliação (SORDI & FREITAS, 2009).

Outro passo importante nesse processo, refere-se à proposição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), organizada no âmbito de cada escola, sendo responsável pela mobilização dos atores educacionais, que devem interpretar os indicadores sugeridos pela SME (promovendo o diálogo com o Projeto Político-Pedagógico da escola) e promover uma discussão coletiva sobre as demandas/problemas de cada instituição (FREITAS *et al*, 2004; SORDI, 2009b).

Nesse debate, ficou definido que as áreas fundamentais para elaboração de indicadores de qualidade do ensino são as seguintes: 1) Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal; 2) Projeto Político-Pedagógico das escolas; 3) contexto histórico familiar predominante na região da escola; 4) nível socioeconômico dos profissionais e alunos da escola; 5) infraestrutura existente na escola; 6) formação dos profissionais da escola; 7) estilo pedagógico de professores, diretores e alunos; 8) organização curricular; 9) rendimento do aluno e seu desenvolvimento nas disciplinas; 10) participação dos pais na escola; 11) inclusão de alunos com necessidades especiais (FREITAS et al, 2004).

Nos deteremos apenas no item 11 dessa lista, considerando nosso objeto de estudos e as questões levantadas por nossa pesquisa. Os quatro indicadores sugeridos pela SME de

[141] A Secretaria Municipal de Educação de Campinas inicia as discussões para o desenvolvimento de um sistema de avaliação participativo em 2002, em parceria com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da UNICAMP (FREITAS *et al*, 2004).

Campinas/SP para a área inclusão de alunos com necessidades especiais, versam sobre: a) o número de alunos com necessidades especiais por sala, em cada escola; b) as facilidades existentes na escola (o que nos remete aos recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, materiais de apoio, infraestrutura etc.); c) a adequação às normas; d) os tipos de necessidades especiais demandadas (FREITAS *et al*, 2004).

Apesar da caracterização essencialmente genérica dos indicadores, presume-se que, a partir dessa proposição inicial, as escolas possam discutir internamente sua situação e definir metas conjuntas, alinhadas com a legislação específica, com as concepções de ensino-aprendizagem que orientam o trabalho com o público-alvo da educação especial e com o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

O exemplo da SME de Campinas nos auxilia na reflexão sobre os fatores envolvidos na avaliação institucional participativa, sugerindo a formulação de padrões de qualidade que se oponham a lógica neotecnicista (SORDI & FREITAS, 2009; FREITAS *et al*, 2009). No que se refere especificamente à educação especial, o modelo defende a elaboração de metas de melhoria, a serem negociadas dentro das próprias escolas. Nesse sentido, a partir do PPP e dos indicadores da rede, o trabalho coletivo poderá ser organizado e produzir resultados efetivos a curto, médio e longo prazo (SORDI & LUDKE, 2009).

De acordo com a nossa percepção, algumas questões deverão embasar a AIP no campo da educação inclusiva, entre as quais destacamos: Qual a concepção de inclusão e deficiência partilhada pelo grupo? Como as atividades com o público-alvo da AEE estão sendo organizadas? Qual perspectiva teórica tem orientado o trabalho dos profissionais envolvidos com a educação especial? As ações direcionadas aos alunos com NEEs estão sendo pensadas de forma conjunta ou isolada? Quais conhecimentos e saberes os educandos, efetivamente, dominam? A escola, de fato, tem se comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes? Qual a concepção de desenvolvimento humano partilhada pelo grupo? Quais formas de exclusão ainda persistem, a despeito da participação desses estudantes na rotina das salas regulares? Como isso pode ser superado? A que finalidades a educação especial tem se prestado? E enfim, como esses alunos podem ser avaliados? As avaliações externas são adequadas para aferir a aprendizagem e o desempenho escolar dessa clientela? Aprofundaremos alguns pontos aqui mencionados nos Capítulos 3 e 4.

Preparando o terreno para a apresentação de nosso relato de pesquisa na rede pública estadual da cidade de Goiânia-GO, faremos agora uma breve análise da produção acadêmica relacionada à participação dos alunos com NEEs nas avaliações em larga escala no Brasil.

2.7. Estudos e pesquisas sobre a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: diálogos com a teoria.

Como já mencionamos, a partir da década de 1990 no Brasil, o Estado vive um intenso movimento de democratização, acompanhado de preocupações com a gestão escolar, a avaliação, a inclusão e o monitoramento da qualidade do ensino. Nesse período, uma série de pesquisadores buscaram aprofundar conhecimentos sobre o funcionamento interno da escola e sobre a lógica de planejamento educacional.

Veremos agora como alguns autores percebem a questão da avaliação e da inclusão/exclusão no contexto escolar, analisando pontos considerados relevantes para a nossa pesquisa, tais como: as especificidades envolvidas na avaliação de desempenho do público-alvo da educação especial; os impedimentos à efetivação das políticas educacionais inclusivas; e as possíveis articulações entre o modelo neoliberal de desenvolvimento e as avaliações externas que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Antes de tratar da produção científica que investiga o entrecruzamento das avaliações em larga escala e da educação especial, detalharemos alguns pontos específicos do Decreto 3.298/1999, que regulamenta a Lei 7.853/1989 (que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora com Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências).

Em seu art. 6º, Título III, a esfera pública se compromete a incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Entende-se, logo, que as práticas de avaliação de sistemas integram o campo dessas iniciativas governamentais, sinalizando o dever do Estado em promover a participação dos alunos com NEEs nos exames nacionais.

O Decreto 5.296/2004[142], trata da acessibilidade de pessoas com necessidades especiais aos logradouros públicos, aos meios de transporte e à informação/comunicação. Dois anos depois, o Estatuto do Portador de Deficiência (BRASIL, 2006)[143], no tópico relativo ao ensino superior, sugere a oferta de alguns apoios para a realização de avaliações e processos seletivos, como forma de atender às especificidades dos estudantes acometidos por deficiências e

[142] Que regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

[143] Que posteriormente tem seu nome alterado para Estatuto da Pessoa com Deficiência.

outros distúrbios. Em seu artigo 43 é garantido(a):

> II – adaptação de provas;
> III – apoio assistivo necessário, previamente solicitado pelo candidato com deficiência;
> IV – avaliação diferenciada nas provas escritas, discursivas ou de redação, realizadas por candidatos cuja deficiência acarrete dificuldades na utilização da gramática.

Mais a frente, em parágrafo único, observamos que a adaptação das provas integra o conjunto de recursos a serem utilizados pelas instituições de ensino, permitindo a realização do exame pelas pessoas com necessidades especiais. A diretriz integra, entre outros fatores:

> I – a inclusão de questões ou tarefas diferenciadas, sem prejuízo do mesmo grau de dificuldade;
> II – a disponibilidade da prova em Braille e, quando solicitado, o serviço de leitor, ou outros meios existentes, nos casos de candidato com deficiência visual;
> III – a disponibilidade de intérprete, de LIBRAS e português, ou de apoio especial, quando solicitado, nos casos de candidato com deficiência auditiva;
> IV – tempo adicional para a realização das provas, inclusive para preenchimento do cartão-resposta, quando for o caso, se necessário, conforme as características da deficiência.

Como examinamos até aqui, as políticas inclusivas propõe a universalização do acesso à educação, considerando todos os componentes envolvidos em sua materialização como um direito de todos. Considerando que as avaliações externas servem também para dimensionar a qualidade do ensino ofertado nas várias regiões do país e o desempenho das escolas no alcance das metas estabelecidas pelo Estado, entendemos que deva haver uma preocupação efetiva com as adaptações necessárias ao público-alvo do AEE.

Os materiais informativos relativos à aplicação da ANRESC 2013 (BRASIL, 2013b) discorrem, de forma breve, sobre o atendimento especializado aos alunos com deficiência e outras NEEs. Segundo informações do INEP, no Censo da Educação Básica de 2013, foram incluídos campos nos quais as escolas puderam informar os recursos necessários para que os alunos com deficiências e TGD participassem das avaliações em larga escala. Nesse contexto, para a edição da Prova Brasil 2013, foram desenvolvidas provas adaptadas para os estudantes com cegueira e baixa visão, incluindo provas em Braille e provas ampliadas[144] (ou em macrotipos). Foi disponibilizada, também

> a prova do ledor, que é um instrumento de uso exclusivo do profissional que realizaria o auxílio para leitura aos estudantes cegos e, eventualmente, aos participantes com baixa visão, impossibilitados de fazer a prova ampliada. Esse instrumento contém os itens adaptados e a descrição dos recursos visuais não textuais (ilustrações,

[144] A prova ampliada deve ser impressa em fonte de tamanho 16, 20 ou 24, o que facilita a leitura das pessoas com baixa visão (BRASIL, 2013b).

> figuras, mapas, tabelas, gráficos, quadros, esquemas, fotografias, desenhos, charge etc.) presentes na prova comum (BRASIL, 2013b, p. 15).

Entre os recursos de acessibilidade a serem ofertados pelas escolas durante a aplicação da Prova Brasil 2013 temos: salas de aula e mobiliário acessíveis; ledores; transcritores; intérpretes e guias intérpretes de LIBRAS. De acordo com a cartilha informativa, para os alunos com deficiência intelectual não são disponibilizadas quaisquer adaptações nas provas. No entanto, eles têm direito ao auxílio de ledor e transcritor, além de tempo adicional para realizar o exame e preencher o cartão de resposta. O mesmo documento, informa que o INEP segue empenhado no aprimoramento de seus indicadores, instrumentos e processos de avaliação da educação básica, inclusive no que se refere à promoção da acessibilidade aos estudantes com NEEs. Nesse processo, "incluem-se a coleta de dados, as revisões das Matrizes, a construção e a adaptação das provas, a oferta de recursos técnicos, a correção das provas e a disseminação dos resultados" (BRASIL, 2013b, p.16).

Em outro livreto informativo publicado pelo INEP, menciona-se a atuação de um número maior de aplicadores (tanto para a ANEB quanto para ANRESC), que atuarão nas escolas que relataram no Censo Escolar 2013 a presença de alunos com deficiência. Contudo, ficarão inteiramente a cargo desses estabelecimentos de ensino a disponibilização dos serviços de ledores, transcritores, intérpretes de LIBRAS e guias intérpretes, bem como a disponibilização de salas de recursos e de outros mobiliários necessários para a realização das avaliações externas (BRASIL, 2013c).

Tendo em vista todos os aspectos mencionados, parece-nos importante, averiguar de que forma essa participação tem se efetivado e qual a sua relevância, tendo como referencial as pesquisas sobre o tema realizadas na última década, com destaque para os trabalhos de Monteiro (2010), Corradi (2011), Cardoso & Magalhães (2012), Raimundo (2013), Silva & Meletti (2012, 2014) e Silva (2013). Dessa forma, nesta etapa de nosso trabalho, nos apoiaremos na seguinte problemática, elaborada na forma de pergunta síntese: Como as práticas de diagnóstico e monitoramento das redes de ensino sugeridas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) contribuem para a emergência dos processos de inclusão e/ou exclusão no contexto escolar?

No levantamento elaborado por Silva (2012) sobre a produção científica voltada à participação de alunos com NEEs nas avaliações em larga escala, a autora encontrou poucos trabalhos vinculados diretamente ao assunto. Das 4.738 pesquisas analisadas nas bases de dados da Anped, Scielo e Capes, somente 30 se aproximaram do tema, o que corresponde a 0,6% da produção total. Verifica-se assim "a quase inexistência de trabalhos que relacionem avaliação

em larga escala e deficiências" (SILVA, 2012, p. 2091). Partiremos, logo, para uma síntese dos pontos mais importantes presentes em algumas dessas investigações mais recentes – compiladas em anais de eventos e outras fontes – estabelecendo aproximações e/ou distanciamentos em relação ao nosso objeto de estudo e à nossa proposta teórica.

Começaremos com os trabalhos intitulados *Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro*[145] e *Educação especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE),* que discutem a participação de alunos com NEEs na Prova Brasil. A partir de um estudo de caso de abordagem qualitativa, Cardoso & Magalhães (2012, 2013) indicam que os sistemas de avaliação da atualidade dão ênfase apenas aos produtos e resultados, atribuindo mérito a alunos, instituições ou redes de ensino, escalonando dados de desempenho de natureza quantitativa e originando rankings – sendo, por isso, essencialmente competitivos e excludentes.

Segundo as autoras ainda que, tanto a política de avaliação em larga escala quanto a de educação especial na perspectiva inclusiva tenham surgido na década de 1990, há um considerável descompasso entre ambas. Tal afirmação se sustenta na identificação das chamadas "crianças da margem", que são os alunos que, em virtude de suas dificuldades e limitações, acabam sendo excluídos das avaliações de desempenho ou têm os resultados de suas provas ocultados pelas escolas e órgãos de gestão educacional.

Nessa perspectiva, "as avaliações desenvolvidas nos moldes da Prova Brasil sugerem mecanismos excludentes, porque pautados na competição entre sistemas, escolas e alunos" (CARDOSO & MAGALHÃES, 2013, p. 04). Os testes padronizados são, portanto, insuficientes para diagnosticar e interpretar as especificidades envolvidas nos processos de aprendizagem do público-alvo do AEE. Por fim, os textos indicados sinalizam a necessidade de uma maior articulação entre as ações e programas das áreas de educação especial e avaliação educacional.

O trabalho de Cardoso & Magalhães (2012, 2013), de fato, nos oferece inúmeros elementos para a interpretação crítica dos mecanismos envolvidos nas avaliações em larga escala. Concomitantemente, questiona a adequabilidade dos exames nacionais para a aferição da aprendizagem dos estudantes com deficiências[146], sugerindo a necessidade de instrumentos mais "pertinentes". Contudo, as autoras não utilizam o mesmo rigor para problematizar as bases ideológicas da educação especial na perspectiva inclusiva e as contradições presentes no

[145] Texto apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED, que aconteceu entre os dias 29 de setembro e 02 de outubro de 2013 em Goiânia-GO.

[146] O termo "deficiências" é utilizado em Cardoso & Magalhães (2012) para se referir a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, segundo nossa interpretação.

discurso oficial em defesa das diferenças.

A dissertação defendida por Raimundo (2013), por sua vez, propõe a análise da participação do público-alvo da educação especial nos testes padronizados, tomando como referência a Prova São Paulo, implementada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do referido município. Ao longo do texto, a autora destaca a presença de um maior envolvimento entre as equipes de avaliação educacional e de educação especial na ampliação do quadro de adaptações e apoios ofertados aos estudantes com NEEs. Mais à frente, conclui que a inclusão desses alunos em processos avaliativos externos à escola tem gerado maior comprometimento dos profissionais com o ensino dos conteúdos curriculares básicos. Por fim, ressalta a centralidade da oferta de recursos de apoio e acessibilidade, como instrumentos inibidores da exclusão no campo das avaliações em larga escala.

Com base nos Decretos 3.298/1999, 5.296/2004 e 6.949/2009. Raimundo (2013) considera que a exclusão do público-alvo da educação especial das avaliações externas não decorre da inexistência de orientações em âmbito nacional (com exceção dos alunos com altas habilidades/superdotação), mas da desconsideração – por parte de alguns estabelecimentos educacionais, sistemas de ensino e do próprio MEC – das especificidades envolvidas em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Seguindo essa mesma linha de argumentação, Monteiro (2010) aponta, por intermédio de um estudo exploratório realizado em cinco municípios da Baixada Santista-SP, que a inclusão está distante de se materializar no campo das avaliações externas. Segundo a autora, para que a Prova Brasil alcance todos os alunos, deve garantir a igualdade de condições de participação e o atendimento especializado às pessoas com deficiência – o que, ainda, não ocorre, considerando os exemplos registrados em seu recorte de pesquisa.

Corradi (2011), em sua dissertação de mestrado, elabora um estudo de caso relativo à participação dos alunos surdos de uma escola paranaense na Prova Brasil, tendo como núcleo o desempenho no exame de Língua Portuguesa. Com base em uma análise de dados e entrevistas semiestruturadas, os resultados do estudo indicam que o baixo rendimento alcançado pelos estudantes se deve, sobretudo, à ausência de intérpretes de LIBRAS no momento da aplicação da prova.

Ao final do seu trabalho, o autor evidencia as lacunas observadas no processo de aquisição dos conteúdos escolares pelos estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva grave, sugerindo uma reflexão sobre a mediação pedagógica e sobre a importância da educação bilíngue. Por fim, conclui que, a despeito de todos os problemas observados em campo, a Prova Brasil pode ser interpretada como um "momento de inclusão" (CORRADI, 2011, p. 09).

Silva & Meletti (2012, 2014), analisam a participação de alunos com NEEs nas avaliações em larga escala, na rede regular de ensino do município de Londrina (PR), focalizando a frequência e o desempenho desses estudantes na Prova Brasil e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos anos de 2007 e 2008. A partir da análise de dados fornecidos pelo INEP e outros órgãos reguladores do município pesquisado, elas ressaltam que a quantidade de matrículas de alunos com NEEs é muito superior ao número de alunos que realizam a avaliação em larga escala, "o que vem reforçar o indicativo de que a inclusão escolar encontra-se distante de se materializar", já que o discurso oficial não condiz com as práticas efetivamente observadas nas escolas (SILVA & MELETTI, 2012, p. 432).

Tendo em vista todos os argumentos trazidos por esses pesquisadores, entendemos que são muitos os problemas enfrentados na compatibilização entre a educação especial na perspectiva da inclusão e as políticas de avaliação em larga escala. De fato, quando nos referimos aos alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, estamos tratando de um grupo diverso, com particularidades que podem variar muito uma escola/sala para outra. Como sabemos, algumas crianças e/ou jovens necessitarão de recursos adaptados, de apoio humano especializado (como no caso dos alunos com surdez, que precisam do auxílio de um intérprete de LIBRAS) ou de recursos facilitadores (como material em braille e outras tecnologias assistivas), que garantam a compreensão efetiva dos conteúdos das questões sugeridas pelas avaliações em larga escala como a Prova Brasil, a Provinha Brasil, a ANEB ou o ENEM.

Cabe discutir se tais instrumentos de acessibilidade estão sendo (ou não) disponibilizados pela rede pública de ensino, contribuindo para a participação concreta – e em igualdade de condições – desses alunos nos exames nacionais. A produção na área revela, pois, que apesar dos princípios inclusivos fundamentarem a participação dos alunos com NEEs nos testes, ainda observamos graves problemas no que se refere à oferta de recursos de apoio e de acessibilidade que viabilizem tal projeto.

Outro ponto que nos chama a atenção é a ausência de uma crítica efetiva, que se ocupe não apenas dos limites das avaliações externas na aferição da aprendizagem dos alunos com NEEs ou da ausência de recursos de apoio especializado, mas também dos aspectos ideológicos que fundamentam o discurso da inclusão na atualidade. Entendemos que a produção na área acaba, assim reproduzindo concepções hegemônicas, ou seja, fundamentadas nas teorias pedagógicas de base neoescolanovista, neoprodutivista e neotecnicista (SAVIANI, 2011b; FREITAS, 2011; MARSIGLIA, 2012). Nessa perspectiva, nos aproximamos de Garcia (2004,

p. 197), quando afirma que o vocabulário[147] que caracteriza as políticas de inclusão corrobora com o processo de dissimulação/naturalização das desigualdades produzidas pelo metabolismo do capital.

Partiremos agora para a apresentação dos resultados da pesquisa realizada na rede estadual da cidade de Goiânia-GO, dialogando de forma direta com as questões debatidas até aqui.

[147] Para Garcia (2004, p. 197), a administração das desigualdades sociais e educacionais é legitimada nas políticas de inclusão, por meio de alguns conceitos como "comunidade", "cidadania ativa", "capital social", "justiça social", coesão social", "solidariedade", "pertencimento". Nesse contexto, a adoção de uma terminologia "reformista" apenas contribui para a ocultação das várias formas de alienação e exploração decorrentes do modo de produção capitalista – processo que é ainda mais incisivo no campo da educação especial.

3. Caracterização dos espaços de observação e dos sujeitos da pesquisa.

Para cumprir a nossa proposta de trabalho, no Capítulo 1 começamos apresentando os elementos que caracterizaram historicamente a educação do deficiente no Brasil, partindo em seguida para a apresentação das políticas inclusivas na atualidade e para a discussão sobre a avaliação da aprendizagem do público-alvo da educação especial.

Mais adiante, no Capítulo 2, comentamos as questões relacionadas à disseminação das avaliações em larga escala no país, retomando as origens do SAEB, além da institucionalização da Prova Brasil e do IDEB como instrumentos de aferição da qualidade do ensino. Por fim, analisamos os fatores pontuais envolvidos na participação de alunos com NEEs nos testes padronizados, a partir da produção acadêmica na área, discutindo a pertinência e as contradições inerentes a esse modelo de avaliação.

Agora, no Capítulo 3, serão apresentados e analisados os dados referentes as práticas de inclusão e avaliação em larga escala de alunos com NEEs em duas escolas do estado de Goiás, situadas na cidade de Goiânia-GO. As informações que subsidiaram a nossa análise, foram obtidas por meio de duas estratégias essenciais: a observação participante das rotinas escolares e das atividades pedagógicas desenvolvidas nos espaços selecionados; e o levantamento de dados através de entrevistas semiestruturadas com professores de apoio e professores de recursos, além dos gestores responsáveis pela sistematização das políticas inclusivas no referido município.

Desta forma, estivemos centrados nos objetivos definidos anteriormente em nossa Introdução, nos apontamentos trazidos pela legislação específica (implementada em âmbito nacional e estadual), na pesquisa de campo e na produção bibliográfica sobre o tema.

Buscou-se, pois, investigar os fatores envolvidos na participação do público-alvo da educação especial na Prova Brasil em duas escolas estaduais da cidade de Goiânia-GO. Lembramos que, considerando as especificidades observadas na rede, incorporamos em nossa análise, dados referentes aos estudantes com outras disfunções e/ou distúrbios como TDAH[148], que recebem atendimento especializado nas SRMs e auxílio de profissional de apoio.

Logo no início de nossa explanação, enumeramos uma série de tópicos que balizaram as observações realizadas nas Escolas Helena Antipoff e Helen Keller. Na seleção dos registros feitos em nosso diário de campo[149], elegemos àqueles que nos auxiliassem na descrição

[148] Reiteramos que o atendimento especializado aos alunos com TDAH na rede estadual de Goiás só é possível mediante a apresentação de laudo médico.

[149] O diário de campo foi organizado na forma de tópicos, que foram sendo preenchidos ao longo do período de

detalhada dos espaços de pesquisa, o que envolve as questões estruturais, o trabalho docente, a proposta pedagógica no campo da educação inclusiva e as NEEs atendidas. A partir desses dados, optamos pela apresentação de informações que possibilitassem a interpretação de nossa problemática, tendo como núcleo a participação de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação na Prova Brasil; as mudanças decorrentes da incorporação da lógica neotecnicista; e a disposição/dinâmica das unidades de ensino no período que antecede às avaliações externas.

As informações relativas às taxas de aprovação, ao número de alunos com NEEs matriculados, à proficiência dos estudantes na Prova Brasil (Fases I e II do Ensino Fundamental) e ao desempenho das escolas no IDEB foram incorporadas no formato de tabelas. Optamos por esse método de exposição objetivando tornar os registros quantitativos mais claros e compreensíveis para o leitor. Outro ponto a ser esclarecido refere-se à vinculação direta entre os números coletados no portal do INEP e a realidade observada nos estabelecimentos elencados, tanto no que concerne à organização do trabalho pedagógico, quanto às respostas elaboradas por professores/gestores às demandas veiculadas pelos governos federal e estadual.

Promoveremos agora uma breve descrição dos espaços selecionados para a investigação, dos participantes da pesquisa e dos tópicos considerados relevantes para a apreensão de nosso objeto de estudo.

3.1. A SEDUCE e a Gerência de Ensino Especial: algumas informações preliminares.

A atual Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) de Goiás, reestruturada pela Lei Estadual 18.687 de 03 de dezembro de 2014[150], promoveu a integração das atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação, pela Secretaria de Cultura e pela Agência Goiana de Esporte e Lazer. A atual Superintendência Executiva de Educação está, por sua vez, dividida em: Superintendência de Ensino Fundamental, Superintendência de Ensino Médio, Superintendência de Programas Educacionais Especiais, Superintendência de Desporto Educacional, Superintendência de Acompanhamento de Programas Institucionais e Superintendência de Inteligência, Pedagogia e Formação. O órgão conta com 38 subsecretarias, gerenciando em torno de 1.095 unidades escolares que abrangem o Ensino Fundamental e Médio, além da

observações. Entre os itens que balizaram nossos registros estavam: a quantidade de alunos com NEEs matriculados em cada ano/série; as formas de organização do espaço; o trabalho pedagógico desenvolvido nas SRMs e nas salas regulares com o público-alvo da educação especial; o perfil dos alunos; o perfil dos professores/gestores; e a preparação das escolas para as avaliações externas.

150 Que dispõe sobre a reorganização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências.

Educação de Jovens e Adultos e do Ensino a Distância[151].

As políticas de inclusão escolar de alunos com NEEs estão sob a responsabilidade da Gerência de Ensino Especial, departamento subordinado à Superintendência de Inteligência, Pedagogia e Formação da SEDUCE. Por meio do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI) a Gerência, em parceria com outros departamentos de ensino e com as Subsecretarias Regionais de Educação (SREs), coordena as ações inclusivas desenvolvidas nas salas de aula comuns, bem como as estratégias referentes ao Atendimento Educacional Especializado (GOIÁS, 2013c). Para isso dispõe de uma Rede de Apoio à Inclusão (REAI), composta por:

- Equipe Multiprofissional (que agrupa assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos e psicólogos)[152];
- Intérpretes de LIBRAS;
- Instrutores de Braille/LIBRAS;
- Professores de Recursos;
- Professores de Apoio à Inclusão[153];
- Profissionais de Apoio Administrativo de Higienização;
- Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs)[154];
- Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual (CAP/CEBRAV);
- Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS);
- Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (Projeto Hoje);
- Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS);
- Centro Educacional de Atendimento às Diferenças de Aprendizagem (CEADA).

---

151 Informações disponíveis em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx>. Acesso em: 27 jul. 2015.

152 Em Goiânia-GO, os profissionais visitam as escolas da rede semanalmente, recebendo – em parceria com os professores de recursos – os alunos com NEEs e suas famílias. Segundo dados fornecidos pela Gerência de Ensino Especial da SEDUCE, cada uma das 40 Subsecretarias Regionais de Educação de Goiás, possui uma equipe multiprofissional, que é responsável pelo atendimento às escolas inclusivas situadas nos vários municípios e localidades.

153 Conforme as Orientações Operacionais da Gerência de Ensino Especial para a Atuação da Rede de Apoio à Inclusão (GOIÁS, 2013c), o profissional de apoio à inclusão será modulado mediante a existência de até 06 estudantes com deficiências ou TGD em uma mesma sala de aula ou em salas distintas, na mesma unidade escolar e mesmo turno, de forma itinerante.

154 Os CAEEs são constituídos por unidades escolares que oferecem, exclusivamente a educação especial, atendendo aos preceitos contidos na Resolução 193 CEE/GO, Art. 18, inciso V, §1º. A Gerência de Ensino Especial orienta as escolas especiais a se reorganizarem como CAEEs, com foco no atendimento educacional complementar realizado no turno inverso ao da escolarização (GOIÁS, 2010).

Como vimos, cada um dos núcleos elencados nas Orientações Operacionais da Gerência de Ensino Especial para a atuação da REAI se responsabiliza pelo atendimento a um segmento específico da educação especial, contando para isso com profissionais capacitados, metodologias e materiais adequados às demandas dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação agregando, inclusive, os estudantes em situação de internação hospitalar e/ou acometidos por doenças (crônicas e transitórias) que os impeçam de frequentar as salas regulares (GOIÁS, 2013c). Nesse contexto, a Rede de Apoio à Inclusão tem como objetivo definir procedimentos e intervenções que auxiliem os profissionais da educação no trabalho pedagógico direcionado às pessoas com necessidades especiais, considerando suas particularidades, potencialidades e limitações (GOIÁS, 2010).

O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), formulado pela Gerência de Ensino Especial em parceria com outros departamentos da antiga Secretaria Estadual de Educação, com as Subsecretarias Regionais de Educação e com as escolas de educação básica, norteia o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas comuns junto aos alunos com necessidades especiais, bem como às ações referentes ao AEE (tanto nas escolas inclusivas quanto nos CAEEs) no estado de Goiás (MAKHOUL, 2010).

Segundo instruções da Gerência de Ensino Especial (GOIÁS, 2013c), o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais deverá constar no Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares, sendo oferecido no contraturno – em consonância com as indicações do Decreto nº 7.611/2011 (em âmbito nacional) e da Resolução CEE nº 07/2006 (em âmbito estadual) – eliminando as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização e aprendizagem de estudantes com NEEs. No estado de Goiás, o AEE é dividido em 5 diferentes áreas:

- 1ª área – Comunicação/Códigos: voltada especialmente para estudantes com deficiência auditiva e deficiência visual, tendo como estratégias o ensino da LIBRAS, de Língua Portuguesa para surdos e do Sistema Braille.
- 2ª área – Desenvolvimento cognitivo: direcionada à estudantes com deficit intelectual, podendo também ser acionada em casos de deficiência auditiva, Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e distúrbios de aprendizagem. Tem como meta o desenvolvimento de funções como a atenção, a abstração, a criatividade, a memória, o raciocínio lógico etc.
- 3ª área – Enriquecimento curricular: engloba as atividades planejadas para estudantes com altas habilidades/superdotação[155].

[155] Nas duas escolas pesquisadas, o enriquecimento curricular nos foi apresentado como sinônimo de reforço es-

- 4ª área – Tecnologias assistivas: destinada aos estudantes com deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva e outros distúrbios. Envolve alguns recursos como a comunicação alternativa, a informática acessível, a adequação postural, as órteses/próteses, além do estímulo às atividades da vida diária e/ou de orientação/mobilidade.
- 5ª área – Artes: direcionada a quaisquer estudantes do AEE que necessitem de estímulos específicos no que se refere ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da interação, da psicomotricidade, do senso estético, dentre outros aspectos (GOIÁS, 2010).

Segundo as *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011-2012* (GOIÁS, 2010), a Coordenação de Ensino Especial – que atualmente corresponde à Gerência de Ensino Especial – orienta as escolas especiais a se reorganizarem, passando a funcionar como Centros de Atendimento Educacional Especializado "os quais, com foco no atendimento educacional complementar realizado no turno inverso da escolarização (Resolução nº 04 do CNE/2009), podem redimensionar seus trabalhos [...]" (GOIÁS, 2010, p. 87). Nessa perspectiva, os CAEEs oferecem complementação e suplementação da formação aos estudantes matriculados na rede regular de ensino. Além do AEE, eles desenvolvem alguns projetos importantes como Autonomia, Socialização e Interação (ASI)[156], Formação Inicial do Trabalhador (FIT)[157] e Projeto RE-fazer[158].

De acordo com os dados disponibilizados pela Gerência de Ensino Especial da SEDUCE, a rede estadual de Goiás tem 13.066 alunos com NEEs matriculados nas salas regulares, em todas as etapas da educação básica e na EJA. Destes 1.070 frequentam as escolas estaduais de Goiânia-GO, o que equivale a aproximadamente 8,1% do total. Vejamos a tabela:

---

colar em disciplinas estratégias (como Língua Portuguesa e Matemática), que exigem uma maior atenção por parte da equipe pedagógica. Sendo assim, de acordo com os professores de recursos entrevistados, o trabalho nessa área engloba todos os estudantes com NEEs e não apenas aos alunos com altas habilidades/superdotação.

156 Destinado aos alunos com comprometimento intelectual grave, com necessidade de apoio generalizado.

157 Proposta de formação para o trabalho destinada aos estudantes com deficiência intelectual e/ou transtornos que se encontram numa faixa etária mais avançada.

158 Destinado a estudantes com autismo (distúrbio que se enquadra na categoria dos transtornos globais de desenvolvimento).

TABELA 6: Dados referentes à educação especial inclusiva na rede estadual de Goiás e na rede estadual da cidade de Goiânia-GO.

Informações fornecidas pela SEDUCE:	Rede Estadual GOIÁS	Rede Estadual GOIÂNIA
Alunos com NEEs matriculados na educação básica e na EJA	13.066	1.070
Alunos que realizam o AEE no contraturno	5.476	855
Quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais	403	66
Professores de Recursos (que atuam diretamente no AEE)	343	66
Profissionais de Apoio à Inclusão	2.291	417

Fonte: Gerência de Ensino Especial da SEDUCE. Tabela formulada pela pesquisadora.

Os dados nos revelam que do total de alunos com NEEs matriculados na rede estadual de Goiás, apenas 41,9% (menos da metade) realizam o AEE, tanto nas SRMs quanto nos CAEEs. Na rede estadual da cidade de Goiânia-GO essa proporção é um pouco maior, já que dos 1.070 estudantes matriculados, aproximadamente 79,9% frequentam o AEE regularmente. Vemos que a capital do estado concentra 16,3% do total de SRMs, empregando 483 servidores, entre professores de recursos e profissionais de apoio à inclusão.

Ao longo de nossa pesquisa sobre a implementação das políticas de inclusão no estado de Goiás e, mais especificamente, nas escolas situadas/localizadas na cidade de Goiânia-GO, observamos algumas variações importantes entre os comunicados disponibilizados pelo MEC e as informações coletadas na Gerência de Ensino Especial da SEDUCE. Pela análise dos dados preliminares do Censo Escolar 2014[159], vemos que há aproximadamente 9.000 estudantes com NEEs matriculados na rede estadual de Goiás, número muito abaixo do divulgado pela Gerência de Ensino Especial.

Entre as possíveis explicações para essa discrepância, está a quantidade significativa de alunos com TDAH e outros distúrbios, vinculados ou não à causa orgânica específica[160], que realizam o AEE em SRMs na rede estadual de Goiás – público esse que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e com o Decreto 7.611/2011 não entram na base de cálculo do Censo Escolar.

Segundo a equipe da Gerência de Ensino Especial, a oferta do AEE e de profissionais

[159] Ver Anexo 4.

[160] Que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e do Decreto 7.611 (BRASIL, 2011a), não constituem público-alvo da educação especial.

de apoio à inclusão nas escolas da rede estadual está sujeita à seguinte regra: 70% dos atendimentos são destinados aos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os 30% restantes são oferecidos às crianças e jovens com outros distúrbios de aprendizagem (atestados por laudo médico). Optou-se por essa divisão, considerando o recorte trazido pela legislação específica e as situações observadas no cotidiano das escolas.

A implementação das políticas de avaliação em larga do estado de Goiás, por sua vez, está sob a responsabilidade da Gerência de Avaliação da Rede de Ensino (GEARE), que coordena o trabalho de logística e a capacitação dos aplicadores dos exames. O Censo Escolar, que também é organizado pelo referido departamento, conta com a participação de todas as escolas públicas e privadas. Na rede estadual é sistematizado por meio da migração dos dados coletados no SIGE[161] (GOIÁS, 2010).

No que se refere aos resultados obtidos pela rede estadual de Goiás e da cidade de Goiânia nas últimas edições da Prova Brasil – em sua relação com as metas projetadas pelo PDE (BRASIL, 2007a) – temos a seguinte configuração:

TABELA 7: Resultados e metas do IDEB – Rede estadual de ensino – Goiás.

REDE ESTADUAL – GOIÁS									
4ª SÉRIE / 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL									
Ano	**2005**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Metas Projetadas	---	4	4,3	4,7	5	5,3	5,6	5,8	6,1
IDEB Observado	3,9	4,3	4,9	5,3	6	---	---	---	---
8ª SÉRIE / 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL									
Ano	**2005**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Metas Projetadas	---	3,3	3,5	3,7	4,1	4,5	4,8	5	5,3
IDEB Observado	3,3	3,4	3,6	4	4,5	---	---	---	---

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 15 ago. 2015. Tabela organizada pela pesquisadora.

[161] Sistema de Gestão Escolar oficial da SEDUCE que instrumentaliza o gerenciamento dos dados referentes às escolas e estudantes. O sistema abrange todas as modalidades de ensino e possibilita a emissão de documentos e relatórios de acompanhamento, possibilitando um controle eficiente da rede estadual, pautado no acesso virtal à informação (GOIÁS, 2010).

Como observamos, entre os anos de 2007 e 2013, Goiás ultrapassou as metas previstas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos que a projeção para o ano de 2019 também já foi alcançada, restando apenas 0,1 pontos para que o estado atinja a nota 6,1, recomendada para o ano de 2021.

No que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental, temos uma elevação contínua das médias entre 2005 (ano da primeira aplicação da Prova Brasil) e 2013, superando as projeções do MEC. De acordo com a tabela, as metas para 2015 já foram alcançadas. Sendo assim, espera-se um aumento de 0,8 pontos nos próximos períodos, alcançando, enfim, a nota 5,3, sugerida para o ano de 2021.

Vejamos agora as informações referentes à rede estadual da cidade de Goiânia-GO:

TABELA 8: Resultados e metas do IDEB – Rede estadual de ensino – Goiânia.

REDE ESTADUAL – GOIÂNIA									
4ª SÉRIE / 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL									
Ano	**2005**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Metas Projetadas	---	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2
IDEB Observado	4	4,1	4,9	5,4	6,1	---	---	---	---
8ª SÉRIE / 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL									
Ano	**2005**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Metas Projetadas	---	3,4	3,5	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1	5,4
IDEB Observado	3,4	3,5	3,7	4,1	4,7	---	---	---	---

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 15 ago. 2015. Tabela organizada pela pesquisadora.

Como vemos, entre 2005 e 2013, o INEP registrou aumentos contínuos do IDEB das escolas estaduais goianenses, no que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2007, a rede cumpre com exatidão a meta indicada pelo governo federal. A partir daí, as notas apresentam contínuas elevações, superando as projeções dos órgãos de controle/monitoramento. Enfim, é possível constatar que restam apenas 0,1 pontos para que o patamar previsto para 2021 seja alcançado.

Entre 2007 e 2013, as metas previstas para as séries finais do Ensino Fundamental também foram ultrapassadas. De acordo com a tabela, espera-se um aumento de 0,7 pontos nos próximos anos, para que o objetivo traçado para 2021 seja, finalmente, atingido.

Considerando os resultados e as projeções apresentados(as) pelo MEC e pelo INEP, tanto para o estado de Goiás quanto para a rede estadual da cidade de Goiânia-GO, averiguamos que as duas unidades escolares selecionadas para a realização de nossa pesquisa já superaram – tendo como recorte as séries iniciais do Ensino Fundamental – as metas previstas para o ano de 2021, estando bem acima da média nacional[162]. No caso das séries finais do Ensino Fundamental, a Escola Helena Antipoff se manteve acima da média nacional e das projeções para 2021. Já a Escola Helen Keller, ultrapassou apenas as metas nacionais previstas para 2019 (com margem positiva de 0,2 pontos).

Partiremos agora para uma descrição geral das escolas que integraram nossa pesquisa, dialogando com os dados apresentados nessa discussão preliminar. A partir daí, indicaremos caminhos para uma interpretação dos aspectos envolvidos na participação dos alunos com NEEs na Prova Brasil, a partir das informações coletadas.

3.2. Escola Helena Antipoff

Entramos em contato com a direção da unidade em maio de 2015 (2ª quinzena) solicitando autorização para realização da pesquisa. Alguns dias depois, fomos recebidos pela equipe gestora. Os profissionais do estabelecimento foram extremamente receptivos, aceitando de bom grado contribuir com a nossa proposta. Na semana seguinte iniciamos a inserção em campo e a coleta de informações, tendo como *lócus* de investigação inicial a Sala de Recursos Multifuncionais.

Fundada em 1952 e localizada na região central da cidade de Goiânia-GO, a Escola Helena Antipoff oferece as Fases I e II do Ensino Fundamental nos períodos matutino/vespertino e a Educação de Jovens e Adultos (apenas para II Fase do Ensino Fundamental) no período noturno. O colégio possui 7 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de recursos, banheiros para alunos e funcionários, 1 laboratório de informática, 1 pátio, 1 cozinha, 1 sala dos professores e alguns cômodos interligados nos quais os profissionais da secretaria, os educadores e os gestores se distribuem ao longo dos três turnos de trabalho. Um refeitório e um almoxarifado estavam sendo construídos. Câmeras de vigilância foram instaladas nos ambientes com maior circulação de alunos. As obras tiveram início no mês de julho.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico, a unidade conta com o apoio de 57 profes-

[162] Ver Capítulo 2.

sores, entre efetivos e temporários, recebendo recursos do FNDE[163], FUNDEB[164], PDDE[165] e PROESCOLA[166]. Entre as metas descritas para o Ensino Fundamental no ano de 2015, temos o aumento de 1% nos índices de proficiência em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, considerando as exigências das avaliações externas como a Prova Brasil, a Provinha Brasil, a ANEB e o PISA.

De acordo com o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), a escola se situa no Grupo 5[167], recebendo alunos vindos de diversas localidades do município. Trata-se de um polo de referência em educação inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento aos estudantes com deficiência intelectual. Observamos que todos os espaços de convívio cumprem os critérios arquitetônicos de acessibilidade, favorecendo a livre circulação de cadeirantes e de pessoas com mobilidade reduzida.

A distribuição dos turnos está organizada da seguinte forma: 250 estudantes no período matutino, 183 estudantes no período vespertino e 250 estudantes no período noturno, contabilizando um total de 683 alunos matriculados.

Segundo informações disponibilizadas pela equipe gestora, 34 alunos apresentam necessidades educacionais especiais, frequentando o AEE no contraturno, sendo 31 do Ensino Fundamental (Fases I e II) e 3 da EJA. Alguns pais de crianças/jovens com grau de comprometimento físico/cognitivo mais severo, optaram pela realização do AEE na APAE e na Associação Pestalozzi. Nesses casos, a carga horária é redistribuída de forma equivalente entre a unidade inclusiva e as instituições mencionadas. Constatamos em nossa pesquisa que apenas 1 estudante[168] vindo de outro colégio de Goiânia-GO frequenta regularmente a SRM da Escola Helena Antipoff.

Lembramos que, de acordo com as diretrizes estaduais, além dos alunos com deficiên-

---

163 O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado pela Lei nº 5.537/1968 e alterado pelo Decreto–Lei nº 872/1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação.

164 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que vigorou de 1998 a 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>. Acesso em: 02 ago. 2015.

165 Programa Dinheiro Direto na Escola, criado em 1995 com a finalidade de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas estaduais e municipais de todo o país, além dos estabelecimentos privados de educação especial mantidos por entidades sem fins lucrativos. Disponível em: <http://portal.-mec.gov.br/financiamento/dinheiro-direto-na-escola>. Acesso 02 ago. 2015.

166 Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola, instituído pela Lei 13.666 de 27 de julho de 2000.

167 De acordo com a nota Técnica do INSE, nas escolas situadas no Nível V, os alunos indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares, complementares e suplementares. A renda mensal das famílias alcança patamares médios, ficando entre 2 e 12 salários mínimos. Informação disponível em:<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_escola_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em 07 set. 2015.

168 Aluno com Síndrome de Down, matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental.

cias, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a rede oferece Atendimento Educacional Especializado e professores de apoio aos estudantes com Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros distúrbios como dislexia, diagrafia, discalculia[169] etc. No caso da Escola Helena Antipoff, todos os educandos que frequentam o AEE possuem laudo médico, atestando algum tipo de comprometimento de ordem física, emocional e/ou cognitiva. Eventualmente, também são contempladas as crianças e/ou jovens com dificuldades de aprendizagem não vinculadas à causa orgânica específica[170]. Contudo, em todos esses casos – tendo em vista o recorte sugerido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) e pelo Decreto 7.611/2011 – não há o cômputo da dupla matrícula para efeito de distribuição dos recursos do FUNDEB. Nessa perspectiva, a escola faz um esforço interno para redistribuir as verbas, garantindo que alunos não contemplados na legislação mencionada tenham acesso ao AEE, ao material pedagógico e à merenda escolar no contraturno. Vejamos a tabela:

TABELA 9: Tipos de necessidades educacionais especiais atendidas pela Helena Antipoff (Ano letivo: 2015).

Tipos de necessidades educacionais especiais	Quantidade de alunos atendidos no AEE no contraturno
Deficiência Intelectual	17
Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD)	1
Transtorno desintegrativo da infância	1
Deficiência múltipla	2
Deficiência auditiva	1[171]
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	6
Distúrbios de aprendizagem não vinculados à causa orgânica específica	7
	TOTAL = 35 alunos[172]

Fonte: Equipe docente e gestora da Escola Helena Antipoff. Tabela organizada pela pesquisadora.

Segundo informações disponibilizadas pela equipe gestora da unidade, são 11 os fun-

[169] Que no Relatório Nominal de Alunos com Necessidade Especial emitido pela SEDUCE são apresentados como distúrbios de aprendizagem.

[170] Nesse caso, recorre-se aos relatórios emitidos por psicólogos e psicopedagogos.

[171] Aluno recentemente matriculado, que aguarda modulação de profissional de apoio à inclusão.

[172] Lembramos que o somatório engloba os 34 alunos com NEEs matriculados na Escola Helena Antipoff e 1 estudante, proveniente de outra escola da rede estadual, que realiza o AEE na SRM do estabelecimento.

cionários envolvidos no atendimento especializado aos alunos com NEEs, incluindo a professora de recursos, os professores de apoio (em esquema de itinerância) e os profissionais de higienização. Levando em conta as exigências da Gerência de Ensino Especial, a modulação nas atividades de inclusão faz-se mediante a comprovação de formação na área, além da participação obrigatória em cursos de capacitação continuada oferecidos, periodicamente, pela SEDUCE.

A proposta anual para o ano de 2015 prevê a realização de dois projetos voltados para a temática inclusiva: o Projeto Diversidades e o Projeto Educar para Incluir. O PPP reitera a centralidade de alguns conceitos como inclusão social, respeito à diversidade, competências e humanização. Entre os autores que fundamentam o documento temos P. Perrenoud e M. T. E Mantoan. Em outro trecho, a escola defende a perspectiva sócio-interacionista de Vigotski, com foco na relação dialética entre professores e alunos. Seguindo essa mesma linha, defende que a construção do conhecimento é oportunizada pelas relações sociais.

O planejamento das atividades pedagógicas voltadas para os alunos com NEEs é elaborado quinzenalmente, por meio da parceria entre os professores regentes, os professores de apoio e a professora de recursos[173]. O tutor[174] enviado pela SEDUCE, fiscaliza a produção e aplicação dessas atividades, apresentando relatórios periódicos que são encaminhados ao órgão de controle. A equipe multiprofissional, composta por psicólogo, assistente social, fisioterapeuta além da professora de recursos (que é psicopedagoga), por sua vez, realiza o atendimento aos estudantes nas quartas-feiras, nos períodos matutino (para a Fase II do Ensino Fundamental) e vespertino (para a Fase I do Ensino Fundamental).

A SRM da escola agrega itens das Salas Tipo I e II. Entre os recursos que compõem a primeira, temos: mesa redonda com cadeiras, armário, quadro branco, mesa para computador com cadeira, material dourado[175], esquema corporal, bandinha rítmica, memória de numerais I, tapete alfabético encaixado, software de comunicação alternativa, sacolão criativo monta tudo[176], quebra-cabeças (sequência lógica), dominó de associação de ideias, dominó de frases,

---

173 Ver Anexo 3.

174 De acordo com o documento norteador do *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças* (GOIÁS, 2011), a equipe regional tem cerca de 300 tutores que acompanham o trabalho pedagógico em todas as escolas da rede. A média é de 1 tutor para cada 4 escolas.

175 O Material Dourado constitui-se por pequenas placas e cubos de madeira. Destina-se ao ensino-aprendizagem do Sistema de Numeração Decimal-Posicional e dos métodos para efetuar as operações matemáticas fundamentais. O recurso pode ser utilizado para o estudo de frações, conceituação e cálculo de áreas e volumes, trabalho com números decimais, raiz quadrada e outras atividades criativas. Fonte: <http://praticaspedagogicas.com.br/>. Acesso em: 15 dez. 2015.

176 O sacolão criativo monta tudo, agrega uma série de peças plásticas de diferentes formatos e encaixes. O brinquedo estimula a criatividade, o raciocínio lógico e a ludicidade, oferecendo inúmeras possibilidades de ajuste e montagem. Fonte: <http://www.casadaeducacao.com.br>. Acesso em 15 dez. 2015.

dominó de animais em LIBRAS, alfabeto braille, kit de lupas manuais, plano inclinado e memória tátil. Já entre os materiais/apoios oferecidos pela segunda[177], encontramos: impressora braille (pequeno porte), máquina de datilografia braille, reglete de mesa, punção, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora e soroban[178].

Os alunos com NEEs atendidos na Escola Helena Antipoff apresentam um grau de comprometimento físico/cognitivo variado. Grande parcela deles faz uso de medicamentos controlados, além de realizar acompanhamento médico em hospitais, clínicas, consultórios e outras unidades de apoio especializado. As atividades desenvolvidas pela professora de recursos na SRM envolve sobretudo, a 2ª e a 5ª área do AEE. Em média, são atendidos de 2 a 4 estudantes em cada turno. Eles são agrupados por nível de desenvolvimento e realizam as atividades de forma conjunta. Os materiais utilizados com maior regularidade são as tarefas impressas em papel A4 e os materiais lúdicos como jogos de montar, quebra-cabeças, sequências lógicas, brinquedos adaptados etc.

O trabalho pedagógico com os educandos envolve alguns aspectos recorrentes como: incentivo à leitura e à produção escrita; o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; e o treino da coordenação motora fina por meio da produção de desenhos e de atividades de colorir. Entre as ferramentas de apoio pedagógico mais utilizadas temos: material concreto, ábaco, lápis de cor, palitos de sorvete (para contagem de unidades e dezenas e realização de cálculos simples) e gravuras.

Averiguamos, durante nossa permanência em campo, que na Escola Helena Antipoff há uma evidente preocupação com os processos de alfabetização e letramento dos alunos com NEEs e com a sua progressão nos estudos, o que acaba por interferir nas formas de organização do trabalho pedagógico nas salas regulares e no AEE.

A professora de recursos, de fato, tem como principal ferramenta de planejamento as cartilhas de alfabetização mistas, os textos literários de fácil decodificação e as listas de exercícios, envolvendo as operações matemáticas fundamentais. Em nosso período de observação em campo, pudemos constatar que a profissional responsável pela SRM se dedica aos conteú-

---

[177] No momento, a escola atende apenas 1 aluna da EJA com baixa visão, associada à deficiência intelectual e física. A grande quantidade de itens da Sala Tipo II deve-se à presença de alunos com deficiência visual nos períodos letivos anteriores a 2015.

[178] O soroban é um instrumento retangular, com uma régua de numeração que divide o aparelho em dois outros retângulos, um na parte inferior e outro na superior. Na régua de numeração existem pontos salientes que separam as ordens das unidades, dezenas e centenas de cada classe. Contêm também hastes ou eixos nas quais se movimentam as contas. O soroban adaptado para cegos pode auxiliá-los na aprendizagem da Matemática, possibilitando a realização de cálculos como adição, subtração, multiplicação e divisão de números inteiros, fatoração, mínimo múltiplo comum, máximo divisor comum, cálculos com números decimais e extração de raiz quadrada ou radiciação. Fonte: <http://www.olhosdaalma.com.br/>. Acesso em: 15 dez. 2015.

dos de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das atividades lúdicas. Eventualmente a educadora recorre às propostas sugeridas em almanaques infantis e publicações de ampla divulgação como gibis e revistas.

Entre as dificuldades observadas nesse contexto de análise, temos: o tamanho reduzido da SRM, o fluxo contínuo de pessoas no ambiente e os atrasos e/ou as faltas frequentes dos estudantes, que não comparecem nos horários definidos nos agendamentos quinzenais. A maior parte dos alunos atendidos enfrenta barreiras importantes na aquisição da leitura/escrita e na realização de cálculos matemáticos simples[179]. As atividades sugeridas pela professora de recursos, apresentam um grau de complexidade variado, incluindo desde propostas recolhidas em materiais de apoio da educação infantil, até listas de exercícios, retiradas de livros didáticos do Ensino Fundamental, Fases I e II.

De acordo com a realidade observada em campo, as crianças com deficiência intelectual – em decorrência de Síndrome de Down, de paralisia cerebral parcial, de atraso cognitivo e de distúrbios genéticos[180] – exigem da professora de recursos um esforço redobrado. Nos chamou a atenção, contudo, o ótimo desempenho escolar apresentado pelo único aluno com autismo matriculado na unidade. A despeito dos graves problemas comportamentais, das dificuldades de socialização e das complicações no uso da linguagem oral/escrita, o estudante Tales[181] realiza todas atividades sugeridas (com a ajuda dos profissionais de apoio à inclusão) e obtêm notas satisfatórias em todas as disciplinas.

No caso dos alunos com TDAH e outros distúrbios de aprendizagem, os impedimentos variam de acordo com o caso. Alguns conseguem assimilar os conteúdos de Língua Portuguesa, apresentando uma maior resistência em relação à Matemática (e vice-versa). Em outros casos, apresentam graves problemas no que se refere ao comportamento em sala de aula, à socialização com os colegas e ao cumprimento da rotina escolar, exigindo um acompanhamento mais intensivo por parte dos profissionais de apoio[182].

Em seu Projeto Político-Pedagógico a unidade postula a avaliação formativa e processual com foco nas aprendizagens, que possibilite o redimensionamento do planejamento e da prática pedagógica, fazendo algumas breves menções à avaliação institucional. Entre os ins-

---

[179] Mantivemos o foco nos conteúdos avaliados pela Prova Brasil, que como pudemos observar, já constituem a base do currículo da educação especial no contexto analisado.

[180] Utilizamos aqui a terminologia empregada nos laudos médicos analisados durante nossa permanência na SRM.

[181] Lembramos tratar-se de um nome fictício, utilizado com o intuito de resguardar a identidade do aluno em questão.

[182] É comum ver os profissionais de apoio à procura das crianças com TDAH que fogem das salas de aula e se dirigem ao pátio e outras áreas de uso coletivo.

trumentos de aferição de desempenho sugeridos pelo documento temos a prova escrita; a prova oral; os trabalhos e pesquisas individuais e/ou coletivos; e os simulados. As menções, por sua vez, variam de 0 a 10 pontos.

No que se refere especificamente, à avaliação da aprendizagem dos alunos com NEEs, os professores mencionam o uso de portfólios, de avaliações adaptadas (tanto nas salas regulares, pelos professores de apoio, quanto na sala de AEE, pela professora de recursos) e do formulário de Avaliação para a Diversidade disponibilizado pela Gerência de Ensino Especial da SEDUCE[183].

Como já foi dito, a escola alcançou notas satisfatórias no IDEB, vinculada a um aumento crescente nas médias no período que vai de 2005 a 2013. Nessa perspectiva, ultrapassou as metas previstas para o estado de Goiás e para a rede estadual da cidade de Goiânia-GO superando, inclusive, as projeções para o ano de 2021.

Vejamos agora algumas informações coletadas sobre o desempenho geral da escola em tópicos específicos, tendo como recorte os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Apresentamos os dados referentes à 2013, quando ocorreu a última aplicação da Prova Brasil:

TABELA 10: Dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff – Taxas de aprovação.

Taxas de Aprovação						
Ano	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**P[184]**
2005	91,7	100,0	100,0	88,4	95,3	0,95
2007	**	77,3	90,0	79,3	73,0	0,79
2009	**	100,00	100,0	100,0	93,6	0,98
2011	100,0	97,4	100,0	90,2	96,9	0,97
2013	100,0	100,0	100,00	100,0	100,0	1,0

****** Solicitação de não divulgação conforme Portaria INEP nº 410 de 3 de novembro de 2011 ou nº 304 de 24 de junho de 2013.

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035301>. Acesso em 04 set. 2015.

As taxas de aprovação, que em 2005 (ano da primeira aplicação da Prova Brasil) giravam em torno de 91,7%, tiveram um aumento significativo ao longo do período analisado, chegando a 100% (em todos os anos e/ou séries) em 2013. Ao que parece, há um esforço da equipe gestora/docente para zerar as taxas de reprovação, considerando a base de cálculo do

[183] Ver Anexo 1.

[184] P = Indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação dos alunos da escola nessa etapa de ensino.

IDEB[185]. Nessa perspectiva, além da proficiência nas disciplinas avaliadas, a Escola Helena Antipoff preocupa-se com o fluxo dos estudantes ao longo das séries iniciais, planejando e implementando ações que reduzam ao máximo o risco de retenção. Quando questionada sobre as variações observadas entre 2005 e 2013 nesse quesito, a diretora mencionou a alternância de gestores e a diversidade de estratégias de controle dos resultados que caracterizaram cada pleito.

TABELA 11: Dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff – Proficiência na Prova Brasil.

Prova Brasil					
	Matemática		Língua Portuguesa		
Ano	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	N[186]
2005	197,8	5,3	191,5	5,2	5,22
2007	187,7	4,9	170,9	4,4	4,65
2009	220,3	6,1	197,0	5,4	5,75
2011	233,9	6,6	211,4	5,9	6,27
2013	255,3	7,5	246,7	7,2	7,32

F**onte:** <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035301>. Acesso em 04 set. 2015.

TABELA 12: Dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff – Metas e desempenho do IDEB.

IDEB		
Ano	Meta	Desempenho
2005[187]	---	5,0
2007	5,0	3,7
2009	5,3	5,7
2011	5,7	6,1
2013	6,0	**7,3**

F**onte:** <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035301>. Acesso em 04 set. 2015.

[185] Que como vimos no Item 2.5. do Capítulo 2, é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) medidos pelo Censo Escolar e médias de desempenho nos exames padronizados.

[186] N = Média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador de 0 a 10, dos alunos da escola, obtida em determinada edição do exame realizada ao final da etapa de ensino.

[187] Ausência de metas tendo em vista tratar-se do primeiro ano de aplicação da Prova Brasil no país.

Como vemos, no que se refere à proficiência na Prova Brasil – tendo como recorte os anos iniciais do Ensino Fundamental – há uma variação significativa entre as informações coletadas entre 2005 e 2013. Em Língua Portuguesa, observamos uma elevação de 55,2 pontos na proficiência média e 2 pontos na proficiência padronizada. Já em Matemática, foram 57,5 pontos na proficiência média e 2,2 pontos na proficiência padronizada. O declínio considerável no ano de 2007, de fato, acompanha a queda das taxas de aprovação, que alcançam, neste ano, seu ponto crítico. Como resultado, o IDEB apresentou uma redução de 1,3 pontos em relação a 2005. A partir de 2009, contudo, o índice de desenvolvimento da Escola Helena Antipoff registra um acréscimo progressivo, chegando a 7,3 pontos em 2013.

Agora vejamos os dados de desempenho referentes às séries finais do Ensino Fundamental:

TABELA 13: Dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff – Taxas de aprovação.

Taxas de Aprovação					
Ano	**6º**	**7º**	**8º**	**9º**	**P**
2005	**	**	**	**	**
2007	77,4	71,2	72,2	73,1	0,73
2009	82,4	86,0	89,6	92,8	0,88
2011	80,0	72,7	71,7	76,2	0,75
2013	97,6	100,0	100,00	100,0	0,99

** Solicitação de não divulgação conforme Portaria INEP nº 410 de 3 de novembro de 2011 ou nº 304 de 24 de junho de 2013.
F**onte:** <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035301>. Acesso em 04 set. 2015.

A tabela relativa às taxas de aprovação nas séries finais do Ensino Fundamental segue a mesma tendência observada anteriormente. Como ressaltamos, há um esforço da equipe da Escola Helena Antipoff no sentido de reduzir a retenção e elevar a proficiência dos estudantes nas disciplinas avaliadas na Prova Brasil, tendo como objetivo o aumento do IDEB. Com exceção do 6º ano, em todas as séries a aprovação chegou a 100% em 2013, diferentemente do que ocorrera nos anos anteriores.

TABELA 14: Dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff – Proficiência na Prova Brasil.

Prova Brasil					
	Matemática		Língua Portuguesa		
Ano	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	N
2005	**	**	**	**	**
2007	247,1	4,9	231,3	4,4	4,64
2009	260,2	5,3	259,7	5,3	5,33
2011	250,8	5,0	248,6	5,0	4,99
2013	273,1	5,8	273,0	5,8	5,77

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035301>. Acesso em 04 set. 2015.

TABELA 15: Dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff – Metas e desempenho do IDEB.

IDEB		
Ano	Meta	Desempenho
2005	---	---
2007	---	3,4
2009	3,5	4,7
2011	3,7	3,7
2013	4,0	**5,7**

F**onte:** <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035301>. Acesso em 04 set. 2015.

No que se refere à proficiência na Prova Brasil – tendo como recorte os anos finais do Ensino Fundamental – há uma variação significativa entre as informações coletadas entre 2007 e 2013. Em Língua Portuguesa, temos uma elevação de 41,7 pontos na proficiência média e 1,4 pontos na proficiência padronizada. Já em Matemática, foram acrescidos 26 pontos na proficiência média e 0,9 pontos na proficiência padronizada.

No que diz respeito ao IDEB, os dados nos revelam uma queda significativa entre os anos de 2009 e 2011. Nesse período a nota da escola cai de 4,7 para 3,7. O mesmo ocorre com as taxas de aprovação e as médias de proficiência, que alcançam níveis preocupantes, similares àqueles observados em 2007. Tal quadro só pode ser revertido em 2013, momento no qual

a escola supera todas as metas previstas, ultrapassando em 1,7 pontos a projeção divulgada pelo INEP e pelo MEC.

De acordo com os depoimentos coletados em campo, entre as possíveis explicações para o aumento do IDEB da Escola Helena Antipoff nas Fases I e II do Ensino Fundamental entre 2005 e 2013, está o esforço integrado da equipe no "treino" das habilidades/competências exigidas pela Prova Brasil, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Gradualmente, a Prova Brasil foi adquirindo centralidade como estratégia de controle dos resultados, mobilizando grandes esforços da equipe a cada nova edição. De fato, de acordo com as falas de professores e da gestora da unidade, o comprometimento coletivo com a elevação da proficiência e das taxas de aprovação decorre, em grande parte, das exigências do Estado em relação ao desempenho geral das escolas nos exames padronizados.

Concluímos, logo, que as práticas de responsabilização vinculadas ao desempenho nas avaliações externas serviram como fator de pressão. Daí a sistematização de atividades de "treinamento", materializadas na forma de simulados, aulas de reforço e atividades complementares realizadas no contraturno e nos finais de semana.

No período em que estivemos em campo, a Escola Helena Antipoff iniciou um intenso processo de preparação para a Prova Brasil 2015. Entre as ações planejadas para os meses de setembro e outubro, estava a realização de "aulões" (termo utilizado pela diretora e pelos docentes) de reforço aos sábados, nos períodos matutino e vespertino, organizados por professores regentes e estagiários[188].

No final do mês de agosto, a equipe gestora convocou uma reunião com pais e responsáveis, informando-os sobre a obrigatoriedade da presença de todos os estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (incluindo 1 aluno com NEEs do 5º ano e outros 2 alunos do 9º ano[189]) nessas atividades. Na ocasião, as famílias foram informadas sobre a importância das avaliações externas e sobre o compromisso da comunidade escolar com o aumento progressivo do IDEB.

Em sua entrevista, a diretora ressaltou a intensa pressão sofrida pela instituição no período que antecede a Prova Brasil, destacando a importância de uma boa estratégia de ação e de uma boa preparação para o teste. Entre os recursos pedagógicos utilizados pela unidade es-

---

[188] Alguns estagiários da licenciatura em Pedagogia e áreas afins foram convidados a participar da preparação para a Prova Brasil, com a supervisão da equipe docente. De acordo com a diretora da Escola Helena Antipoff, as aulas oferecidas aos sábados contam como atividades extracurriculares.

[189] No 5º ano, temos 1 estudante com autismo, mencionado anteriormente em nosso relato. Já na turma do 9º ano há 1 aluno com deficiência intelectual e 1 aluno com TDAH. Informações fornecidas pela professora de recursos da Escola Helena Antipoff.

tão, justamente, os cadernos de prova elaborados em edições anteriores, que são sistematicamente discutidos por professores e estagiários nos "aulões". Segundo a servidora, em tempos de avaliação externa, é preciso organizar uma "força tarefa" que integre todos os funcionários da escola. Consequentemente, espera-se que professores das diferentes áreas (incluindo Artes, Educação Física, História, Geografia etc.) se dediquem aos conteúdos de Língua Portuguesa (com foco na interpretação de textos) e Matemática (com foco na resolução de problemas), encaixando-os em seu planejamento semanal.

Lembramos também que, nessa etapa de preparação, a unidade se recusa a receber alunos de 5º ano e/ou 9º ano vindos de outros estabelecimentos de ensino[190] – sobretudo daqueles vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO. Uma das justificativas apresentadas pela diretora para tal postura é o receio de que estudantes desinteressados, "fracos" e/ou "pouco preparados" se saiam mal na Prova Brasil e em outras avaliações externas[191] e baixem a nota da escola.

Quanto à participação dos alunos das Fases I e II do Ensino Fundamental da Escola Helena Antipoff na Prova Brasil 2013, os dados do INEP indicam o seguinte cenário:

TABELA 16: Participação dos estudantes na Prova Brasil 2013 – Escola Helena Antipoff.

Alunos	Anos Iniciais (4ªsérie/5º ano)		Anos Finais (8ª série/9º ano)	
	Matriculados	Participantes	Matriculados	Participantes
Total	53	44	60	60
Idade média[192]	10,4	10,4	14,6	14,6
Percentual de incluídos[193]	**1,9%**	**0,0%**	**1,7%**	**1,7%**
Percentual total de não aprovados	3,8%	0,0%	5,0%	3,6%

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035301>. Acesso em 04 set. 2015.

A tabela indica algumas importantes variações no que se refere à participação de estu-

[190] Segundo a diretora, em virtude da nota elevada no IDEB a Escola Helena Antipoff adquiriu um maior prestígio na região, atraindo alunos vindos de outros estabelecimentos de ensino de Goiânia – processo que se intensifica a partir de 2011.

[191] Lembramos que a aplicação da Prova Goiás ocorreu em novembro de 2015.

[192] Os valores relacionados à idade média e percentual de incluídos foram apresentados, considerando apenas os dados coletados no Censo Escolar.

[193] Considerando alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação. Lembramos que tal recorte constitui a base de cálculo do Censo Escolar que, por sua vez, subsidia a elaboração dos relatórios emitidos pelo INEP a cada nova edição da Prova Brasil.

dantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na Prova Brasil 2013. Dos 53 alunos matriculados no 5º ano, apenas 44 realizaram o exame, o que corresponde a 83,01% do total. Já entre os estudantes do 9º ano, houve 100% de participação, já que dos 60 estudantes matriculados, todos fizeram a avaliação.

Tomando como recorte os alunos público-alvo da educação especial, vemos que o único "aluno incluído"[194] do 5º ano não participou da edição 2013 da Prova Brasil. O mesmo não ocorreu no 9º ano, já que o único "aluno incluído" realizou o exame. Segundo informações fornecidas pela professora de recursos, o estudante mencionado[195] contou com a ajuda da professora de apoio no momento da aplicação, registrando um desempenho satisfatório. Infelizmente, nos limites de nossa pesquisa, não foi possível obter informações mais precisas sobre suas notas. No que se refere ao 5º ano, o único aluno com NEEs matriculado[196] não compareceu no dia da aplicação. Contudo, tendo em vista as contradições evidenciadas nas entrevistas coletadas (e que serão discutidas um pouco mais adiante), não podemos confirmar o que, de fato, ocorreu no dia da avaliação.

3.3. Escola Helen Keller

Estabelecemos contato com a direção da instituição na 2ª quinzena de agosto de 2015, solicitando autorização para realização da pesquisa. Duas semanas depois, fomos recebidos pela diretora, que pediu informações detalhadas sobre nosso estudo, sobre o tempo necessário para a coleta de dados e sobre os profissionais a serem entrevistados nos meses subsequentes. Após o esclarecimento de todos esses pontos, iniciamos uma conversa com a professora de recursos, na qual foram definidas as datas para a observação das atividades do AEE. Em alguns dias, iniciamos a inserção em campo, tal como havíamos feito na Escola Helena Antipoff.

Fundada em 1978[197] e localizada na região central da cidade de Goiânia-GO, a Escola Helen Keller oferece as Fases I e II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio nos períodos matutino e vespertino. No total há 8 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de recursos, 1 sala para vice-diretor, banheiros para alunos e funcionários, 1 laboratório de informática, 1 secretaria, 1 pátio parcialmente coberto, 1 cozinha, 1 sala para professores, 1 almoxarifado e 1 depósito de

---

194 A expressão "aluno incluído" nos remete aos estudantes com NEEs, sendo utilizada nos documentos divulgados pelo INEP referentes ao desempenho das escolas na Prova Brasil 2013. Nesse sentido, podemos vislumbrar uma clara dicotomia entre os "educandos regulares" e os "educandos contemplados nas políticas de inclusão", expressa de forma recorrente nos depoimentos coletados em campo. Trata-se, evidentemente, de uma questão problemática, que será discutida com mais atenção em nosso Capítulo 4.

195 De acordo com o relato da equipe, tratava-se de um aluno com deficiência intelectual leve associada a distúrbios de aprendizagem.

196 Neste caso, também era um estudante com deficiência intelectual.

197 Em 1996 a unidade tem o seu nome alterado por lei estadual.

merenda. Segundo informações coletadas em campo, a unidade conta com 36 professores, entre efetivos e temporários, recebendo recursos do FNDE, FUNDEB, PDDE, PNAE[198] e PROESCOLA.

Logo no início do Projeto Político-Pedagógico, a equipe discute a preocupação com o desempenho do alunado nas avaliações externas que integram o SAEGO e o SAEB. Contudo, diferentemente do que vimos no documento orientador da primeira escola pesquisada, o texto não elenca metas fixas (no que se refere às notas nas avaliações externas) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio no ano de 2015.

De acordo com o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), a escola Helen Keller também se situa no Grupo 5, recebendo educandos vindos de várias localidades da cidade de Goiânia-GO. Trata-se de um polo de referência em educação inclusiva, sobretudo no que se refere ao atendimento especializado aos alunos com surdez e deficiência auditiva. Conforme pudemos observar, todos os espaços de convívio cumprem os critérios arquitetônicos de acessibilidade, favorecendo a livre circulação de cadeirantes e de pessoas com mobilidade reduzida.A distribuição dos turnos está organizada da seguinte forma: 253 estudantes no período matutino e 192 no período vespertino, contabilizando um total de 445 alunos.

Segundo informações disponibilizadas pela equipe gestora, 45 educandos apresentam NEES, sendo que 29 estão matriculados no Ensino Fundamental (Fases I e II) e 15 no Ensino Médio. Lembramos que apenas 29 crianças/jovens realizam o AEE no contraturno, uma única vez por semana.

TABELA 17: Tipos de necessidades educacionais especiais atendidas pela Escola Helen Keller (Ano letivo: 2015).

Tipos de necessidades educacionais especiais	Quantidade de alunos atendidos no AEE no contraturno
Surdez	19
Deficiência Intelectual	6
Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD)	---
Cegueira e/ou baixa visão	1
Distúrbios de aprendizagem não vinculados à causa orgânica específica	3
	TOTAL = 29 alunos

Fonte: Equipe docente e gestora da Escola Helen Keller. Tabela organizada pela pesquisadora.

[198] Programa Nacional de Alimentação Escolar.

De acordo com a professora de recursos, alguns pais e responsáveis optaram pela realização do AEE na APAE e na Associação Pestalozzi, em virtude do grau de comprometimento e da necessidade de apoio médico-clínico intensivo. O único aluno com autismo da instituição frequentou a SRM da Escola Helen Keller por um curto período, mas em virtude das dificuldades de socialização, do atraso cognitivo e da extrema agressividade[199], teve os agendamentos suspensos, por período indeterminado.

Assim como ocorre na Escola Helena Antipoff, a Escola Helen Keller oferece Atendimento Educacional Especializado aos estudantes acometidos por distúrbios como dislexia, disgrafia, discalculia etc. Todos os alunos que frequentam a SRM possuem laudo médico atestando algum tipo de limitação de ordem física, emocional ou cognitiva. Eventualmente, também são contempladas as crianças e/ou jovens com dificuldades de aprendizagem não vinculadas à causa orgânica específica. Nesses casos, a unidade (tal como a Escola Helena Antipoff) se encarrega de redistribuir as verbas, garantindo que alunos não contemplados na legislação específica tenham acesso ao AEE, aos materiais de apoio pedagógico e à merenda escolar no contraturno.

A professora de recursos do estabelecimento confirmou a presença de alguns estudantes com TDAH (devidamente atestado por laudo médico), que utilizam medicamentos de uso controlado. Contudo, diferentemente do que observamos na primeira escola investigada, a unidade não oferece AEE aos alunos com esse distúrbio, exceto quando associado a outros tipos de deficiência elencadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e na legislação estadual.

São 14 os funcionários envolvidos com o atendimento especializado aos alunos com NEEs, incluindo a professora de recursos, os intérpretes de LIBRAS, os professores de apoio (em esquema de itinerância) e os profissionais de higienização. Levando em conta as exigências da Gerência de Ensino Especial, como dissemos anteriormente, a modulação nas atividades de inclusão faz-se mediante a comprovação de formação na área, além da participação obrigatória em cursos de capacitação continuada oferecidos, periodicamente, pela SEDUCE. No caso dos intérpretes de LIBRAS, exige-se uma certificação emitida pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS).

Pela análise do PPP, constatamos a ausência de projetos específicos para a área da inclusão que estejam em andamento e/ou em fase de conclusão. Entretanto, ações complementares vêm sendo implementadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

[199] Justificativa apresentada pela professora de recursos durante a entrevista realizada em setembro de 2015.

à Docência (PIBID)[200], oriundos da licenciatura em Letras/LIBRAS da Universidade Federal de Goiás (UFG). Semanalmente, os graduandos se responsabilizam pelas atividades realizadas com os alunos surdos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no contraturno, tanto na SRM quanto nas classes regulares. Acompanhamos o trabalho desses profissionais durante o mês de setembro. As atividades da equipe, contudo, só foram concluídas no final do ano letivo.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Helen Keller destaca a importância do respeito à diversidade como componente estratégico das práticas de inclusão. Defende também a concepção de humanização, tendo como meta a construção de uma sociedade mais justa e solidária. O documento, contudo, não menciona as bases teóricas da proposta inclusiva, pontuando apenas alguns aspectos gerais da legislação – com ênfase na Resolução 07/2006 do Conselho Estadual de Educação e na Lei 9.394/1996.

Tal como ocorre na Escola Helena Antipoff, o planejamento das atividades pedagógicas voltadas para os estudantes com NEEs é elaborado quinzenalmente, por meio da parceria entre os professores regentes, os professores de apoio e a professora de recursos[201]. Os planos de atendimento individualizado por sua vez, levam em consideração as dificuldades e potencialidades dos educandos, com foco no desenvolvimento de habilidades como memorização, abstração, atenção, concentração e comunicação. O tutor enviado pela SEDUCE fiscaliza a produção e a aplicação dessas atividades. A equipe multiprofissional, visita a escola quinzenalmente, reunindo-se com docentes e comunidade escolar em horários previamente agendados.

A SRM da escola é composta por itens da Sala Tipo I. Entre os recursos de apoio disponíveis, temos: mesa redonda com cadeiras, armário, quadro branco, mesa para computador com cadeiras, material dourado, memória de numerais I, tapete alfabético encaixado, sacolão criativo monta tudo, quebra-cabeças (sequência lógica), dominó de associação de ideias, dominó de frases, dominó com textura, dominó de animais em LIBRAS, alfabeto braille, lupa eletrônica, kit de lupas manuais e memória tátil. No que se refere aos materiais da Sala Tipo II, o único item encontrado foi o soroban[202].

---

200 "O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais". Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 26 out. 2015.

201 Ver Anexo 3.

202 A ausência de materiais próprios da Sala Tipo II decorre da presença de um único aluno com baixa visão no período letivo de 2015, o que não demanda a oferta de recursos especializados de apoio/acessibilidade além dos que já estão disponíveis na Escola Helen Keller.

As atividades desenvolvidas pela professora de recursos na SRM envolvem, sobretudo, a 1ª, a 2ª, a 3ª e a 5ª área do AEE. Em média são atendidos de 2 a 6 alunos em cada turno – agrupados por tipo de necessidade educacional especial ou por nível de desenvolvimento – que realizam as tarefas de forma conjunta.

Os alunos com NEEs atendidos na Escola Helen Keller apresentam um grau de comprometimento físico/cognitivo variado. No que se refere aos estudantes surdos, todos possuem relativa fluência em LIBRAS. Boa parte deles enfrenta barreiras na aprendizagem da Língua Portuguesa, o que acaba interferindo no seu rendimento nas demais disciplinas. Outros, contudo, tem um ótimo desempenho escolar, sendo elogiados por toda a equipe. Uma das intérpretes de LIBRAS entrevistada nos relatou que uma estudante surda alcançou nota máxima na Prova Goiás, sendo contemplada com o prêmio de R$1.200 reais oferecido pelo governo do Estado.

Entre os alunos com deficiência intelectual, distúrbios de aprendizagem e TDAH (associado a outras disfunções), as dificuldades assemelham-se àquelas observadas na Escola Helena Antipoff, exigindo dos profissionais da inclusão a flexibilização das temporalidades, dos conteúdos, dos objetivos e da avaliação. Contudo, a professora de recursos afirma não enfrentar grandes impedimentos no auxílio a esses estudantes, que apreciam os momentos de interação proporcionados pelo AEE. No caso da única criança com TGD, entretanto, o conflito alcançou um ponto crítico, de forma que sua permanência na SRM foi, definitivamente, suspensa.

Os recursos utilizados com maior regularidade na SRM são os materiais lúdicos como jogos de montar, quebra-cabeças, alfabeto manual, fantoches, sequências lógicas, brinquedos adaptados etc. O trabalho pedagógico com os educandos envolve alguns aspectos recorrentes como: o incentivo à leitura e à produção escrita; o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; a interpretação de textos; e o ensino da LIBRAS e de Língua Portuguesa para surdos. Entre as ferramentas de apoio pedagógico mais utilizadas temos: gravuras com legenda, dicionário ilustrado, imagens impressas, recursos audiovisuais (incluindo filmes e animações que possam ser reproduzidos em CD e/ou DVD), gibis e livros infanto-juvenis.

Entre as dificuldades observadas nesse contexto de análise, temos o fluxo contínuo de pessoas no ambiente. É comum que os professores da unidade utilizem a SRM para realizar leituras, preencher documentos ou receber pais de alunos e/ou outros visitantes. O espaço, que fica bem próximo ao portão de entrada e ao pátio central da escola, é mal iluminado, barulhento e abafado, de forma que encontramos dificuldades para permanecer no local por um

período prolongado.

Em seu relato, a professora de recursos destaca a centralidade dos elementos lúdicos no trabalho desenvolvido no AEE. Ela se opõe categoricamente ao uso de tarefas impressas e livros didáticos no contraturno, optando pela brincadeira como estratégia pedagógica fundamental. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido na Escola Helen Keller se distancia consideravelmente do que vem sendo realizado na SRM da Escola Helena Antipoff.

No tocante à avaliação da aprendizagem, em seu PPP a unidade postula a avaliação diagnóstica, contínua e processual, com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Mais à frente, o documento afirma importância das dimensões cognitiva, física, ética, social e afetiva que compõem a formação humana – elementos que não podem ser negligenciados pelos educadores em suas práticas avaliativas. Entre os instrumentos de aferição de desempenho sugeridos temos a prova escrita; os trabalhos e pesquisas individuais e/ou coletivos; os seminários; as listas de exercícios; e os simulados. As menções, por sua vez, variam de 0 a 10 pontos.

Em um tópico específico sobre avaliação institucional, o PPP destaca o papel da comunidade escolar no estabelecimento de metas de qualidade do ensino. Para isso, propõe o uso de questionário, aplicado anualmente/semestralmente por uma equipe composta por professores, funcionários administrativos, coordenadores, alunos e pais.

No que se refere especificamente, à avaliação do desempenho dos alunos com NEEs, os professores mencionam o uso de portfólios, de provas adaptadas e do formulário de Avaliação para a Diversidade disponibilizado pela Gerência de Ensino Especial da SEDUCE[203].

Como destacamos na Introdução deste trabalho, a escola alcançou uma nota satisfatória no IDEB, vinculada a um aumento crescente nas médias no período que vai de 2005 a 2013. Nessa perspectiva, ultrapassou as metas previstas para o estado de Goiás e para a rede estadual da cidade de Goiânia-GO superando, inclusive, as projeções para o ano de 2019.

Vejamos agora algumas informações coletadas sobre o desempenho geral da escola nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. Apresentamos os dados referentes à 2013, quando ocorreu a última aplicação da Prova Brasil:

[203] Ver Anexo 1.

TABELA 18: Dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller – Taxas de Aprovação.

Taxas de Aprovação						
Ano	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**P**
2005	**	**	96,2	94,5	94,7	0,95
2007	**	100,0	95,2	87,5	95,0	0,94
2009	88,9	72,0	80,0	93,2	97,4	0,85
2011	100,0	93,5	89,7	85,2	97,1	0,93
2013	90,0	100,0	100,0	100,0	95,7	0,97

****** Solicitação de não divulgação conforme Portaria INEP nº 410 de 3 de novembro de 2011 ou nº 304 de 24 de junho de 2013.

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035506>. Acesso em 04 set. 2015.

Tal como observamos na Escola Helena Antipoff, as taxas de aprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2005 e 2013, apresentaram importantes variações. Contudo, no caso do 2º, 3º e 4º anos, a reprovação foi, efetivamente, zerada. Entre os estudantes do 5º ano, as médias variam pouco de um período para o outro. Já no caso do 1º ano, observamos uma queda significativa de 10 pontos entre 2011 e 2013.

Durante sua entrevista, a gestora expressou sua relativa inquietação com os as taxas de aprovação e proficiência nas disciplinas avaliadas pela Prova Brasil – considerando a centralidade desses elementos na composição do IDEB. No entanto, quando comparamos as duas unidades de ensino pesquisadas, vemos que na Escola Helen Keller há uma menor preocupação com a elevação progressiva da nota da escola e uma menor pressão institucional na busca por resultados.

A gestora (que está em seu primeiro pleito) mencionou em sua fala que ainda está se familiarizando com as questões burocráticas, técnicas e pedagógicas da escola, adequando seu plano de trabalho às demandas mais urgentes trazidas pela equipe. Segundo nos informou, sua estratégia de atuação encontra-se em processo de construção, a partir das exigências impostas pela prática cotidiana.

TABELA 19: Dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller – Proficiência na Prova Brasil.

Prova Brasil					
Ano	Matemática		Língua Portuguesa		N
	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	190,6	5,0	195,6	5,3	5,16
2007	192,0	5,0	173,6	4,5	4,78
2009	220,8	6,1	199,1	5,5	5,80
2011	218,0	6,0	197,5	5,4	5,71
2013	243,9	7,0	243,9	6,8	6,89

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035506>. Acesso em 04 set. 2015.

TABELA 20: Dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller – Metas e desempenho do IDEB.

IDEB		
Ano	Meta	Desempenho
2005	---	4,9
2007	5,0	4,5
2009	5,3	4,9
2011	5,7	5,3
2013	6,0	**6,7**

F**onte:** <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035506>. Acesso em 04 set. 2015.

No que concerne à proficiência na Prova Brasil – tendo como recorte os anos iniciais do Ensino Fundamental – há uma variação significativa entre as informações coletadas entre 2007 e 2013. Em Língua Portuguesa, temos uma elevação de 48,3 pontos na proficiência média e de 1,5 pontos na proficiência padronizada. Já em Matemática, foram acrescidos 53,3 pontos na proficiência média e 2 pontos na proficiência padronizada.

No que se refere ao IDEB, os dados nos revelam uma pequena queda no ano de 2007, seguida de um aumento contínuo entre os anos de 2009 e 2013. Nesse período a nota da escola vai de 4,9 para 6,7, superando em 0,7 pontos as metas previstas pelo MEC e pelo INEP. Agora vejamos os dados de desempenho referentes às séries finais do Ensino Fundamental:

TABELA 21: Dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller – Taxas de aprovação.

Taxas de Aprovação					
Ano	**6º**	**7º**	**8º**	**9º**	**P**
2005	91,2	81,2	90,3	90,3	0,88
2007	83,3	76,5	89,0	100,0	0,86
2009	80,8	90,3	91,2	81,1	0,86
2011	84,5	73,7	91,5	82,5	0,83
2013	100,0	84,6	93,4	89,1	0,91

****** Solicitação de não divulgação conforme Portaria INEP nº 410 de 3 de novembro de 2011 ou nº 304 de 24 de junho de 2013.

F**onte:** <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035506>. Acesso em 04 set. 2015.

A exemplo das séries iniciais do Ensino Fundamental, as taxas de aprovação nas séries finais também apresentou variações significativas. Como vemos, apenas 6º ano conseguiu zerar as taxas de reprovação em 2013. Nas demais turmas, temos uma elevação moderada. De qualquer forma, os números sinalizam resultados positivos no período considerado – embora ainda distantes das metas estabelecidas pelos órgãos de controle/monitoramento e pela equipe pedagógica.

TABELA 22: Dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller – Proficiência na Prova Brasil.

Prova Brasil					
Ano	**Matemática**		**Língua Portuguesa**		**N**
	Proficiência Média	**Proficiência Padronizada**	**Proficiência Média**	**Proficiência Padronizada**	
2005	241,9	4,7	228,3	4,3	4,50
2007	252,9	5,1	236,4	4,5	4,82
2009	242,3	4,7	242,8	4,8	4,75
2011	262,9	5,4	259,1	5,3	5,37
2013	275,1	5,8	277,7	5,9	5,88

F**onte:** <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035506>. Acesso em 04 set. 2015.

TABELA 23: Dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller – Metas e Desempenho do IDEB.

IDEB		
Ano	**Meta**	**Desempenho**
2005	---	4,0
2007	4,0	4,2
2009	4,1	4,1
2011	4,4	4,4
2013	4,8	**5,4**

F**onte:** <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035506>. Acesso em 04 set. 2015.

Tal como ocorreu nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o IDEB da Escola Helen Keller referente ao desempenho do 9º ano sofreu uma leve queda entre 2007 e 2009. A partir daí, temos um aumento contínuo das médias, alcançando a nota de 5,4 em 2013. Levando em conta todas as aplicações da Prova Brasil, observamos um acréscimo geral de 1,4 pontos, sendo que o pico de elevação ocorre entre 2011 e 2013.

Quando questionada sobre os motivos que levaram a escola a melhorar continuamente o seu IDEB, a diretora mencionou a intensa preparação dos alunos nos períodos que antecedem a avaliação e a conscientização dos docentes e estudantes quanto à importância assumida pela Prova Brasil na atualidade.

Tal como havíamos vislumbrado em nosso primeiro espaço de pesquisa, as táticas de responsabilização atreladas ao desempenho das escolas nos testes padronizados parece ter interferido nas formas de organização do trabalho pedagógico e na própria cultura organizacional, exigindo das equipes uma postura mais competitiva e comprometida com as metas disseminadas pelo governo federal – e assumidas pela equipe do governador Marconi Perillo, sobretudo após o seu terceiro mandato, quando temos o lançamento do *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças* (GOIÁS, 2011).

Quando comparamos os dados da Escola Helen Keller com os da Escola Helena Antipoff, contatamos algumas diferenças reveladoras. Embora tenha elevado os níveis de proficiência no período analisado, a primeira registou taxas de aprovação bem menores que a segunda, tanto na Fase I quanto na Fase II do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, podemos inferir que tal variação possa ter contribuído para a configuração das notas obtidas pelos dois estabelecimentos no IDEB, no ano de 2013.

No que se refere à participação dos alunos das Fases I e II do Ensino Fundamental da Escola Helen Keller na Prova Brasil, os dados do INEP indicam o seguinte panorama:

TABELA 24: Participação dos estudantes na Prova Brasil 2013 – Escola Helen Keller.

Alunos	Anos Iniciais (4ªsérie/5º ano)		Anos Finais (8ª série/9º ano)	
	Matriculados	Participantes	Matriculados	Participantes
Total	43	38	61	53
Idade Média	10,5	10,3	14,7	14,4
Percentual de Incluídos[204]	**4,7%**	**0,0%**	**11,5%**	**9,8%**
Percentual de não aprovados	9,3%	2,8%	9,8%	2,0%

F**onte:** <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52035506>. Acesso em 04 set. 2015.

Considerando os 43 estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, apenas 38 realizaram a Prova Brasil 2013, o que corresponde a 88,3%. No que se refere ao público-alvo da educação especial, vemos que nenhum dos 2 "alunos incluídos" nesta etapa de ensino realizou o exame.

Já entre os estudantes da Fase II do Ensino Fundamental, os dados nos revelam que dos 61 alunos matriculados no 9º ano, apenas 53 realizaram a Prova Brasil 2013, o que corresponde a 86,8%. Entre os educandos com NEEs[205], a porcentagem de participação foi de 85,7%, já que dos 7 "alunos incluídos", 6[206] realizaram o exame.

A diretora, a coordenadora pedagógica, a intérprete de LIBRAS e a professora de recursos afirmaram, de forma categórica, que nenhum aluno com NEEs teve sua participação nas avaliações em larga escala vetada. Segundo as servidoras, a equipe incentiva a preparação do público-alvo da educação especial para o exame, oferecendo profissionais de apoio e recursos de acessibilidade necessários à realização das provas.

Durante nossa inserção em campo tivemos contato[207] com 5 jovens surdos – atualmente matriculados no 2º ano do Ensino Médio – que realizaram a Prova Brasil em 2013, com o auxílio de intérprete de LIBRAS. Segundo uma de nossas entrevistadas, eles obtiveram um

[204] Considerando alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação.

[205] Aqui também temos como recorte a definição de público-alvo da educação especial presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) que orienta a distribuição dos dados do Censo Escolar.

[206] Dos quais 5 são surdos e 1 possui deficiência intelectual.

[207] Acompanhamos as atividades do AEE direcionadas às turmas do Ensino Médio em três diferentes ocasiões, a convite da equipe de estagiários do PIBID.

rendimento satisfatório, embora alguns tenham se saído muito mal. A dificuldade mais notória enfrentada pelos estudantes no momento da aplicação diz respeito à interpretação de textos extensos e de questões descritivas, que exigem uma maior fluência em Língua Portuguesa.

Conforme constatamos nas entrevistas, os aplicadores enviados pela SEDUCE orientam os intérpretes a realizar uma única tradução, sem que haja repetições. Nessa perspectiva, os alunos devem estar atentos para apreender rapidamente o conteúdo das questões e marcar as respostas corretas, o que dificulta a compreensão integral da prova.

Novamente tivemos problemas no acesso às notas dos alunos, que não foram disponibilizadas pela equipe, a despeito de nossa solicitação. Um outro ponto que exigiu maiores esclarecimentos foi a ausência dos alunos do 5º ano na Prova Brasil 2013. A professora de recursos não nos ofereceu explicações coerentes para essas faltas. Ademais, através dos relatos coletados, não foi possível confirmar se eles, de fato, não compareceram ou se foram separados dos demais durante a aplicação.

No mês de agosto, a Escola Helen Keller iniciou as atividades preparatórias para a Prova Brasil 2015, incluindo simulados e aulas de reforço de Língua Portuguesa e Matemática, a serem realizadas no contraturno. Todos os alunos do 5º e 9º anos foram convocados a participar desses encontros, previstos para terminar na última semana de outubro, período que antecede a aplicação do exame.

De acordo com as informações fornecidas pela equipe gestora e pela professora de recursos, os 9 alunos com NEEs matriculados no 5º ano e os 11 alunos matriculados no 9º ano[208] do Ensino Fundamental integrarão as turmas de reforço. Contudo, a unidade de ensino levará em consideração a agenda do AEE e os tratamentos complementares realizados em instituições especializadas (como a APAE e a Associação Pestalozzi) no contraturno. Sendo assim, haverá a flexibilização da participação nas atividades complementares, conforme as especificidades de cada caso.

3.4. Descrição dos sujeitos da pesquisa

Em nosso projeto já havíamos definido previamente quais seriam os sujeitos da pesquisa, com base em seu enquadramento funcional. Entre os primeiros profissionais selecionados em nosso recorte estavam os gestores da SEDUCE responsáveis pela implementação das políticas de inclusão na rede estadual da cidade de Goiânia-GO. No âmbito das escolas, opta-

[208] Entre as NEEs apresentadas pelos estudantes que realizarão a Prova Brasil em 2015 temos: surdez, deficiência auditiva, deficiência intelectual e distúrbios de aprendizagem. Informação fornecida pela secretária da Escola Helen Keller, por meio de consulta às bases de dados do SIGE/SEDUCE.

mos pela realização de entrevistas com diretores das unidades selecionadas, professores de recursos, coordenadores pedagógicos e professores de apoio.

Já que cada escola tem apenas um diretor e um professor de recursos, o convite para participação foi automático. Já no caso dos coordenadores pedagógicos e professores de apoio, tivemos uma pequena margem de escolha, o que nos levou a selecionar os servidores que pudessem oferecer maiores contribuições para nossa investigação, tanto pelo tempo de experiência na função, quanto pelo conhecimento sobre as práticas de avaliação em larga escala do público-alvo da educação especial. Nesse tópico, apresentamos um perfil dos profissionais entrevistados no período que vai de junho a outubro de 2015[209]. A forma de registro escolhida foi a gravação de áudio, realizada com a prévia autorização de todos os participantes e formalizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como mencionamos, a primeira entrevista exploratória foi feita com uma gestora da SEDUCE que, junto com sua equipe, é responsável pela implementação das políticas de inclusão no estado de Goiás. A participante, que chamaremos de Ana, possui graduação em Fisioterapia e Pedagogia, além do Mestrado em Educação. Atua na equipe da Gerência de Ensino Especial há pouco mais de uma década. A entrevista foi realizada em junho de 2015.

Tendo iniciado as observações na Escola Helena Antipoff, agendamos uma conversa com a diretora da unidade no mês de julho de 2015. Esta, que chamaremos de Rosa, possui graduação em Educação Física. Tem aproximadamente 28 anos de experiência na docência como professora efetiva. Lecionou na escola pesquisada por 21 anos. Esse é o seu primeiro pleito, tendo iniciado suas atividades como gestora em março de 2015.

Conforme os critérios definidos nas *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011-2012* (GOIÁS, 2010) e as *Orientações Operacionais da Gerência de Ensino Especial para a atuação da Rede de Apoio à Inclusão* (GOIÁS, 2013c) os professores de recursos devem ter habilitação em nível superior, preferencialmente em Pedagogia, ou licenciatura plena em áreas afins. A modulação exige vínculo efetivo e disponibilidade mínima de 30 horas semanais, além de cursos de capacitação continuada na área de educação especial. No caso dos professores de apoio, as exigências quanto à formação e capacitação profissional são as mesmas. Contudo, na rede estadual há um grande número de profissionais contratados temporariamente para o exercício da função, com carga horária semanal que varia de 30 a 60 horas.

A professora de recursos da Escola Helena Antipoff, que chamaremos de Maria, pos-

[209] Elaboramos um quadro descritivo dos participantes da pesquisa que pode ser consultado no Apêndice 2.

sui graduação em Geografia e especialização em Psicopedagogia, além de uma infinidade de cursos voltados para a temática inclusiva. Atua no AEE há mais de 5 anos, tendo também alguma experiência como profissional de apoio. Ela compõe a equipe multiprofissional da SEDUCE, trabalhando de forma conjunta com psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos que visitam a unidade semanalmente. A entrevista ocorreu no mês de agosto de 2015.

A profissional de apoio da Escola Helena Antipoff convidada para participar da pesquisa possui graduação em Pedagogia, além de cursos de aperfeiçoamento na área de educação especial. Já tem 26 anos de experiência na docência, atuando tanto na regência quanto nas funções de apoio à inclusão[210] nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Há alguns meses atende um aluno com TDAH matriculado no 7º ano. Em nosso relato de pesquisa, ela será identificada como Catarina. O depoimento foi gravado em agosto de 2015.

Informamos que nenhuma das coordenadoras pedagógicas da Escola Helena Antipoff aceitou participar formalmente de nossa pesquisa, embora fornecessem informações pontuais quando solicitadas. Entre as justificativas para a recusa, estão: a intensa carga de trabalho, considerando a preparação para as avaliações externas (Prova Brasil e SAEGO) previstas para ocorrer no mês de novembro de 2015; e a inexperiência e/ou "desconhecimento" em relação aos aspectos gerais envolvidos na inclusão e avaliação de alunos com NEEs.

Após um curto período de observações na segunda escola, agendamos uma conversa com a diretora da unidade no mês de setembro de 2015. Com 20 de experiência na docência, Laura possui graduação em Biologia. Atuou durante 8 anos como professora de Ciências e Química na Escola Helen Keller. Este é o seu primeiro pleito, tendo assumido as funções como gestora em março de 2015.

Alice possui graduação em Geografia e em Letras-LIBRAS. Servidora efetiva da Escola Helen Keller desde 2009, trabalhou inicialmente em um colégio especial. Já atua como intérprete de Língua Brasileira de Sinais há 9 anos. Atualmente acompanha dois alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (no período vespertino) e oito alunos do 2º ano do Ensino Médio (no período matutino). Inicialmente, nossa pesquisa previa a coleta das falas de um profissional de apoio modulado na unidade. Por sugestão da diretora, avaliamos as contribuições que a servidora poderia trazer para nossa investigação e a acatamos prontamente a indicação. Entre os pontos considerados nessa escolha, estava a vasta experiência da intérprete no atendimento pedagógico aos estudantes com surdez e seu trabalho diário com dois representantes do 5º ano, que participarão da edição 2015 da Prova Brasil. A entrevista foi realizada em setembro

[210] Direcionadas aos alunos com deficiência intelectual.

de 2015.

Formada em Ciências Biológicas, com pós-graduação em Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado, Ester, acumula 16 anos de experiência na docência. Atua como professora de recursos na Escola Helen Keller há 7 anos. Tendo concluído o curso de aperfeiçoamento em LIBRAS, comunica-se de forma fluente com os estudantes surdos da unidade. O seu depoimento foi coletado no mês de setembro de 2015. Utilizamos o registro manual já que a servidora não autorizou a gravação de suas falas.

Por fim, Isabel atua como coordenadora pedagógica da Escola Helen Keller no período matutino. Possui 10 anos de experiência na docência, sendo 3 deles nas atividades de coordenação. É formada em Letras-Inglês. A coleta do depoimento foi concluída em outubro de 2015.

No próximo capítulo, aprofundaremos a análise de nossa problemática de estudo, tendo como referência os depoimentos coletados nas entrevistas e os esclarecimentos oferecidos pelas participantes, a partir das questões sugeridas em nosso roteiro.

4. Inclusão/exclusão na rede estadual de Goiás: aspectos envolvidos na participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na Prova Brasil.

Neste último capítulo serão apresentados trechos das entrevistas realizadas na Gerência de Ensino Especial da SEDUCE e nas Escolas Helena Antipoff e Helen Keller entre os meses de junho e outubro de 2015. Optamos pela sistematização de três diferentes categorias de análise, apresentadas na forma de tópicos, considerando os objetivos da pesquisa e o conteúdo dos depoimentos coletados.

Entre os critérios definidos para a seleção das falas, destacamos a aproximação direta com a problemática de investigação explicitada na Introdução deste trabalho. Assim, optamos pelos excertos que nos auxiliassem na compreensão dos fatores envolvidos na participação de alunos com NEEs na Prova Brasil, tendo como ponto de ancoragem o referencial teórico adotado; a produção acadêmica na área; e os apontamentos trazidos pela legislação no campo da educação especial inclusiva e das avaliações em larga escala.

Contudo, essa compilação envolveu aspectos subjetivos, em decorrência da relação estabelecida com os servidores dos dois estabelecimentos. De acordo com Duarte (2004, p. 216), como pesquisadores "precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação". Lembramos que a escolha dos participantes comportou algumas negociações. No caso da gestora lotada na Gerência de Ensino Especial, o convite foi automático. O mesmo ocorreu com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores de recursos das escolas Helena Antipoff e Hellen Keller, Contudo, na seleção dos profissionais de apoio à inclusão, optamos por àqueles que pudessem fornecer informações relevantes sobre a temática e se dispusessem, de bom grado, a contribuir conosco.

Embora almejássemos o estabelecimento de padrões de objetividade na seleção dos trechos, entendemos que os fenômenos analisados comportam uma série de interpretações, que variam de acordo com a perspectiva teórica assumida. Sendo assim, estando cientes dos limites presentes no campo da pesquisa qualitativa, indicamos caminhos para a reflexão e produção de novos saberes no campo da educação especial e das avaliações externas.

Procuramos, durante a coleta de dados, manter o foco nas questões vinculadas diretamente ao público-alvo da educação especial, priorizando a delimitação trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). En-

tretanto, tendo em vista as possibilidades de atendimento especializado fornecidas pela rede estadual goiana aos estudantes com TDAH e outros distúrbios de aprendizagem, inserimos também informações pontuais acerca dessa clientela, que pudessem ser úteis para apreensão da complexidade presente nos espaços de observação.

Em um primeiro momento, falaremos dos desafios enfrentados pelos profissionais das escolas Helena Antipoff e Helen Keller na estruturação de uma educação inclusiva, considerando as especificidades que caracterizam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com NEEs. Entre os itens abordados nesse tópico, temos: a relação da escola com as famílias; a dinâmica de atuação dos profissionais de apoio à inclusão; a proletarização do trabalho docente; e a intervenção da SEDUCE no auxílio técnico-pedagógico aos estabelecimentos da rede estadual.

Mais adiante, trataremos dos elementos ligados à participação dos estudantes com NEEs na Prova Brasil, problematizando os embates entre as políticas de inclusão e avaliação em larga escala no contexto escolar. Buscaremos também evidenciar a centralidade do par dialético inclusão/exclusão na conformação e interpretação dos fenômenos investigados.

Por fim, discutiremos a adequabilidade da Prova Brasil como instrumento de aferição do desempenho do público-alvo da educação especial e as propostas sugeridas por professores, coordenadores e gestores. Veremos, pois, quais são as concepções de avaliação evidenciadas nas falas dos participantes, dialogando de forma direta com os assuntos abordados nos capítulos anteriores.

4.1. Aprendizagem e desenvolvimento do público-alvo da educação especial: desafios enfrentados pelas escolas na implementação de uma educação inclusiva.

Neste tópico, discorreremos sobre os desafios e dificuldades enfrentados(as) por professores e gestores na estruturação das políticas inclusivas no contexto escolar, a partir das falas coletadas em campo, entre os meses de junho e outubro de 2015. Optamos pela utilização de nomes fictícios no registro dos relatos, como forma de preservar a identidade dos participantes.

Como vimos no Capítulo 3, por meio do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI) e da Rede de Apoio à Inclusão (REAI), a Gerência de Ensino Especial coordena as ações e projetos desenvolvidos nas escolas, oferecendo cursos de formação/capacitação aos profissionais responsáveis pelo atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais (GOIÁS, 2010; GOIÁS, 2013c).

Embora todas as entrevistadas frequentem os cursos de formação continuada e demonstrem clareza quanto às diretrizes trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e pelo Decreto 7.611/ 2011 – elas enfrentam barreiras para garantir a qualidade da educação oferecida e promover o enfrentamento das várias formas de exclusão no dia a dia das instituições pesquisadas.

Demos especial atenção a esse tópico, acreditando que a realidade vivenciada nas duas escolas estaduais goianienses interfere, objetivamente, na conformação de nossa problemática de pesquisa. Não poderíamos, de fato, avaliar os fatores envolvidos na participação do público-alvo da educação especial na Prova Brasil, sem levar em consideração os contrastes presentes no discurso em defesa das diferenças e os dilemas vividos pelos educadores/gestores na materialização da proposta inclusiva.

Em sua entrevista, a integrante da equipe da Gerência de Ensino Especial da SEDUCE comenta:

> O grande desafio que a gente vê desde o início do processo diz respeito à formação continuada. A gente precisava investir mais em formação continuada para essa área da educação especial [...] Aos poucos as pessoas vão entendendo o que é educação inclusiva, e vão tendo atitudes correspondentes a esse entendimento. **Na escola, quem deveria de fato entender a proposta de educação inclusiva, seriam os professores regentes, os coordenadores pedagógicos e os gestores, não só os profissionais de apoio e os professores de AEE**[211]. O que acontece é isso. Acaba que, ah, você tem um aluno com deficiência, organiza aí um (professor de) apoio. Ponto. Então está resolvido. E se você tem um apoio em sala, o **apoio cuida do aluno e o professor regente vira as costas**. Esse é um problema grande. Não conseguimos alcançar da forma como desejaríamos esse professor regente, para que ele entenda que a sala diversa é responsabilidade dele. A sala de aula não é homogênea, ele tem que entender isso. A **sala de aula é heterogênea, ela é composta pela diversidade, representada inclusive pelos casos de deficiência. E ele tem que dar conta dessa sala** (Ana. Gerência de Ensino Especial).

Como observamos, a relação entre os profissionais responsáveis pela sistematização da educação especial constitui um primeiro quesito a ser considerado em nossa análise. Segundo as *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011-2012* (GOIÁS, 2010) e as *Orientações Operacionais da Gerência de Ensino Especial para a Rede de Apoio à Inclusão* (GOIÁS, 2013c), a inclusão nas salas regulares será consumada mediante a colaboração de todos os envolvidos com o trabalho educativo, englobando os diversos níveis, etapas e modalidades de ensino.

Com base no depoimento acima, somos levados a crer que professores regentes se posicionam de forma "contraditória", uma vez que defendem a permanência dos estudantes com NEEs nas salas regulares sem "responsabilizarem-se", efetivamente, por seu desenvolvimen-

[211] As marcações em negrito presentes nos excertos apresentados no Capítulo 4 são grifos da pesquisadora.

to, aprendizagem e desempenho escolar. Tal argumento, contudo, deve ser devidamente problematizado, já que dialoga de forma direta com questões intra e extraescolares – o que demanda um esforço de apreciação, que se sobreponha aos argumentos do senso comum.

Segundo Nogueira (2012, p. 1240), o trabalho do educador "é contingenciado por aspectos concretos que conferem qualidade ao ensino". Entendemos que a crítica dirigida aos professores regentes que atuam na rede estadual de Goiás deve ser interpelada, abarcando alguns estudos que tratam da precarização e da proletarização do trabalho docente nas escolas brasileiras e da formação profissional para o atendimento à diversidade.

Em sua pesquisa, Caiado, Martins & Antônio (2009) mencionam fatores que interferem diretamente na efetivação de uma educação inclusiva. A partir das falas de professores regentes de escolas públicas e privadas, os autores indicam: a necessidade de um limite para a matrícula de alunos com NEEs em uma mesma sala; a demanda por materiais pedagógicos alternativos; a estruturação de ações e projetos coletivos que mobilizem as unidades de ensino; a oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas; e a atuação de outros profissionais nas rotinas das turmas regulares como assistentes, monitores, estagiários e professores de apoio. Algumas dessas demandas, de fato, foram detectadas durante nossa permanência em campo, embora não fossem claramente mencionadas pelos participantes em suas entrevistas.

Em nossos dias, requer-se dos educadores competências/habilidades que os capacitem para o reconhecimento e gerenciamento das diferenças (MICHELS, 2006), incluindo àquelas de natureza física, comunicacional, cognitiva e comportamental. Espera-se, pois, que tenham relativa clareza quanto aos princípios e pressupostos inclusivos, oferecendo oportunidades de aprendizagem equivalentes a todos os estudantes.

Como já mencionamos no Capítulo 1, o trabalho pedagógico com o público-alvo da educação especial comporta uma série de particularidades, exigindo dos professores a adaptação dos métodos de ensino, dos conteúdos curriculares, da avaliação, dos recursos didáticos e das temporalidades (BRASIL, 2003; BRASIL, 2006). Como garantir o alcance dos resultados sugeridos pela legislação específica e pelo atual Plano Nacional de Educação (tendo como foco a Meta 4), considerando todas as contradições e desigualdades presentes no contexto escolar? Trata-se evidentemente de um desafio a ser superado, que expressa os limites reais da proposta inclusiva no âmbito das reformas e ajustes estruturais que marcaram o país nas últimas três décadas (MICHELS, 2006; GARCIA & MICHELS, 2011).

De acordo com Rodrígues (2008, p. 55), os docentes não contam com qualificação adequada para atuar nas escolas públicas, seus salários são baixos e não dispõem de recursos

materiais suficientes para desempenhar seu trabalho. Em síntese,

> essa proletarização do trabalho docente, somada à deficiente formação faz com que o professor enfrente sérios problemas de autoestima e de reconhecimento social. Além do mais, as reformas educacionais o têm tornado um mero tarefeiro, que desempenha um papel de mediador entre os projetos políticos educativos nacionais e o campo concreto da escola.

Tal cenário pôde ser, efetivamente observado nas escolas estaduais goianas, cuja infraestrutura e condições de trabalho demandam urgentes reformulações. Como discutimos anteriormente, o *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças* (GOIÁS, 2011), implementado pelo governador Marconi Perillo, institui um esquema de remuneração por mérito, aliado às práticas de responsabilização dos professores pelos resultados obtidos pelos alunos nos exames estaduais/nacionais. Concomitantemente, com base na Resolução nº 07 do Conselho Estadual de Educação (GOIÁS, 2006), espera-se que os educadores "administrem" o discurso em defesa das diferenças, bem como estratégias de ensino alternativas, que abarquem as especificidades que caracterizam o público-alvo da educação especial.

Nesse contexto, entendemos que os embates vividos no campo das políticas inclusivas acompanham os dilemas que caracterizam o sistema educacional como um todo, de forma que enfrentamos embaraços para "distinguir quais problemas escolares são decorrentes da especificidade dos alunos com deficiências, portanto, questões – de fato – da educação especial, e quais seriam constitutivos da educação brasileira e que afetam todos os alunos" (KASSAR, 2012, p. 844).

Afirmamos que, além dos tópicos referentes à formação e capacitação para a atuação em estabelecimentos inclusivos, devemos questionar a conjuntura mais ampla na qual o trabalho educativo se desenrola e as exigências impostas pela lógica neotecnicista (SAVIANI, 2011b; FREITAS, 2011) que demanda, cada vez mais, uma ampliação da efetividade e da produtividade do ensino, numa perspectiva mercadológica.

Segundo Michels (2006, p. 414) as proposições trazidas pelas políticas inclusivas retiram de cena as discussões sobre as condições do trabalho docente, o que envolve a questão salarial, a carga horária semanal, a oferta de cursos de formação continuada, o número de alunos por sala, entre outros itens. Ademais, elas nos fazem crer que basta a "boa vontade" dos professores "para que os problemas educacionais se resolvam" – incluindo a aprendizagem e a progressão acadêmica dos alunos com NEEs. Trata-se, evidentemente, de um argumento falacioso, que desconsidera o papel do Estado (em suas instâncias federal, estadual e municipal) na mobilização de avanços efetivos no campo da educação especial, lançando toda a culpa do

sucesso/fracasso dos alunos sobre os profissionais da rede pública.

Outra matéria a ser discutida refere-se à centralidade dos professores de apoio na efetivação da educação inclusiva nas unidades de ensino pesquisadas.

> **Eu não tenho nenhum aluno da inclusão que está sozinho. Todos precisam dos professores de apoio**. Temos professores itinerantes que atendem até 3, 4 alunos, que não realizam as tarefas sozinhos. Se eu pego um material e falo para eles "vamos resolver isso aqui?" eles não conseguem. Refiro-me ao sentido do estímulo, fazer melhor: "vamos caprichar e pensar no desenho, em uma cor adequada?". Todos eles (os alunos) necessitam. E o professor de apoio junto acaba por orientar: "Olha, isso aqui não está correto, vamos repensar? Vamos fazer melhor?" Então, eles precisam dessa orientação (Rosa. Escola Helena Antipoff).

Como pudemos observar em campo, os alunos com deficiências, TGD e outros distúrbios, muitas vezes, têm sua aprendizagem condicionada à permanência desses servidores em sala de aula. Tal cenário indica uma apropriação controversa das diretrizes veiculadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que apontam a ampliação da "autonomia e da independência dos alunos (com NEEs) na escola e fora dela" como um das metas a serem cumpridas pelos estabelecimentos de ensino.

A partir do excerto apresentado, concordamos com Michels (2006) quando afirma que o plano de capacitação profissional para a área da inclusão não rompe com as proposições de base médico-clínica, reproduzindo concepções que vinculam variação biológica e fracasso escolar. Sob esse ângulo, questionamos as reiteradas menções à teoria histórico-cultural coletadas nos materiais veiculados pela SEDUCE.

Convém, pois, analisar em que medida a instrumentalização da proposta vigotskiana, contribui para a perpetuação das várias formas de exclusão escolar de alunos com NEEs na rede estadual goianiense. Sob, pois, levados a crer que o discurso multiculturalista se sobrepõe, erroneamente, às discussões sobre as bases históricas do conceito de deficiência e sobre as possibilidades engendradas pela Defectologia (VIGOTSKI, 1989). Voltaremos ao assunto na Seção 4.3.

No que concerne à formação docente no campo da educação especial, a servidora da Gerência de Ensino Especial da SEDUCE problematiza a alta rotatividade de profissionais nas atividades de apoio e no AEE na rede estadual de Goiás:

> […] esse profissional hoje está modulado como professor de AEE. No ano seguinte ele já se aposenta, tem uma licença ou quer atuar em outra função. Isso acontece isso muito. Nós realizamos a formação. Aí no ano que vem já entra outro (professor) e você tem que começar tudo de novo. Então acaba que você não consegue enxergar os resultados do trabalho. […] existem muitas mudanças, é muito rotativo (Ana. Gerência de Ensino Especial).

A intensa circulação de professores, que se alternam entre as funções especializadas e/ou de apoio e as atividades de regência acaba, segundo a gestora, por dificultar o alcance de resultados concretos no campo da educação especial, exigindo um contínuo processo de formação de educadores. Além disso, é elevado o número de afastamentos em virtude de licenças médicas, o que leva à contratação de servidores temporários. Algumas de nossas entrevistadas, de fato, acumulam uma trajetória de idas e vindas na área da inclusão, atuando em atividades diversas ao longo da carreira. Tal cenário, obviamente, demanda uma intensificação do trabalho da equipe da Gerência de Ensino Especial e dos mediadores espalhados pelas Subsecretarias Regionais de Educação do estado.

Com relação ao vínculo empregatício dos profissionais de apoio à inclusão, Ana menciona a grande quantidade de professores temporários selecionados para o exercício da função, que são substituídos regularmente após o término do contrato. Um pouco mais adiante, ela destaca:

> Tem uma outra coisa, que tem muito a ver com o entendimento sobre a educação especial e a educação inclusiva, que ainda não é tão valorizada. (Acredita-se que) para ser profissional de apoio não precisa ser tão capacitado assim, esse é o entendimento. Se tem um professor que está pertinho de se aposentar, já está cansado, tem algum problema, tem dificuldade de relacionamento dentro da escola ou não está se adaptando à sala de aula comum, põe ele como apoio. Isso vai afetando um pouco a qualidade do trabalho que, se você for olhar de perto, exige muito em termos de conhecimento, criatividade e sensibilidade. Não é para qualquer um […]. **E aí acaba que o professor de apoio fica ao lado do aluno para ajudá-lo, muitas vezes, em atividades bem desconexas em relação ao que está sendo feito na sala**. Esse também é um problema que nós enfrentamos (Ana. Gerência de Ensino Especial).

Essa complexa teia de relações, descontinuidades e tensões constitui uma realidade recorrente nas duas escolas pesquisadas. Fica evidente nas falas apresentadas que a questão da formação de professores e da precarização do trabalho docente atravessa o campo da educação especial de forma incisiva, alterando as formas de organização das atividades pedagógicas; a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem nas salas regulares e nas SRMs; e o alcance dos objetivos dispostos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a).

Maria destaca os problemas decorrentes do esquema de itinerância, que propõe que professores de apoio distribuam sua carga horária entre diferentes salas, acompanhando mais de um aluno por turno:

> A maioria das vezes sentimos falta do apoio da Secretaria de Educação mesmo. Eles não entendem que tem aluno que necessita de um profissional só para ele. E aí eu tenho que me deslocar, deixo os meus alunos aqui e vou na sala de aula ajudar. Foi falado que isso era itinerância. Um professor ficaria com 4, 5 alunos. Mas cada um

> está em uma turma e cada um tem uma necessidade diferente (Maria. Escola Helena Antipoff).

Os problemas decorrentes da itinerância já haviam sido detectados durante a nossa permanência em campo. A professora de recursos da Escola Helena Antipoff assinalou, em inúmeras ocasiões seu descontentamento, já que era constantemente chamada às salas regulares para amparar os alunos que necessitavam de ajuda e, cujos professores de apoio haviam saído para auxiliar outras crianças. Consequentemente, ela tinha que abandonar suas atividades na SRM, em horário de atendimento.

No que se refere aos alunos com NEEs, outros desafios puderam ser desvelados. Na Escola Helena Antipoff, aproximadamente um terço deles faz uso de medicamentos controlados, enfrentando dificuldades consideráveis na assimilação dos tópicos abordados nas salas regulares e no AEE. A relação com pais encontra-se, pois, sujeita a conflitos e embates, quase sempre relacionados aos tratamentos médicos realizados (ou interrompidos, por decisão dos responsáveis) no contraturno e às irregularidades na frequência às aulas. Vejamos o que nos diz a diretora da unidade:

> **A nossa maior dificuldade hoje é o relacionamento com os pais**. Os pais das nossas crianças. A gente percebe alguns muito presentes na escola e outros muito ausentes da escola. Falta passar para a gente […]. Tem dias em que o aluno está muito agitado. E o que aconteceu? "Ah, passei a medicação". Por que não chega e fala: "Hoje ele está sem a medicação". Daí o professor consegue, desde o começo, ter uma conduta diferenciada com esse aluno. Por que ele exige muito mais do professor quando ele não está medicado ou quando está medicado em excesso. Então para que trazer? Se medica em excesso, a criança dorme o tempo todo. Os que ficam mais agitados são os com Síndrome de Down, principalmente. […]. E a escola não tem como permitir que essa criança não venha. **Se está sem a medicação ou se está medicado em excesso, o professor tem que ter competência para trabalhar com esse aluno, esteja ele da forma como estiver** (Rosa. Escola Helena Antipoff).

O relato da gestora dialoga, de forma direta, com as experiências vivenciadas durante a coleta de dados. É relativamente comum no cotidiano das salas regulares e do AEE da Escola Helena Antipoff que os estudantes com NEEs mostrem-se indispostos e sonolentos, em virtude dos medicamentos consumidos antes das aulas – o que acaba interferindo em seu rendimento escolar e na apreensão dos temas trabalhados no período regular e no contraturno. Em outros momentos, sobretudo nos casos de TDAH e deficiência intelectual, os alunos permanecem agitados e inquietos, recusando-se a permanecer na sala de aula comum e/ou na SRM.

De acordo com Maria e Ester, entre os maiores desafios enfrentados na oferta da educação inclusiva e do AEE está a "falta de compromisso"[212] das famílias. As professoras de recursos nos contam que muitos alunos deixam de frequentar o AEE em virtude da "resistência"

[212] Os termos utilizados pelas entrevistadas em suas falas serão colocados entre aspas ao longo deste parágrafo.

de pais e responsáveis. Estes, tendo como justificativa os compromissos e atividades diárias, "se recusam" a trazer as crianças e jovens nos horários agendados. Alguns, de fato, "não compreendem" a importância da proposta desenvolvida nas SRMs, acreditando tratar-se de um serviço supérfluo e/ou desnecessário. Em outros casos, critica-se o uso de jogos educativos e outros recursos lúdicos, que não são reconhecidos como componentes importantes do trabalho pedagógico na educação especial, mas como simples "distrações", que podem ser facilmente descartadas do currículo.

Outro ponto que exige um esforço de reflexão, refere-se à oferta de recursos de apoio/acessibilidade. No caso da Escola Helena Antipoff, Maria destaca os problemas no uso de equipamentos como computadores e softwares, que exigem contínua manutenção em virtude de falhas e defeitos técnicos. Há também um deficit na oferta de tecnologias assistivas e de mobiliário adaptado para alunos com deficiência intelectual e deficiência múltipla. Tais reclamações se articulam com pontos que já foram apresentados no Capítulo 3, relacionados à estrutura e localização das SRMs nas duas unidades de ensino pesquisadas.

No trabalho pedagógico com os estudantes surdos, os impedimentos relacionam-se com a assimilação dos conteúdos das diferentes disciplinas por parte, tanto dos estudantes quanto dos intérpretes de LIBRAS:

> Eu acho a inclusão muito boa no sentido de que todos convivem, todos tem uma harmonia, todos podem fazer amizade. Surdo, ouvinte, pessoas com Síndrome de Down, todos convivem com uma certa harmonia. […] Eu sou intérprete da sala. Então eu tenho que saber Português, Matemática, História, Geografia, Inglês. Eu não consigo. Humanamente falando, é impossível. Faço, tento. Eu preciso acompanhar as aulas, assim como os alunos acompanham. Eu preciso acompanhar para eu aprender. Querendo ou não, eu não sou só intérprete. Eu sou intérprete educacional, sou professora também. E se eu sou professora, tenho que saber o que estou ensinando. **Então, essa é uma grande dificuldade que eu tenho. Não consigo dominar todas as áreas. Exige formação, exige disponibilidade de tempo, o que eu não tenho.** Exige uma série de coisas que era pra ter mas, na verdade, não tem. Eu tenho facilidade com humanas. Com exatas eu nunca tive essa facilidade. Isso é um grande obstáculo, um grande problema que eu tenho que superar a cada dia. Então, nesse sentido, eu avalio a inclusão de forma negativa (Alice. Escola Hellen Keller).

E o que dizer sobre a implementação da educação bilíngue como recurso pedagógico e interacional nas salas regulares? O fragmento acima expressa bem as inquietações vivenciadas pelos profissionais da inclusão no trato com os conteúdos curriculares, com as metodologias de ensino, com as estratégias didáticas e com as especificidades dos estudantes com NEEs.

De acordo com Alice, as dificuldades de crianças/jovens surdos se articulam com as suas próprias limitações na apropriação dos temas abordados pelos professores regentes. Conforme nos relatou, o público-alvo da educação especial possui demandas que, em virtude da

árdua rotina de trabalho e da dinâmica estabelecida em sala de aula, ela não consegue suprir. Nessa perspectiva, a qualidade das mediações acaba sendo prejudicada, bem como o desempenho dos alunos em disciplinas específicas como Matemática e Ciências. Lembramos que a intérprete cumpre jornada dupla de trabalho, atendendo 8 alunos do Ensino Médio no período matutino e 2 alunos do Ensino Fundamental (Fase I) no período vespertino – o que gera dificuldades na estruturação dos planejamentos quinzenais e na adaptação dos materiais/recursos didáticos.

O empobrecimento curricular, por sua vez, constitui um dos efeitos perversos nesse cenário, onde a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos com NEEs recai, em grande medida, sobre os profissionais de apoio à inclusão. A fala explicita a necessidade de um sólido processo de formação (inicial e continuada) de educadores para a atuação em contextos inclusivos, o que demandaria uma interferência mais efetiva da Rede de Apoio à Inclusão (REAI) e da própria Gerência de Ensino Especial da SEDUCE. Dialoga também com as questões salariais e com as reivindicações relativas à diminuição da carga de trabalho dos professores nas escolas da rede pública.

Como entrevemos na Meta 4 do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), a idealização de um sistema educacional inclusivo demanda, entre outras coisas: a universalização do acesso à formação básica a todas as crianças e jovens com NEEs; a oferta de recursos de apoio/acessibililidade; a capacitação profissional dos docentes; os investimentos no campo da pesquisa, visando a formulação de políticas públicas intersetoriais; a parceria com instituições conveniadas com o poder público; a participação das famílias e da comunidade; e a não "exclusão do ensino regular, sob alegação de deficiência" (SAVIANI, 2014, p. 24). Cabe-nos, enfim, averiguar em que medida temos avançado nesse caminho, marcado por tantos tropeços e percalços.

Tendo apresentado os antagonismos presentes na materialização da educação especial a partir das falas dos participantes e dos estudos na área, iniciaremos o debate sobre os processos de inclusão/exclusão escolar decorrentes da implementação das avaliações externas – com foco na Prova Brasil – nos dois estabelecimentos selecionados.

4.2. A Prova Brasil e os processos de inclusão/exclusão no contexto escolar: embates entre as políticas inclusivas e as políticas de avaliação em larga escala.

Os trechos selecionados neste tópico expressam a alternância entre processos de inclusão/exclusão de alunos com NEEs no contexto escolar, considerando a sua participação ou

ausência nos testes padronizados. Reiteramos que existe uma importante articulação entre as questões mencionadas no item anterior (4.1.) e as análises que serão agora apresentadas.

Até o final de nossa pesquisa, a Gerência de Ensino Especial não dispunha de registros precisos sobre o desempenho do público-alvo da educação especial na Prova Brasil e outras avaliações externas, tendo como recorte toda a rede estadual goiana e as Subsecretarias Regionais que a compõem. De acordo com a gestora responsável, estava previsto para o final de 2015 a instalação de um novo sistema de tratamento de informações educacionais chamado Goiás 360º. Segundo Ana, a partir desse portal, será possível consultar e fragmentar dados por região e por unidade de ensino – o que contribuirá para um detalhamento dos aspectos envolvidos no funcionamento geral da rede, na formulação de pareceres estatísticos, na gestão por resultados e no redirecionamento das políticas públicas. Conforme pudemos constatar, a plataforma online, de acesso restrito a funcionários/servidores da SEDUCE, foi oficialmente lançada em 1º de outubro e encontra-se em pleno funcionamento[213].

Embora tenhamos abordado, em nosso Capítulo 2, a trajetória das avaliações em larga no país, sentimos a necessidade de estabelecer uma delimitação, que nos auxiliasse durante a realização das entrevistas nas escolas Helena Antipoff e Hellen Keller. A escolha da Prova Brasil como base empírica da pesquisa, deve-se à sua importância como instrumento de aferição e regulação da qualidade da educação no contexto neotecnista (FREITAS, 2011). Como já falamos, a proficiência dos estudantes do exame, junto com os dados relativos ao fluxo escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um dos eixos centrais do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, divulgado pelo governo federal em 2007. Trata-se, pois, de um elemento fundamental para a compreensão dos dilemas vividos pelas escolas estaduais goianas, diretamente atrelado às táticas de responsabilização e privatização do ensino público (FREITAS, 2011).

Em nossas entrevistas com gestores e professores buscamos, evidentemente, manter o enfoque nas indagações relacionadas à Prova Brasil. No entanto, os participantes também nos forneceram informações relativas às outras avaliações externas como a Provinha Brasil, a ANEB e a Prova Goiás.

Considerando a variedade de dados levantados, decidimos inseri-los de acordo com sua relevância para a apreensão geral de nossa problemática de pesquisa. Um ponto que nos chamou a atenção, foi a dificuldade de alguns profissionais para diferenciar uma avaliação em larga escala da outra. Em certos momentos, de fato, tivemos que descrever com detalhes a qual delas nos referíamos em nosso roteiro de pesquisa. Não obstante, entendemos que isso se

[213] Para mais informações acessar: <http://www.casacivil.go.gov.br/post/ver/203559/seduce-lanca-goias-360>.

deve a uma elevada concentração de exames em um mesmo semestre e/ou ano letivo[214], o que gera confusões e dúvidas entre os docentes das diferentes áreas e disciplinas.

Entre os pontos evidenciados nas falas dos participantes, está a preocupação das equipes das unidades com os resultados obtidos nos testes padronizados e as tensões envolvidas na articulação entre as políticas de inclusão e as políticas de avaliação em larga escala.

Segundo as falas dos profissionais da Escola Helen Keller, o estabelecimento faz um esforço para que nenhum aluno com NEEs deixe de participar da Prova Brasil. Nas conversas informais com funcionários da secretaria, foi possível confirmar os relatos dos participantes. Vejamos o que nos diz a coordenadora pedagógica:

> **A escola tem garantido a participação de todos os alunos e tem se organizado no sentido de atender às suas necessidades específicas.** Para os alunos surdos, têm-se se garantido a presença do professor intérprete e, para os demais, o apoio pedagógico (Isabel. Escola Helen Keller).

A diretora da Escola Helen Keller reitera:

> Eles (os alunos) participam. A professora está ali ao lado tentando "puxar" deles o melhor. Eles fazem com a profissional de apoio, que tem todo o cuidado para não dar as respostas. Ela vai auxiliando no caso de uma possível dúvida. As professoras de apoio ficam na sala, normalmente, como ocorre no dia a dia das aulas regulares (Laura. Escola Helen Keller).

A professora de recursos do estabelecimento também é categórica ao afirmar que nenhum aluno com deficiência, TGD ou qualquer outro distúrbio é excluído dos exames nacionais, embora encontrem barreiras para concluir a prova no tempo previsto e alcançar resultados equivalentes aos dos demais colegas. Já a ausência de estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental na Prova Brasil 2013[215] deve-se, segundo as professoras entrevistadas, às faltas não justificadas no dia da aplicação o que, efetivamente, foge ao controle da equipe gestora.

Quando questionada sobre o assunto, Alice afirmou:

> **Participam, aqui não tiramos da sala, não existe isso**. […] Têm surdos que vão muito bem, outros não. Eu ia citar o exemplo do SAEGO. Aconteceu de uma surda conseguir [...] ficou bem avaliada, bem classificada e ganhou aquele bônus (do governo do Estado). Então é assim, os alunos com deficiência fazem do mesmo jeito que os outros fazem. Só que não temos o mesmo resultado porque a prova não feita ou pensada para os surdos. **A prova é pensada para os ouvintes. Então, ela não atende às necessidades dos surdos.** Ela é muito extensa, ela é complicada de fazer. Nem todos se saem bem não. Muitos vão até mal, muito mal (Alice. Escola Helen Keller).

---

[214] Lembramos que a última edição da Prova Brasil (ANRESC) ocorreu em novembro em 2015, mesmo mês de aplicação da Prova Goiás (SAEGO). Já a Provinha Brasil (ANA), é aplicada duas vezes ao ano, uma no início e outra no final do período letivo.

[215] Informação detectada a partir da investigação das bases de dados do INEP e que foi problematizada no Capítulo 3. Consultar Tabela 24.

Como vemos, a intérprete de LIBRAS destaca a participação de todos os alunos com NEEs na Prova Brasil e na Prova Goiás. Contudo, salienta o baixo desempenho alcançado por alguns surdos, que não conseguiram alcançar as médias de proficiência definidas pelos órgãos de controle/monitoramento. Outros elementos presentes em seu depoimento, revelam a inadequabilidade da Prova Brasil e outras avaliações externas na aferição da aprendizagem desses estudantes – embora uma adolescente do grupo tenha alcançado excelentes resultados no SAEGO, no ano de 2014. Voltaremos ao assunto no próximo tópico.

No caso da Escola Helena Antipoff, as contradições e tensões ficaram mais evidentes. As falas da diretora do estabelecimento atestam as dúvidas dos professores em relação à avaliação dos estudantes com NEEs e à sua participação nos exames padronizados:

> E a gente discute nas nossas reuniões […] sobre essa angústia, do aluno do AEE fazer parte das avaliações externas à escola. **É um direito dele, porém, todos nós sabemos que quando ele participa, entre aspas, ele acaba por baixar o rendimento da escola**. Por quê? **Porque, ali ele não vai ter uma nota muito grande e, se ele fizer sozinho, ele não consegue. Muitos não têm a competência para fazerem sozinhos, precisam da professora de apoio.** E se faz, a gente fica se questionando: até quando, até quanto, quantitativamente e qualitativamente, essa professora apoia esse aluno quando ele está fazendo a prova? Então, essa é a nossa pergunta (Rosa. Escola Helena Antipoff).

Nos períodos que antecedem a realização da Prova Brasil, são organizadas reuniões na Escola Helena Antipoff, nas quais a equipe docente/gestora define estratégias de ação que favoreçam o alcance das metas de "qualidade" sinalizadas pelo governo federal. No trecho supracitado, fica explícito que a participação do público-alvo da educação especial nos testes padronizados consitui um dos tópicos que vem sendo abordados pelos profissionais da unidade. Contudo, ao que parece, inexiste um consenso quanto à viabilidade da inclusão desses alunos na dinâmica das avaliações externas.

A despeito da ampliação das discussões no campo das políticas inclusivas, vemos que argumentos deterministas têm sido utilizados para legitimar a exclusão de alunos com NEEs dos exames nacionais, sobretudo quando tratamos de estudantes com deficiência intelectual e TGD. Acredita-se, de fato, que eles não sejam capazes de concluir o exame ou de alcançar médias satisfatórias em Língua Portuguesa e Matemática. Os "deficits" de aprendizagem, os "desvios" comportamentais e as limitações de ordem cognitiva/comunicacional emergem, pois, como categorias centrais na caracterização desse alunado, o que indica a permanência de uma concepção normalizadora de educação, segundo a qual a deficiência é, irremediavelmente, sinônimo de incapacidade.

Segundo Freitas (2013), a avaliação está inserida dentro de uma política de gestão da

educação básica, cuja tônica consiste em alcançar as metas definidas pelo governo federal, em sintonia com as orientações dos organismos internacionais. Durante a nossa permanência em campo, testificamos a extrema preocupação da equipe com a elevação e/ou manutenção do IDEB da escola. Em seu depoimento, a diretora relatou sua insatisfação em relação às práticas de responsabilização, que se intensificam nos períodos que antecedem a Prova Brasil. Em inúmeros trechos de nossa conversa, ela enfatiza a necessidade de um sólido planejamento (organizado a partir de um rígido cronograma de atividades), tendo como intuito a preparação dos estudantes para o exame e o alcance dos resultados solicitados pelo MEC – questões que já foram mencionadas em nosso Capítulo 3.

> Nós já temos aí o material preparado e elaborado pela escola. Nós acessamos pela internet, pegamos os cadernos educacionais, "xerocamos". Esse é o material de apoio do professor. Então, **estamos nesse esquema de força tarefa**. Durante o ano todo nós temos esse foco. Na verdade, todos os anos, porque o ano que antecede é uma preparação para o ano seguinte. […] **Acredito que nós precisamos fazer de tudo para manter, no mínimo, a nota da escola no IDEB** (Rosa. Escola Helena Antipoff).

Embora demonstre estar ciente das diretrizes que fundamentam as práticas inclusivas, Rosa expressa em seu depoimento, de forma contundente, as contradições envolvidas na materialização do discurso em defesa das diferenças no contexto escolar. Ao mesmo tempo em que deseja garantir a participação dos alunos com NEEs nas avaliações externas, a diretora é pressionada a elevar a nota da escola no IDEB. Nessa perspectiva, segundo ela, a exclusão de alunos cujo nível de desenvolvimento e aprendizagem se encontre abaixo do esperado é justificável, ainda que não seja o ideal.

> **Se ele (o aluno) não participa a gente exclui. Se ele participa sem aquele "apoio" do professor, na hora da realização da prova, ele leva o nível lá embaixo**. Mas de acordo com nosso intuito aqui, ele participa sim. Às vezes ele não conta como aluno da inclusão. Ele entra nos dados como aluno da escola, como se ele não fosse da inclusão, e isso é complicado. É isso que faz descer muito a nota (Rosa. Escola Helena Antipoff).

> **Alguns alunos nós acreditamos que não devam participar devido ao grau de comprometimento. Porque acabam por prejudicar.** Então, nós tivemos uma avaliação diagnóstica agora. O aluno Tales, autista, obteve a maior nota de proficiência. Então a gente se pergunta, até quando? Ótimo, se ele for proficiente, mas é real? (Rosa. Escola Helena Antipoff).

Um aspecto presente nas falas das entrevistadas das Escolas Helen Keller e Helena Antipoff, refere-se à vinculação entre o desempenho dos alunos e a presença de profissionais de apoio e intérpretes de LIBRAS no momento da aplicação do exame. De fato, nos dois espaços de pesquisa, nenhuma participante menciona a possibilidade de os estudantes realiza-

rem a prova sem auxílio, utilizando como ferramenta apenas os conhecimentos e habilidades acumulados ao longo de seu período de escolarização. Nessa perspectiva, os relatos nos revelam (de forma indireta ou explícita) que eles não são capazes de alcançar os mesmos resultados que os demais colegas, a menos que recebam uma ajuda "indispensável" durante a realização dos testes.

Espera-se, pois, que os professores de apoio e intérpretes de LIBRAS atuem como facilitadores na compreensão da prova e no preenchimento dos gabaritos. Como vimos nos depoimentos, a legitimidade do auxílio prestado é, por vezes, refutada, dando margem a uma série de questionamentos relacionados à atuação desses profissionais no momento da aplicação e às reais competências/habilidades desenvolvidas pelas crianças e jovens com NEEs.

Tais apontamentos trazem à tona dúvidas quanto às reais atribuições dos profissionais de apoio, não só no momento da realização dos testes mas durante todo o processo de ensino, efetivado nas salas regulares. Como compreender a relação professor-aluno forjada na dinâmica de aplicação dos exames padronizados?

Entendemos que a diversidade observada nos espaços inclusivos – que agrupa estudantes com níveis de desenvolvimento variados – contribui para que o campo de trabalho adquira um aspecto impreciso, exigindo do profissional o discernimento para decidir até onde pode e/ou deve ir em suas estratégias de mediação. É possível garantir que crianças/jovens com NEEs – sobretudo aqueles(as) com deficiência intelectual severa – tenham um domínio apropriado dos conteúdos escolares, que lhes permita concluir a prova no tempo previsto? Como auxiliar o aluno sem, contudo, ferir sua autonomia? Trata-se, evidentemente, de um tema sinuoso, cuja caracterização foge aos objetivos traçados para este estudo.

De acordo com Freitas (2012) e Horta Neto (2013), nem sempre as escolas e redes de ensino estão preparadas para realizar interpretações adequadas das avaliações em larga escala, que amparem a elaboração do seu projeto pedagógico e visem à melhoria da qualidade de ensino. Em muitos casos, observamos análises distorcidas das informações produzidas, que privilegiam apenas a dimensão quantitativa (expressa através das notas) e não a conjuntura na qual os índices de rendimento são produzidos.

Considerando a pressão sofrida pelas escolas no contexto neotecnicista e o debate sobre o "maquiamento" dos resultados sugerido por Freitas (2011, 2012), evidenciamos as tensões vividas pelas equipes gestoras na manutenção e/ou elevação das médias obtidas na Prova Brasil 2013[216]. Como vimos em Ravitch (2011), quanto a maior a pressão por resultados quantitativos, maiores são as chances de corrupção dentro do próprio sistema. Embora não aceitá-

[216] Ver Tabelas 12, 15, 20 e 23.

veis do ponto de vista ético, as fraudes constituem um risco iminente, atrelado às táticas de responsabilização (ou *accountability*) características dos testes de alto impacto.

Ressaltamos que a progressiva elevação do IDEB das Escolas Helena Antipoff e Hellen Keller, especialmente entre 2011 e 2013, gerou uma série de novas demandas para as equipes docentes e gestoras, que são pressionadas a elevar as médias obtidas ou no, mínimo, mantê-las em um patamar satisfatório. Busca-se, dessa forma, evitar sanções e punições, como a perda de cargos (no caso dos diretores das unidades) e o desprestígio público, atrelado à divulgação dos resultados em placas informativas, que são fixadas nas portas dos estabelecimentos estaduais goianos (SILVA, 2014). Tal cenário, obviamente, interfere nas formas de organização do trabalho pedagógico, que intensifica seu processo de ajustamento às matrizes de referências do SAEB, desconsiderando outros componentes importantes do currículo.

As falas da professora de recursos da Escola Helena Antipoff retomam elementos já mencionados por sua colega de trabalho, discorrendo sobre atuação dos profissionais de apoio e sobre o embate entre as políticas de inclusão e a proposta de avaliação em larga escala disseminada pelo MEC:

> Acho que inclusão é isso, o aluno participar do todo, inclusive das avaliações externas. Eu acho que é positivo. Não só para eles mas para os próprios colegas. […] Eu achei até interessante porque um professor de apoio pôde auxiliar um aluno do 5º ano. E o estudante Tales tirou nota alta (na última avaliação diagnóstica realizada na escola)[217]. Então, nós questionamos porque ele tem laudo e tal. Mas a professora foi orientando e ele desenvolveu bem. Aliás, até melhor que os outros. **Eles participam sim, […] apesar de que é opcional. A tutora falou que o aluno que tem muita dificuldade e, vai ter agora a prova, esse é ano de IDEB. Os que tiverem muitas dificuldades** (pausa para comentário pessoal), **podem ficar como ausentes.** Isso no caso de uma dificuldade muito grande. Então a gente não sabe se é real. **Porque a inclusão fala uma coisa e, às vezes, o sistema pede outra.** Eu soube também que os profissionais de apoio podem ajudar esses alunos. Bem, quem sou eu para questionar o que o professor fez, qual a porcentagem de ajuda. Eles já tem a maturidade para saber até onde podem ir, o que podem fazer. **Porque também o aluno especial, com laudo, com dificuldade, com a nota máxima (da escola no IDEB), daí fica quase impossível** (Maria. Escola Helena Antipoff).

O relato acima, de fato, expressa a tensão entre inclusão e exclusão na Escola Helena Antipoff. Como vemos, a obrigatoriedade da participação no exame nacional aparece como norma sujeita à flexibilizações, de acordo com o "grau de comprometimento" do aluno, com o seu nível de desenvolvimento/aprendizagem e com a presença e/ou ausência de profissionais de apoio à inclusão no momento da aplicação.

Ao final da entrevista, a diretora é convidada a participar de nossa conversa e oferecer alguns esclarecimentos quanto às atividades de preparação para a Prova Brasil 2015. Com au-

[217] Aqui a entrevistada faz referência à ANEB amostral, aplicada na escola no ano de 2015 (nota da pesquisadora).

torização da gestora da unidade, a professora de recursos, finalmente, conclui:

> Porque na Prova Brasil os alunos que não têm o costume de ler sofrem demais. Tem aluno que eu sei que sabe ler, mas na prova eles colocam um texto enorme. Você tem que estimular os alunos a lerem. Se não, eles deixam aquilo ali pela metade. **Aí falam: "não pode ajudar". Mas não tem jeito de ficar sem ajudar!** (Maria. Escola Helena Antipoff).

> No 5º ano nós temos um aluno que tem muitas dificuldades[218] [...]. Eu e a professora Carmen[219] estamos fazendo um diagnóstico. **E no 9º ano são dois alunos, que talvez fiquem de fora** (Maria. Escola Helena Antipoff).

Ao mesmo tempo em que defende a participação de todos os alunos com NEEs nos testes padronizados, Maria valida em sua fala o afastamento (segundo os critérios definidos por professores e gestores) daqueles cujo grau de comprometimento possa interferir no alcance das metas sugeridas para a escola. A profissional, de fato, parece encontrar dificuldades para cumprir as exigências trazidas pelas políticas educacionais implementadas no âmbito da SECADI e do INEP, concluindo que "a inclusão fala uma coisa e, às vezes, o sistema pede outra".

Essa interpolação de argumentos nos leva a crer, portanto, que a proposta de avaliação em larga escala se sobrepõe às exigências trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e outros documentos orientadores – o que indica um retrocesso na superação da exclusão escolar de educandos com deficiências e TGD.

Conforme apontamos no Capítulo 3, nas duas escolas pesquisadas estudantes com NEEs deixaram de realizar a Prova Brasil 2013 em virtude de faltas[220]. De acordo com Horta Neto (2013, p. 157), a questão da ausência dos alunos nos exames vem sendo discutida pela literatura internacional, constituindo um grave problema ligado à precisão da medida. Aparece também como uma das "várias tentativas de enganar o sistema com o objetivo de obter *scores* mais altos nos testes", algo comum quando falamos em avaliações de alto impacto (FREITAS, 2011; RAVITCH, 2011) e/ou avaliações da terceira geração (BONAMINO & SOUSA, 2012).

Assim "deixa-se de fora da sala de aula os alunos com dificuldades de aprendizagem para com isso não prejudicar a medida de desempenho da escola". De forma similar, de acordo com Freitas (2013, p. 89), estudantes com baixo aproveitamento escolar são estimulados a "se ausentarem no dia da aplicação da prova". Aqui nos aproximamos do conceito de "crian-

[218] Quando menciona as dificuldades do aluno, ela se refere à aquisição da escrita e à compreensão integral de textos extensos. Como vimos em outros trechos, este mesmo aluno (com o auxílio da profissional de apoio) se saiu bem em outra avaliação diagnóstica realizada na escola. Contudo, como vimos, seu bom desempenho gerou desconfianças na equipe gestora (nota da pesquisadora).

[219] Professora de apoio do aluno em questão (nota da pesquisadora).

[220] Ver Tabelas 16 e 24.

ças da margem", detalhado por Cardoso & Magalhães (2012, 2013), que são aquelas que em virtude de suas limitações de ordem física/cognitiva são excluídas das avaliações externas ou não tem suas notas computadas pelos sistemas de ensino.

Como foi mencionado na descrição dos espaços de pesquisa, a Escola Helena Antipoff se recusa a receber crianças/jovens vindos de outros estabelecimentos nos períodos que antecedem a aplicação da Prova Brasil. De acordo com Rosa, teme-se que o desempenho de alunos pouco e/ou mal preparados para a avaliação interfira negativamente nos resultados alcançados pela unidade. Em seu artigo, Assis & Amaral (2013, p. 32) mencionam algumas denúncias, veiculadas pela mídia, de "estudantes que receberam transferência compulsória de escolas estaduais por manterem baixas notas ou baixa frequência. Segundo conselheiros, pais e alunos, a justificativa das escolas é que as baixas notas prejudicariam as instituições no IDEB [...]". Esse seria, pois, mais um dos efeitos perversos ligados ao acirramento das táticas de regulação via testes padronizados, cujos desdobramentos vão sendo, gradualmente, desvelados por pesquisadores da área.

A exclusão de alunos com NEEs no período de realização dos exames constitui um ponto de tensão, que dialoga com os dilemas trazidos pelo esquema de responsabilização que integra a proposta dos governos federal/estadual e das agências multilaterais. Gestores e professores das duas escolas pesquisadas, contudo, registram sua inquietação em relação a esse tipo de prática, que vai no caminho inverso ao preconizado pelas políticas inclusivas.

Como vemos, a questão da participação dos alunos com deficiências e outros distúrbios nas avaliações externas torna latentes conflitos, preconceitos e questionamentos que já existiam mas que adquirem, no contexto neotecnicista, uma nova conformação. Reportando-se às determinações trazidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil, Ana, discute a interferência dos testes padronizados no fortalecimento dos processos de exclusão de estudantes com NEEs nas escolas da rede estadual:

> **Então preocupados, por exemplo, com os índices e resultados, muitas vezes eles (os professores) excluem os alunos com deficiência durante o processo, porque entendem assim: ele vai abaixar a minha nota.** Então, às vezes, ele é excluído. Às vezes ele fica lá aguardando o término da prova. Isso eu não vou generalizar, não são todos, mas tem lugares em que isso acontece. **E outra coisa também é aquilo que eu te falei, ainda há uma dificuldade considerável na mediação dos conteúdos. Como é que você cobra de um aluno o que você não ensinou?** Basicamente, é isso (Ana. Gerência de Ensino Especial).

> **O que fazer com esse aluno?** O aluno está lá, não está participando da avaliação ou está, mas não consegue responder. Essas discussões são sempre colocadas mesmo. O que é bom! Quer dizer que é uma coisa que está incomodando, para a qual nós precisamos encontrar uma saída, uma solução. Mas embora haja uma preocupação da rede e dos professores regentes com o assunto, a **solução nem sempre é a mais**

> **acertada. Acaba sendo aquela de, em último caso, excluir o aluno do processo** (Ana. Gerência de Ensino Especial).

Os aspectos observados em campo, atrelados às falas coletadas indicam a presença de duas lógicas distintas nas escolas analisadas. De um lado temos as políticas inclusivas, fundamentadas no respeito à diversidade e na plena participação dos alunos com NEEs na rotina das salas regulares – considerando as especificidades envolvidas em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Do outro, temos as avaliações em larga escala, que acirram a competição entre escolas e redes de ensino, contribuindo para a padronização dos desempenhos e para a legitimação das várias formas de exclusão no contexto escolar (FREITAS, 2004).

"O que fazer com esse aluno?". A pergunta feita pela representante da Gerência de Ensino Especial ilustra, de forma contundente, os obstáculos enfrentados pelas equipes das Escolas Helena Antipoff e Helen Keller na avaliação do rendimento de estudantes com NEEs. A despeito da oferta de recursos de acessibilidade e das adaptações curriculares realizadas pelos profissionais de apoio (nas salas regulares) e pelas professoras de recursos (no AEE), um número considerável de crianças surdas e/ou com deficiência intelectual não manejam bem a leitura/escrita, tampouco manipulam os conceitos matemáticos fundamentais.

Tal constatação coloca-nos diante de um impasse: Será mesmo possível garantir a participação do público-alvo da educação especial nas avaliações externas, uma vez que não dominam os assuntos/temas exigidos pelo teste? Em que medida sua exclusão dos exames é justificável? Seria essa uma saída viável ou apenas uma tentativa tortuosa e "mal intencionada" de burlar o sistema? Qual seria a alternativa sugerida para professores e diretores que atuam nos espaços inclusivos, levando em conta a pressão/competição instaurada via testes padronizados?

A saída escolhida por Ana foi questionar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos docentes na mediação dos saberes escolares. Nessa perspectiva, de forma consciente ou não, a gestora acaba responsabilizando-os pelos resultados obtidos nas avaliações, sinalizando a necessidade de uma preparação mais consistente dos educandos com NEEs para os exames, ao longo de todo o período letivo.

Devemos dizer que concordamos parcialmente com esse argumento. A reflexão sobre as "formas de mediação do conhecimento" constituem um dos tópicos centrais, tanto da pedagogia histórico-crítica quanto da teoria histórico-cultural. Todavia, discordamos quanto à apropriação desse conceito pelas teorias pedagógicas de base neotecnicista. Pactuamos, pois, com Freitas (2011) e Saviani (2011b) quando afirmam que os processos de instrução (que têm

a escola como *lócus* de materialização) não podem ser reduzidos à simples aferição de competências por meio de testes de desempenho.

Como mencionamos no Capítulo 3, a Gerência de Ensino Especial disponibiliza o Formulário de Avaliação para a Diversidade como estratégia mais adequada na aferição de desempenho do público-alvo da educação especial. Nesse sentido, a fala de Ana expressa as tensões as quais os gestores – que atuam no campo das políticas inclusivas – estão sujeitos no contexto neotecnicista. Revela também a fragmentação entre as diversas diretrizes, orientações e projetos que adquirem materialidade no âmbito da SEDUCE.

Ampliando um pouco mais o debate, achamos conveniente mencionar o rebaixamento das expectativas escolares de estudantes com deficiências, TGD e outros distúrbios. Em momentos pontuais de nossa investigação na Escolas Helena Antipoff e Hellen Keller, constatamos que o foco permanece dirigido para o diagnóstico e/ou deficiência, seguido de um prognóstico curricular amparado em laudos médicos e relatórios emitidos por profissionais da área da saúde (como fisioterapeutas, psicólogos, neurologistas, terapeutas ocupacionais etc).

Sendo assim, concordamos com Garcia (2006, p. 305) quando afirma que, na prática, a concepção de necessidades especiais presentes nos documentos oficiais

> não é suficiente para superar uma abordagem clínica, além de possibilitar o obscurecimento das desigualdades presentes nos processos de aprendizagem vigentes e colocar, mais uma vez, a responsabilidade do sucesso ou fracasso sobre os alunos, individualmente, a medida que contribui para a difusão de uma imagem de escola "democrática" e "politicamente correta".

Algumas de nossas participantes ressaltam a importância central da inclusão na promoção da socialização dos alunos com NEEs.

> Tem muitos alunos que eu já vi entrarem no mercado de trabalho. Principalmente os alunos com Síndrome de Down. Então eles precisam muito da socialização. Eles precisam muito estar integrados com os colegas da turma. […] Esse é o sonho de toda mãe e de todo educador. Nós pensamos: "Que legal, que bom!". Também vemos essa questão nos ditos "normais". Essa coisa da socialização, do respeito ao professor e ao próximo. Quando você consegue incentivar isso no aluno e, principalmente, no aluno especial, é um ganho social (Laura. Escola Helena Antipoff).

> […] **a parte pedagógica não é o maior interesse dos pais. Às vezes é a socialização**. Por exemplo a Renata[221]. Ela tem um irmão, que hoje é adolescente também. A mãe trabalha o dia todo. Quem cuida dela é o irmão. Então, ela não convive com outras meninas. No período em que ela não está na escola, não tem outras pessoas para conviver. Nesse caso o importante é a socialização (Rosa. Escola Helena Antipoff).

A promoção dos processos de socialização, o incentivo ao autocuidado e o treino de

[221] Aqui a diretora se refere a uma aluna com Síndrome de Down, matriculada no 8º ano do Ensino Fundamental (nota da pesquisadora).

habilidades que possibilitem o convívio dos alunos com NEEs com os professores e com colegas ditos “normais”, constituem alguns dos eixos fundamentais da educação especial nas duas escolas pesquisadas. De fato, detectamos a preocupação das equipes com a autonomia de crianças/jovens para a realização de atividades cotidianas, relativas à alimentação, à comunicação, à higiene e à locomoção. Sobretudo nos casos de deficiência intelectual e TGD, espera-se que os estudantes sejam capazes de trabalhar em grupo, permanecer sentados durante as aulas, manusear os talheres, ir ao banheiro sozinhos, conter a agressividade ou organizar o material escolar.

De acordo com Freitas (2013, p. 88), nem todos recorrem à escola pública com interesse no aprendizado. Para algumas famílias ela é a “agência social que propicia a seus filhos formas de assistência (alimentar, saúde, material), guarda, proteção e segurança, além de socialização, compensando privações no contexto familiar”. Nessa perspectiva, o trabalho efetivo com os conteúdos curriculares ocupa uma posição secundária, dependendo do grau de desenvolvimento físico/cognitivo do aluno e da sua disponibilidade para aprender.

Para Garcia (2006, p. 308) a política de educação especial brasileira, tem como um de seus pressupostos a restrição dos conteúdos fundamentais da educação básica para os alunos com deficiências e outros distúrbios. Temos assim, a defesa de “currículos flexíveis/adaptados/adequados às crianças e às suas necessidades de aprendizagem, assim como a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e o funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos”. Tal cenário sugere uma aproximação entre a proposta inclusiva e as pedagogias do “aprender a aprender” de base multiculturalista e neoescolanovista (DUARTE, 2001; MARSIGLIA, 2012), tópico que já foi detalhado nos Capítulos 1 e 2 deste trabalho.

Segundo as políticas inclusivas, as unidades de ensino devem atender à diversidade, oferecendo recursos alternativos e instrumentos de acessibilidade adequados para cada caso. Contudo, também devem trabalhar para que todos os estudantes alcancem resultados equivalentes em um mesmo período de tempo, dominando competências e saberes que serão, periodicamente, aferidos em testes de rendimento. Nesse sentido, a ideia de equidade articula-se, erroneamente, com o acesso igualitário a determinados conteúdos que compõem as matrizes de referência das avaliações em larga escala no Brasil (FREITAS, 2013).

Assim, no mesmo momento em que incorpora a flexibilização do currículo e das temporalidades dos processos de ensino-aprendizagem no campo da educação especial, as escolas são pressionadas a elevar os resultados no IDEB, aderindo a uma lógica fundamentada na padronização dos desempenhos, na responsabilização e na competitividade (FREITAS, 2012).

A prevalência dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática indicam, desta for-

ma, um estreitamento do currículo. Fizemos alusão no Capítulo 3, as formas de organização do trabalho pedagógico nos períodos que antecedem a Prova Brasil. Como demonstramos, nas unidades de ensino pesquisadas, os professores das diferentes disciplinas adotam as atividades de leitura e resolução de problemas como núcleos do seu planejamento, participando diretamente da rotina de "treinamentos" para o teste nas aulas regulares, no contraturno e, eventualmente, nos finais de semana.

No caso da Escola Helena Antipoff, a professora de recursos incorpora as tarefas de reforço escolar como componentes essenciais do AEE, almejando a capacitação dos alunos com NEEs para os exames. A despeito disso, conforme falamos ainda há pouco, a não participação em decorrência do desempenho escolar insatisfatório nas áreas avaliadas não é, de forma alguma, descartada. Caberá, pois, aos estudantes aproveitarem bem as oportunidades oferecidas pelos docentes apropriando-se, de forma concreta, dos conteúdos que serão abordados pela equipe nos "aulões"[222], a partir dos materiais de apoio oferecidos pelo MEC e pela SEDUCE.

Temos assim, a perpetuação de um campo de exclusão subjetiva, no qual a culpa pelo "fracasso escolar" ou pelo baixo desempenho em avaliações externas recai sobre o próprio aluno.Tal constatação nos aproxima dos conceitos de eliminação adiada (FREITAS, 1991), internalização da exclusão (FREITAS, 2002), inclusão excludente (KUENZER, 2005; SAVIANI, 2011b) e excluídos do interior (BOURDIEU, 1998) mencionados nos Capítulos 1 e 2 deste trabalho. Embora tais definições façam referência direta à realidade vivida por estudantes oriundos das classes populares, entendemos que os alunos com NEEs vivenciam tais processos de forma incisiva no dia a dia das escolas "inclusivas", tomando como referência as duas unidades de ensino pesquisadas.

Segundo Gatti (2013, p. 59), o IDEB "coloca um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente aprendam aquilo que a prova pede", desconsiderando as condições heterogêneas nas quais os processos educativos se efetivam. Já para Freitas (2013, p. 85), "o sistema de avaliação da educação básica no Brasil responde a imperativos pragmáticos" da administração pública, não contribuindo para a democratização do ensino nem para a compreensão dos problemas educacionais do país. Consequentemente, entende-se que a utilização de um indicador restrito como o IDEB para a aferição um fenômeno social complexo (que chamamos de "qualidade" da educação) representa um equívoco, cujos desdobramentos vêm sendo problematizados por estudos e pesquisas no campo acadêmico.

---

[222] Ver Capítulo 3.

As discussões mais recentes no campo das avaliações externas indicam que o modelo de gestão de políticas educacionais centrado nos resultados não se mostra atento ao caráter multidimensional do conceito de qualidade – que agrega os fatores intra e extraescolares já discutidos por Dourado & Oliveira (2009), Bondioli (2004) e Sordi (2009a) – e com as especificidades dos educandos com NEEs.

Em balanço geral sobre os debates realizados pela Fundação Carlos Chagas em 2012[223], Bauer (2013) apresenta-nos o seguinte questionamento: Será possível em um país desigual como o Brasil, estabelecer padrões de rendimento e referência curricular que sejam comuns a todos os entes federados e que, ao mesmo tempo, respeitem o tempo e/ou ritmo de aprendizagem de cada aluno? Por ora, a resposta é não. O cenário indica que, lamentavelmente, avançamos muito pouco nessa direção.

Ao mesmo tempo em que universalizam o acesso, os sistemas de ensino acabam segregando os indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2008a). Com exceção de Ana, nenhuma das participantes da pesquisa questionou a qualidade das mediações e do trabalho pedagógico realizado pelos professores, embora mencionassem a precariedade dos recursos de apoio e dos instrumentos de acessibilidade; e as dificuldades dos estudantes na apreensão do conhecimento, em virtude das deficiências e outros distúrbios de aprendizagem.

Na prática visualizamos, pois, um distanciamento preocupante em relação à teoria histórico-cultural que, de acordo com textos orientadores distribuídos pela Gerência de Ensino Especial, constituiria um dos pilares de sustentação da educação especial inclusiva na rede estadual goiana. Concordamos assim com Freitas *et al* (2004, p. 63), quando afirmam que "ao direito de acesso à educação (inclusão em todos os níveis de ensino) contrapõe-se o dever de aceitar uma determinada concepção de qualidade […] que oculta seus beneficiários e que fabrica trilhas diferenciadas e mertitocráticas de sucesso e fracasso (exclusão por dentro)".

Por fim, destacamos as oscilações observadas nas falas coletadas nas escolas Helen Keller e Helena Antipoff. Enquanto na primeira unidade, as participantes afirmaram que alunos com NEEs, em hipótese alguma, eram excluídos das avaliações nacionais/estaduais, na segunda, as entrevistadas tornaram evidentes a tensão inclusão/exclusão durante a aplicação dos testes, questionando a validade da participação do público-alvo da educação especial na

[223] A autora faz referência ao Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, que reuniu pesquisadores, especialistas e gestores públicos com experiência na área. O evento foi organizado em torno de três eixos: 1) Origem e pressupostos da avaliação de sistemas; 2) Implicações das avaliações de sistema educacional; 3) Reflexões a partir de estudos e experiências de avaliação. Para mais informações consultar: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs.) *Ciclo de debates:* vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

Prova Brasil.

Em um primeiro momento, somos levados a estabelecer uma divisão equivocada entre "escolas que excluem" e "escolas que incluem", tendo como referência os relatos sobre a participação ou ausência dos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação na Prova Brasil. Entretanto, achamos necessário destacar as variações entre as duas unidades de ensino, no que se refere aos tipos de NEEs atendidas e aos recursos facilitadores oferecidos.

Enquanto na Escola Helen Keller temos a predominância de alunos com surdez, na Escola Helena Antipoff o grau de comprometimento físico/cognitivo das crianças e jovens com deficiência intelectual é qualitativamente maior. Além disso, no primeiro estabelecimento, a rede de apoio aos alunos surdos vem sendo ampliada, em virtude da atuação dos graduandos do curso de Letras-LIBRAS integrantes do PIBID, que ofereceram cursos, oficinas e atividades de reforço aos educandos e funcionários da unidade ao longo de 2015.

Com efeito, durante nossa permanência em campo, essas diferenças entre os dois espaços de pesquisa foram explicitadas, exigindo um trabalho mais apurado de interpretação. Concluímos, pois, que os tipos de NEEs atendidas e o nível de desenvolvimento dos alunos demandam das equipes das escolas esforços diferenciados. Obviamente, será mais fácil garantir que um aluno surdo – cujo domínio da LIBRAS encontre-se em um estágio intermediário e/ou avançado – consiga apropriar-se de forma mais proveitosa dos tópicos contemplados nas avaliações externas. O mesmo não ocorre nos casos de deficiência intelectual severa, que pedem uma maior flexibilização dos conteúdos, do tempo e das estratégias pedagógicas, pleiteando formas específicas/alternativas de mediação do conhecimento. Em síntese, o que queremos dizer, é que estamos tratando de uma realidade marcada pela complexidade, que rejeita uma análise estruturada sobre meras relações de causa/efeito.

Quando falamos em público-alvo da educação especial, referimo-nos à uma multiplicidade de sujeitos, com características físicas, cognitivas e comportamentais que variam muito de acordo com o caso. Cada estabelecimento de ensino agrega alunos com perfis diferenciados, professores com trajetórias distintas e gestores mais ou menos comprometidos com a efetivação das políticas inclusivas. Tal contatação talvez nos ajude a compreender a razão pela qual a lógica neotecnicista, expressa nas avaliações em larga escala, nos pareça incompatível com os princípios manifestos no discurso em defesa das diferenças (GARCIA, 2004; SAVIANI, 2011b).

Em síntese, reiteramos que a dialética inclusão/exclusão encontra-se presente nos espaços investigados, sendo ocultada e/ou revelada no dia a dia das duas escolas. Por vezes, é

mais fácil para o observador adentrar (por meio dos relatos, das atitudes e das práticas de professores, alunos e gestores) esse universo repleto de significados culturais. Em outros momentos, encontramos dificuldades para captar o que, de fato, está "em jogo" quando falamos de inclusão como princípio fundante de uma educação "democrática" e "emancipadora" no século XXI.

A partir de nossa experiência em campo, somos levados a crer que há um esforço das equipes no sentido de favorecer o convívio dos alunos com NEEs com seus pares, oferecendo oportunidades de aprendizagem a todos. Contudo, nem sempre os resultados preconizados pela legislação inclusiva são alcançados, em decorrência de uma série de fatores como: as dificuldades no atendimento às especificidades e às demandas dos estudantes; as relações estabelecidas entre professores regentes, professores de apoio, professores de AEE e gestores; a inadequabilidade ou ausência de recursos de apoio/acessibilidade; a persistência do discurso médico-clínico, cujo foco se dirige para as deficiências e não para as formas culturais de socialização do conhecimento[224]; e os preconceitos que, a despeito da disseminação das políticas de valorização da diversidade, pôde ser evidenciado em inúmeros momentos de nossa trajetória de pesquisa.

Nesse sentido, entendemos que o par dialético inclusão/exclusão constitui um importante avanço no estudo do tema, atuando como instrumento de interpretação da complexidade que envolve o trabalho educativo e o discurso em defesa da diversidade nas sociedades capitalistas (MICHELS, 2006). Nessa perspectiva, mais uma vez concordamos com Freitas *et al* (2004, p. 65) quando reconhecem que "uma inclusão real só será possível quando uma outra sociedade for possível".

Quanto aos conteúdos escolares que vem sendo trabalhados nas salas regulares e nas SRMs, insistimos na necessidade de reformulações, sugerindo um rompimento em relação à proposta hegemônica, que tem como núcleo as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Entretanto, precisamos ir além, problematizando também o empobrecimento curricular que acompanha o percurso acadêmico de estudantes com NEEs. As chances de progressão nos estudos, o rompimento em relação à lógica neoliberal e uma educação comprometida com os processos de humanização (SAVIANI, 1999; DUARTE, 2013) constituem pontos centrais nesse embate – o que sugere a superação das várias formas de exclusão e marginalização a que foram sujeitas, historicamente, as pessoas com deficiências e outros distúrbios.

Em nosso próximo tópico veremos quais são as propostas de avaliação sugeridas por

[224] "[…] compreendendo que tais diferenças são determinadas também por questões sociais, e não especificamente por diferenças individuais" (MICHELS, 2006, p. 418).

professores e gestores e quais críticas foram feitas ao modelo de aferição de desempenho, consubstanciado na Prova Brasil.

4.3. Adequabilidade da Prova Brasil como instrumento de aferição do desempenho do público-alvo da educação especial e as propostas de avaliação sugeridas por professores e gestores.

Agora apresentaremos alguns trechos dos relatos dos professores e gestores que versam sobre a adequabilidade/inadequabilidade da Prova Brasil como instrumento de aferição do desempenho dos alunos com NEEs nas disciplinas avaliadas. Apontaremos também as possibilidades sugeridas pelos participantes, a partir experiências acumuladas no trabalho cotidiano com esse público.

Quando questionada sobre os tópicos presentes em nosso roteiro de pesquisa, a servidora da Gerência de Ensino Especial da SEDUCE destacou:

> Com relação aos alunos com deficiência, **a Gerência tem um instrumento específico para avaliar o aprendizado dele. Nós chamamos de *Proposta de Avaliação para a Diversidade*. Essa proposta é baseada nos níveis de desenvolvimento. De acordo mesmo com o conceito de ZDP de Vigotski, e também com áreas de desenvolvimento,** considerando que a gente não avalia só a apropriação do conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. **E isso inclui funções como criatividade, abstração, memória, atenção, concentração**. Nós entendemos que, às vezes o aluno não se apropriou da forma como se esperava de determinado conteúdo, de determinado conceito acadêmico, mas se você observa algum avanço no desenvolvimento, por exemplo, na capacidade criativa, algum desenvolvimento linguístico, isso já dá muitas pistas para você sobre o desenvolvimento global desse aluno. Isso te mostra que ele é potencialmente capaz de aprender. Eu acho que dá margem para a escola refletir sobre a sua prática pedagógica. Se esse aluno tem um potencial linguístico, criativo e de abstração, o que o impede de se apropriar do conteúdo? As vezes é a forma como o professor media o conteúdo (Ana. Gerência de Ensino Especial).

De acordo com Carvalho (2010), o processo avaliativo deve ser formativo, contínuo e voltado para o desenvolvimento integral do aluno, considerando os aspectos cognitivos e sócio-afetivos que compõem a sua identidade Considerando todas as determinações elencadas na legislação específica (e que foram detalhadas no Capítulo 1), a *Proposta de Avaliação para a Diversidade*[225]*,* implementada pela Gerência de Ensino Especial da SEDUCE, foi criada com o objetivo de amparar o trabalho pedagógico realizado nas escolas inclusivas. Seguindo uma abordagem sociointeracionista, o modelo – que tem sido utilizado pelos professores dos estabelecimentos educacionais da rede estadual de Goiás – sinaliza a importância dos contextos culturais na definição daquilo que deve ser ensinado, questionando a atuação da escola na

[225] Ver Anexo 1.

construção/reelaboração do conhecimento. Nessa perspectiva, a equipe da Gerência de Ensino Especial entende que:

> a avaliação não corresponde a uma técnica de valoração que se dá num momento estanque desconsiderando os contextos, as afetividades, os níveis de desenvolvimento e, inclusive, a atuação docente. Trata-se de um instrumento a serviço da aprendizagem dos alunos, por isso mesmo não corresponde ao ponto final de um processo, mas é, antes de tudo, um ponto de partida que nos permite conhecer para atuar e para identificar os caminhos, as técnicas, os métodos, os conteúdos (CARVALHO, 2010, p. 47).

Tendo como referência o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)[226] de Vigostski, a *Proposta de Avaliação para a Diversidade* destaca a relevância do intercâmbio, da flexibilização do currículo, da mediação pedagógica, da socialização e do trabalho educativo planejado. Tais aspectos ficam evidentes no seguinte trecho:

> Apesar de toda a literatura e do respaldo legal que temos, os professores têm dificuldades, quanto mais no que diz respeito à avaliação dos alunos com deficiência. O que a gente procura mostrar é assim: que para você pensar no *como avaliar* você tem que pensar no *como ensinar* e no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Os professores nos perguntam: "E agora, esse aluno eu devo passar ou não? Que nota eu dou para esse aluno? Ele não aprendeu nada!" Mas antes disso ele não se preocupou em "como é que eu vou ensinar esse aluno?", para ele possa se apropriar desse conteúdo. Depois ele (o professor) poder avaliar se ele conseguiu se apropriar ou não. Ele se preocupa em *como ensinar* apenas no final do processo. "E agora, chegou ao final do ano, o que eu faço?" Aí ele passa, vai passando. **O que nós temos procurado nas formações é mostrar para eles que o currículo tem que ser flexibilizado mesmo para ir ao encontro da necessidade e do nível de desenvolvimento desse aluno.** E assim, depois que ele conhece esse aluno, ele estabelece um objetivo para esse aluno. A turma toda tem determinado objetivo que, às vezes, tem que ser adequado para aquele aluno com deficiência intelectual. Aí você estabeleceu um determinado objetivo, o aluno alcançou esse objetivo. Ótimo, você avalia de uma forma positiva. Se ele não alcançou esse objetivo, a sua forma de avaliar é outra. Mas paralelo a isso, a gente sabe que a forma de avaliar também precisa ser flexibilizada. O ato mesmo da avaliação, o instrumento de avaliação. **Muitas vezes a prova e o instrumento de avaliação precisam ser adaptados** (Ana. Gerência de Ensino Especial).

No que se refere, especificamente às ações direcionadas ao público-alvo da educação especial, tanto nas classes regulares quanto no AEE, a Gerência de Ensino Especial adota como parâmetros para avaliação de rendimento dos alunos: suas potencialidades e a natureza de suas dificuldades; os instrumentos e recursos capazes de auxiliá-los em seu processo de aprendizagem; e os impedimentos e barreiras vivenciados por eles no cotidiano escolar. Entre os tópicos contemplados na ficha de registro de desempenho[227], temos:

---

[226] Lembramos que em sua tradução do texto russo, Zóia Prestes opta pela utilização do termo "zona de desenvolvimento iminente". VerVigotski (2010).

[227] Ver Anexo 1.

- Dados relevantes sobre o aluno, agregando informações sobre sua história de vida, interesses pessoais, acompanhamento clínico-terapêutico, uso de medicamentos, entre outros pontos;
- Conhecimentos que o aluno já domina em virtude de suas experiências anteriores na escola e fora dela. Nesse item, a proposta prevê a diferenciação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, enumerando os progressos constatados ao longo do período letivo;
- Apontamentos quanto ao desenvolvimento real e potencial dos estudantes, agregando o que eles já conseguem fazer sozinhos àquilo que realizam com a ajuda de parceiros mais experientes;
- Avanços observados no que se refere ao desenvolvimento das funções mentais superiores como a atenção, a concentração, a memória, o nível de abstração, o nível de generalização, a criatividade e a socialização (CARVALHO, 2010).

O formulário, que é preenchido bimestralmente pelos docentes responsáveis pelo suporte aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outros distúrbios, dialoga com as proposições presentes em publicações divulgadas pelo MEC e já discutidas na Seção 1.7.

A concepção de "avaliação para a diversidade" da SEDUCE integra também alguns dos elementos apontados pela Resolução CEE nº 07 de 15 de dezembro de 2006, que estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e a educação especial no sistema educativo de Goiás. De acordo com o documento, a aceleração de estudos e a terminalidade específica dependerão da implementação de planos individuais de atendimento e da emissão de históricos escolares, além de relatórios circunstanciados. Busca-se, desta forma, obter informações consistentes sobre o desempenho global dos estudantes ao longo do seu período de formação, considerando suas limitações e potencialidades.

Com base nos trechos apresentados, concluímos que o "respeito às diferenças" adquire centralidade como princípio orientador do currículo e dos processos de avaliação de estudantes com NEEs na rede estadual de Goiás. Com efeito, o núcleo da *Proposta de Avaliação para a Diversidade* da SEDUCE adota como eixo orientador a aprendizagem dos educandos, considerando suas particularidades e as barreiras enfrentadas no acesso aos conteúdos básicos. De acordo com a representante da Gerência de Ensino Especial tal modelo é, portanto, o mais adequado para a avaliação do desempenho global de pessoas com deficiências, TGD e altas

habilidades/superdotação.

Todavia, vislumbramos aproximações pontuais entre a lógica de gestão das políticas inclusivas e a visão multiculturalista e neoescolanovista[228]. De acordo com Saviani (2011b, p. 432), o lema "aprender a aprender" constitui um dos alicerces das reformas educativas de base neoliberal, implementadas no Brasil e em outros países a partir da década de 1990. De fato, averiguamos que o enfoque no interesse dos alunos (seguindo uma abordagem espontaneísta), a adaptabilidade dos sujeitos a um mundo "em rápida transformação" e o desenvolvimento de "competências que garantam a empregabilidade", são alguns dos pontos de tensão, que perpassam o trabalho desenvolvido com o público-alvo da educação especial nos estabelecimentos pesquisados. Tal proposta, destituída de qualquer fundamento crítico, corrobora, assim, para a reprodução da exclusão escolar, uma vez que não contesta as formas históricas de estruturação das desigualdades.

Lembremos que Duarte (2001 e 2013) e Barroco (2007) condenam, veementemente, as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, que negligenciam a sua vinculação originária com o pensamento marxista. Nesse sentido, as potencialidades humanizadoras e emancipadoras da educação são ocultadas, bem como o contexto revolucionário no qual a psicologia histórico-cultural se desenrola. Trata-se, logo, de uma demarcação a ser considerada em nossa análise, que nos ajuda a identificar os limites e contradições presentes no modelo de aferição de desempenho veiculado pela Gerência de Ensino Especial.

Outro ponto a ser detalhado refere-se à conexão do PEEDI com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner[229] (MAKHOUL *et al*, 2010) que, *a priori*, vai no caminho inverso ao preconizado pela teoria histórico-cultural. Em nosso período de permanência em campo, visualizamos a persistência de concepções que articulam capacidades intelectuais, cognitivas e artísticas dos alunos com NEEs à sua composição biológica, o que os tornaria mais ou menos aptos (numa perspectiva inatista[230]) para determinadas tarefas.

No caso dos estudantes com deficiência intelectual defende-se, de forma recorrente, o trabalho com as habilidades (ou inteligências) que eles já possuem, secundarizando as possibilidades de aprendizagem engendradas pelos processos de instrução escolar. Ao professor caberia, pois, apenas reforçar as competências que os educandos, verdadeiramente, dominam[231]

---

[228] Que constituem a base das pedagogias do "aprender a aprender", inseridas nas teorias não críticas da educação (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2001).

[229] Tópico mencionado no Capítulo 1.

[230] A concepção inatista defende a idéia do ser humano biologicamente/geneticamente determinado, o que leva a um esvaziamento do papel da cultura como fator de interferência na formação da personalidade. Para mais informações ver: CASTAÑON, G. A. *Construtivismo, Inatismo e Realismo:* compatíveis e complementares. Ciências & Cognição, 2007, v. 10, p. 115-131.

[231] E cujas origens são sempre motivo de especulação, constituindo campo fértil para argumentações do senso

e "administrar" as limitações decorrentes dos padrões atípicos de desenvolvimento.

A partir do que foi dito, somos levados a crer que os profissionais entrevistados nas Escolas Helena Antipoff e Hellen Keller não possuem clareza quanto aos princípios e conceitos essenciais da proposta vigotskiana. O que temos, na prática, é um mescla de teorias com bases epistemológicas diversas, que se entrecruzam e entrelaçam na fala de professores/gestores e no cotidiano das referidas unidades.

Por fim, afirmamos que o modelo de avaliação para a diversidade aplicado nas escolas da rede estadual de Goiás não confronta, de forma efetiva, a questão das desigualdades no acesso ao conhecimento elaborado e o empobrecimento curricular (GARCIA, 2006) que acompanha, de forma recorrente, a trajetória escolar de alunos com NEEs. Todavia, entendemos que o recurso implementado pela Gerência de Ensino Especial configura uma estratégia de resistência, uma vez que instiga o debate sobre as especificidades que caracterizam o trabalho pedagógico com essa clientela e sugere opções/alternativas[232] a serem desenvolvidas, tanto no AEE quanto nas salas regulares.

Indo agora para um outro desdobramento do tema, compreendemos que os embates entre a *Proposta de Avaliação para a Diversidade* e as avaliações em larga escala que compõem o SAEB expressam bem a discrepância entre os pressupostos/concepções veiculados no âmbito da União (pelo INEP) e do estado de Goiás (pela GEARE); e as diretrizes formuladas pela Gerência de Ensino Especial da SEDUCE.

Ao mesmo tempo em que defende uma alternativa de avaliação processual, formativa e contínua – que, no plano do discurso, estaria fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski – os profissionais e discentes das escolas goianienses são pressionados, tanto pelo governo federal quanto pelo governo estadual, a apresentarem resultados satisfatórios nas avaliações externas, expressos em índices gerais de rendimento como o IDEB e o IDEGO.

A coexistência de instrumentos distintos de avaliação de desempenho demanda das equipes pedagógicas estratégias díspares. De acordo com a *Proposta de Avaliação para a Diversidade*, em seus registros os professores devem levar em consideração elementos que não podem ser efetivamente mensurados, como os conceitos espontâneos (vinculados às experiências e conhecimentos que o aluno já possui), o nível de desenvolvimento potencial (concebido a partir do contato de crianças/jovens com seus pares e do intercâmbio com parceiros mais experientes), a evolução das condições sócio-afetivas, entre outros aspectos.

comum, tais como: "ele(a) sempre foi assim", "isso já nasceu com ele(a)" ou "por mais que se esforce, ele não consegue aprender tais conteúdos". Nesse sentido, vislumbramos pontos de encontro com Epistemologia Genética de J. Piaget. e sinalizamos o caminho para estudos/pesquisas posteriores.

[232] Alinhadas com os mecanismos de acessibilidade e com a oferta de instrumentos de apoio didático-pedagógico.

A preparação para as avaliações em larga escala, por sua vez, exige um outro tipo de posicionamento por parte dos docentes, atrelado ao treinamento para o teste e ao domínio de conteúdos (fixos), que são dispostos em matrizes curriculares de referência. Para que resultados positivos sejam alcançados pelas escolas no IDEB, é imprescindível que todos os alunos (incluindo o público-alvo da educação especial) obtenham notas satisfatórias. Tais imposições conduzem, como já falamos, à reformulações nas rotinas escolares, além de promover um redirecionamento do trabalho pedagógico que é realizado nas classes regulares e nas SRMs.

Tal constatação, evidencia a centralidade do par dialético inclusão/exclusão como ferramenta mais adequada na interpretação das contradições cristalizadas no contexto escolar – que emerge como campo de disputa entre diferentes projetos de formação humana (SAVIANI, 2013).

Quando questionada sobre a adequabilidade da Prova Brasil como instrumento de aferição do desempenho escolar de alunos com NEEs, a diretora da Escola Helena Antipoff, foi taxativa na crítica aos procedimentos adotados pelo MEC e pelo INEP. Segundo ela, os testes padronizados não contemplam, de forma alguma, as particularidades que caracterizam os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e outros distúrbios de aprendizagem[233].

> Então relacionando a Prova Brasil com essa parte inclusiva, deixa muito a desejar. Porque aqui a gente trabalha com a adaptação dos conteúdos. Então a prova é diferenciada. A atividade deles (dos alunos) são diferenciadas. Mas a Prova Brasil não. Então ela não contempla a inclusão. As avaliações diagnósticas não contemplam a inclusão. Deveria ter uma avaliação diferenciada. Da mesma forma que é para o aluno A, ela vai para o aluno B. O aluno da inclusão realiza avaliação com o professor de apoio. E se o professor só lê a prova da forma como está ali (porque ele não pode sugerir resposta para o aluno, não pode induzi-lo à resposta), o aluno não consegue compreender. Aí os meninos ficam assim: "Eu não entendi. Do que a senhora está falando? Eu não entendi, explica de novo!". Por quê? Porque não está adaptado. […] **Então as avaliações não estão adequadas à realidade da inclusão, infelizmente. Mais uma vez o aluno é excluído, não só pela sociedade, mas pelo processo** (Rosa. Escola Helen Antipoff).

Como vimos no fragmento acima, na visão da gestora, há uma marcada incompatibilidade entre os princípios defendidos pelas políticas inclusivas (como a flexibilização do currículo e das temporalidades; a adaptação dos conteúdos; e a oferta de recursos de apoio/acessibilidade) e as bases teórico-metodológicas das avaliações em larga escala, com foco na Prova Brasil. Conforme destacamos no Capítulo 2, a devolutiva da avaliação por meio de notas sugere a formulação de rígidas escalas de classificação por desempenho, desconsiderando a diversidade de ritmos de aprendizagem e as habilidades desenvolvidas pelos educandos ao lon-

[233] Retomando aqui a terminologia utilizada nos Relatórios Nominais referentes aos alunos com NEEs emitidos pela SEDUCE.

go de seu período de escolarização (CARDOSO & MAGALHÃES, 2013; FREITAS, 2004).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Rosa vincula os testes padronizados ao acirramento dos processos de exclusão de alunos com NEEs, explicitando os inúmeros problemas enfrentados pelos docentes e discentes no momento da aplicação. A extensão dos enunciados, a quantidade de questões e o tempo reduzido para realização do teste são algumas das barreiras, que segundo elas, contribuem para o "fracasso" desses estudantes na Prova Brasil e em outras avaliações externas.

Interessante observar que a professora de recursos da Escola Helena Antipoff não compartilha dessa mesma visão. Em seu depoimento, não questiona a adequabilidade da Prova Brasil como instrumento de aferição de rendimento, considerando-a satisfatória do ponto de vista pedagógico e "democrática", do ponto de vista da inclusão. Tal posicionamento vai ao encontro de sua proposta de trabalho no AEE, que privilegia as atividades de Língua Portuguesa e Matemática[234], em detrimento de outros componentes importantes do currículo. Nessa perspectiva, ela afirma que o baixo desempenho dos educandos com NEEs (sobretudo aqueles com deficiência intelectual) nos testes padronizados deve-se às suas próprias dificuldades, deficiências e limitações (de ordem física, comportamental e/ou cognitiva) e não ao modelo de avaliação adotado pelas agências de controle/monitoramento. Em outros momentos, destaca a importância dos profissionais de apoio, que devem atuar como facilitadores durante a aplicação dos exames, ampliando as chances de "sucesso" do público-alvo da educação especial.

No que se refere especificamente à participação dos estudantes surdos na Prova Brasil, a intérprete de LIBRAS da Escola Helen Keller destaca:

> Eu não considero essa prova adequada para os surdos. [...] tem que ter as avaliações e elas precisam atender à necessidade visual dos surdos. Necessidade visual não significa desenho. Mas ele precisa compreender para poder responder. Então, são textos extensos, eles não conseguem ter essa compreensão. […] Eles não dão a opção "olha, se o surdo responder 10 questões está ótimo, tá bom, é o suficiente'". Não. Se tem 50 questões, ele tem que responder as 50, assim como os ouvintes. E ele precisa de um tempo maior. **Então a inclusão é muito contraditória nesse sentido. Vem do MEC as orientações de que os surdos precisam de uma avaliação diferenciada, de que eles precisam de um tempo maior, mas as provas que vem de lá também não atendem a essa necessidade** (Alice. Escola Helen Keller).

Isabel, retoma alguns dos pontos já mencionados por sua colega de trabalho:

> No caso específico dos alunos surdos, temos encontrado dificuldades em relação as provas, pois geralmente são diferentes e o quantitativo de alunos gira em torno de 4 à 8. Temos uma intérprete por sala para interpretar provas diferentes. Além disso, não é previsto o tempo adicional de uma hora, já definido em lei. […] **o instrumento deveria atender à especificidade linguística do surdo** – ser filmada na própria

[234] Em consonância com as matrizes curriculares de referência da Prova Brasil.

> língua de sinais. Desta forma eles teriam acesso garantido, assim como os demais alunos (Isabel. Escola Helen Keller).

Em seu relato, a coordenadora pedagógica evidenciou seu descontentamento com o instrumento de avaliação e com o conteúdo das questões, considerados inadequados para aferir a aprendizagem e o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Frisa também a necessidade de uma reformulação da matriz curricular que referencia a ANRESC, adequando-a à realidade vivida pelas escolas inclusivas. A intérprete de LIBRAS, por sua vez, é ainda mais resoluta, afirmando a total inadequabilidade da Prova Brasil como mecanismo de aferição do desempenho de crianças/jovens surdos.

Segundo Thoma & Klein (2010), a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é fruto de uma série de lutas dos movimentos encabeçados por lideranças surdas e organizações/entidades especializadas no atendimento a esse público, sobretudo a partir da década de 1990. Nesse cenário, a LIBRAS desponta como ferramenta de comunicação no contexto escolar – o que demanda a formação continuada de educadores para o atendimento à diversidade e a reflexão sobre os percursos de desenvolvimento/aprendizagem dessa clientela. As autoras ressaltam que vivemos um processo histórico de estruturação de metodologias de ensino que, efetivamente, reconheçam e valorizem a língua de sinais (em sua dimensão comunicacional e cultural) e a experiência visual dos surdos nas escolas regulares.

As dificuldades observadas na construção de instrumentos de avaliação adequados para os alunos com deficiência auditiva, logo, alinham-se com as novas exigências veiculadas pela legislação específica, tendo como núcleo a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005. Em seu trabalho, Corradi (2011) já indicava a centralidade de uma educação bilíngue[235] e de formas específicas de mediação do conhecimento, que tornem possível o acesso igualitário dos surdos à educação básica e aos níveis mais elevados de ensino. Trata-se, evidentemente, de um debate em construção, que acompanha a trajetória de aprimoramento das políticas inclusivas no Brasil nas últimas duas décadas.

Conforme os relatos colhidos em nosso segundo espaço de pesquisa, há uma quantidade limitada de recursos visuais na Prova Brasil, o que dificulta a interpretação integral dos tópicos pelos alunos surdos. Além disso, diferentemente dos profissionais de apoio, que auxiliam um único aluno por vez, o mesmo intérprete de LIBRAS deve atender uma grande quan-

---

[235] Vale mencionar que Estratégia 4.3 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) fala em "garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos (as) e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...]" (SAVIANI, 2014, p. 24).

tidade de estudantes durante a aplicação. Estes, como o restante da turma, precisam responder todas as questões no período regulamentado, não dispondo de tempo adicional para a leitura dos textos ou esclarecimento de dúvidas. Nesse ponto específico, temos uma variação entre as informações fornecidas pelo MEC e pelo INEP no Caderno Explicativo da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2013b) e as falas de Alice e Isabel.

De acordo com o material divulgado pelo governo federal, os estudantes com deficiência (sobretudo aqueles com deficiência intelectual) terão direito a tempo adicional para realização da prova e preenchimento do cartão de respostas. Os depoimentos, entretanto, confirmam que isso não acontece na Escola Helen Keller. Nessa perspectiva, somos levados a concordar com Silva & Meletti (2012), quando anunciam que o discurso oficial, por vezes, não condiz com as práticas observadas.

As servidoras entrevistadas nas duas escolas mencionam a necessidade de provas adaptadas, que facilitem a compreensão dos conteúdos exigidos. Outro fator de reivindicação diz respeito à quantidade de questões e à duração do exame. O ideal seria, pois, que houvessem modificações no formato, no tamanho e na estrutura da avaliação, como forma de atender a diversidade (no que se refere aos níveis de desenvolvimento intelectual, cognitivo e comunicacional) presente nos espaços inclusivos.

Questionada sobre o modelo de avaliação mais adequado para alunos com NEEs, a professora de apoio da Escola Helena Antipoff sugere:

> Eu acredito assim: além da adaptação das tarefas, a ampliação das letras, às vezes até o uso de aparelhos para testar a oralidade ou uma filmagem que registrasse o aspecto social. Porque às vezes, além da prova, do conhecimento formal, eles têm que carregar o conhecimento para a vida. O problema é que a prova não vê isso. Ela não consegue cumprir esse objetivo. **O ideal para um aluno especial seria isso, a tecnologia aliada ao conhecimento. Uma prova falada, o estímulo aos sentimentos, mostrar em que pontos o aluno cresceu.** O Henrique[236] agora está crescendo na forma de se relacionar com os colegas. Então, isso é grandioso, mas não será mostrado na prova. Tem esse lado também. Esses aspectos são importantes, uma coisa leva à outra (Catarina. Escola Helena Antipoff).

A fala supracitada é, em nossa opinião, especialmente ilustrativa. Ao mesmo tempo em que reitera a inadequabilidade da Prova Brasil como instrumento de aferição do desempenho dos estudantes com NEEs, Catarina sugere aproximações com aspectos fundantes da psicologia histórico-cultural, ressignificados pelas teorias pedagógicas de base escolanovista/neoescolanovista e construtivista/neoconstrutivista (SAVIANI, 2011b; DUARTE, 2001). De acordo com seu relato, precisamos ir além dos conteúdos curriculares na conformação de um modelo de avaliação direcionado ao público-alvo da educação especial. Assim sendo, a prova também

[236] Nota fictício utilizado com o intuito de preservar a identidade do aluno em questão.

deveria avaliar os avanços observados no campo sócio-afetivo, o que sugere a adaptação dos educandos ao ambiente e às exigências imediatas trazidas pela sociedade contemporânea (GARCIA, 2004).

Ana indica a necessidade de reformulações nos instrumentos e propostas de avaliação direcionados aos alunos com NEEs. Segundo ela, a equipe da Gerência de Ensino Especial tem ampliado o debate sobre as especificidades inerentes às escolas inclusivas, explorando também as questões relacionadas à participação de estudantes com deficiência nos testes padronizados.

> Agora, têm muitas reuniões que a gente vem fazendo nesta gestão, propondo que toda essa ação esteja articulada com o ensino especial. Destas avaliações se darem na perspectiva da inclusão. Acredito que isso vai mudar um pouco, porque daí não fica só a gente falando de cá e eles, numa outra linguagem, de lá. Mas acredito que isso agora, vai dar um salto, vai ter mudança. **Porque até então as provas eram as mesmas para todos, e o que a gente tinha garantido era o ledor para os cegos e um tempo maior para os alunos com deficiência intelectual**. Em alguns casos havia intérprete também para os alunos surdos. De modo geral é isso. **Mas a adequação do instrumento nunca tivemos, embora seja uma orientação** (Ana. Gerência de Ensino Especial).

Ao final da entrevista, ela finalmente nos apresenta uma das ações previstas para o ano de 2016:

> Agora, recentemente, a gente tem feito algumas reuniões com uma equipe do Ensino Médio, responsável pelos Centros de Educação de Tempo Integral do Ensino Médio. São apenas 21 unidades. E elas tem um trabalho bem maduro, bem desenhado em relação a essa preparação, tanto para vestibular e ENEM, quanto para o mercado de trabalho, de modo geral. Nós estamos nos reunindo com esse grupo. Partiu do grupo (o que nós achamos interessante) a preocupação com os alunos com deficiência que chegaram no Ensino Médio. Nós já estamos elaborando um projeto para desenvolver formações específicas nesses 21 centros, e vamos organizar também a forma como serão realizadas essas avaliações para os alunos com necessidades educacionais especiais. Se as provas serão adequadas ou não, como serão adequadas e como nós vamos formar os profissionais de lá, tanto os professores de apoio quanto os professores regentes, assim como a comunidade escolar. **Então vai ser um trabalho de parceria entre essa equipe do Ensino Médio e a equipe do Ensino Especial**. Nós estamos gostando porque, se funcionar (e se Deus quiser vai funcionar!), nós podemos generalizar o que encontrarmos aqui para toda a rede. Os resultados podem nos ajudar a aplicar isso nas outras unidades. Então acaba que vai ser um projeto-piloto. São só 21 unidades, acho que vai ser um bom começo. E tem muito a ver com aquilo que eu já te falei. Essa gestão é bem sensível, tem um outro olhar para essa questão da inclusão (Ana. Gerência de Ensino Especial).

Como vimos no relato, a gestora reconhece os limites decorrentes da utilização de instrumentos de avaliação padronizados, que não levam em consideração as particularidades dos estudantes com NEEs matriculados nos estabelecimentos da rede estadual. Nesse sentido, sinaliza uma aproximação entre a equipe da Gerência de Ensino Especial e os profissionais da Superintendência de Ensino Médio da SEDUCE, objetivando o compartilhamento de ideias

sobre a adequação, a flexibilização e a acessibilidade dos exames nacionais.

Concebe-se que, a partir das decisões tomadas pelos gestores, tendo como referência o método de organização/funcionamento do ENEM[237], seja possível estender a discussão para as avaliações que compõem o SAEB, incluindo a Prova Brasil. Espera-se, pois, que a partir da implementação de um projeto-piloto em 21 unidades de ensino, seja possível alcançar resultados positivos, que possam ser transpostos para toda a rede estadual.

Entendemos, contudo, que tais ações não confrontam de forma direta as contradições decorrentes do uso das avaliações em larga escala na aferição da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos em áreas específicas do currículo. Tampouco questiona a tendência à ocultação das diferenças e desigualdades expostas no cotidiano das duas escolas pesquisadas.

Conforme acompanhamos nos veículos de comunicação e outras fontes de informação[238], em 2015 o governo do estado de Goiás intensificou o debate sobre a terceirização da gestão dos estabelecimentos públicos de ensino. Objetiva, desta forma, repassar a administração de algumas unidades[239], que ficarão sob a responsabilidade das Organizações Sociais (Oss)[240]. Tal fato representa uma adesão categórica à lógica neotecnicista, tendo como horizonte a privatização do ensino e o cumprimento de metas estabelecidas pelos órgãos de controle/monitoramento.

Ressaltamos que, no início de 2016, o portal da SEDUCE disponibilizou uma chamada pública para a seleção das OSs[241], em meio aos protestos de educadores, ao descontenta-

---

237 O ENEM, em seu edital mais recente (publicado em 15 de maio de 2015) indica a oferta de atendimento especializado às pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual, surdocegueira, dislexia, deficit de atenção, autismo, discalculia e outras condições especiais. Para obtê-lo, o estudante deve solicitar, no ato da inscrição, o auxílio ou recurso de que necessitar como prova em braille, prova com letra ampliada (fonte tamanho 18 ou 24), tradutor/intérprete de LIBRAS, guia-intérprete (para pessoas com surdocegueira), auxílio para leitura e/ou para transcrição, leitura labial, sala de fácil acesso e mobiliário adaptado. Além disso, o adolescente/adulto inscrito poderá solicitar tempo adicional de até 60 minutos, em cada dia de realização do exame, mediante requerimento disponível na sala de provas. Os itens 14.10. e 14.11. do edital, por sua vez, indicam que na correção da redação de participantes surdos e/ou com deficiência auditiva e dislexia serão adotados mecanismos de avaliação coerentes com as características linguísticas de cada transtorno específico. Informações disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

238 Para mais detalhes acessar: <http://tribunadoplanalto.com.br/2015/10/23/goias-sera-o-primeiro-no-brasil-a-adotar-oss-na-educacao/>

239 Em entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo no dia 09 de dezembro de 2015, a Secretária de Educação Raquel Teixeira, afirma que 15% das 1.000 escolas públicas da rede estadual goiana serão administradas por Organizações Sociais. Para mais informações acessar: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1716663-empresario-sabe-mais-de-gestao-do-que-o-educador-diz-secretaria-de-goias.shtml>

240 De acordo com informação coletada no portal da SEDUCE, "as OSs na Educação representarão novas possibilidades de carreira para os profissionais da Educação, que poderão atuar em ótimas condições de trabalho; seleção, progressão e remuneração em bases estritamente meritocráticas; com aplicação dos princípios da gestão democrática do ensino". Nesse contexto, "o principal objetivo das OSs é tornar mais ágil a gestão das unidades, buscando a redução da burocracia e dos custos, focando na melhoria da qualidade do ensino.Ver texto integral em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=1748>. Acesso em: 10 abr. 2016.

241 Informação disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=1756>. Acesso

mento dos sindicatos e à ocupação de escolas da rede estadual por estudantes secundaristas contrários à medida[242].

Saviani (2011b, p. 438) destaca que no contexto das reformas educativas implementadas em diferentes países, há um crescente empenho em "reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais". O apelo às empresas especializadas em tutoria, aplicação de testes, capacitação docente e produção de material didático sinalizam, segundo Freitas (2011), a institucionalização da educação como esfera de mercado, fortemente alinhada com os interesses das classes dominantes e com a manutenção da ordem vigente.

Não obstante, a análise do SAEB demonstra que, a despeito da inserção da iniciativa privada na oferta de serviços educacionais (no contexto das reformas iniciadas na década de 1990), o Estado reitera seu controle estratégico, através das práticas de regulação (FREITAS, 2007a), vinculadas aos conceitos de "qualidade" e "equidade". As avaliações em larga escala expressam bem a preocupação do governo federal com o alcance das metas sugeridas pela legislação mais recente e pelos acordos internacionais (FREITAS, 2012), dos quais os Brasil é signatário.

Nesse cenário de conflitos, temos o fortalecimento do paradigma político fundado nos resultados, que já havia sido anunciado no *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças* (GOIÁS, 2011). Como discutimos no Capítulo 2, tal plano institucionaliza o esquema de remuneração por mérito, indicando aproximações importantes entre trabalho docente, táticas de responsabilização, reestruturação da gestão escolar, práticas de ensino de "alto impacto", elaboração de um currículo mínimo e/ou instrumental e o aumento das taxas de proficiência dos alunos nos testes padronizados.

Visualizamos, assim, um inevitável enfraquecimento das alternativas engendradas pela *Proposta de Avaliação para a Diversidade,* elaborada pela Gerência de Ensino Especial da SEDUCE. Questionamos também as possibilidades de efetivação de um modelo contra-regulatório de avaliação na rede estadual goiana, que se oponha à cartilha neoliberal.

Como relatamos no Capítulo 2, de acordo com PNE (BRASIL, 2007), o apoio suplementar da União às redes públicas de educação básica dos municípios e estados tem como interface a adesão ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, o que implica o empenho dos entes federados na elevação contínua das médias nacionais no IDEB. No entanto,

em: 06 jan. 2016.

[242] Mais detalhes em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/contrarios-novo-modelo-de-gestao-estudantes-ocupam-27-escolas-em-goias>. Acesso em: 29 fev. 2016.

segundo Saviani (2009b, p. 45), trata-se de um proposição comprometida com os interesses de mercado, cujos pilares de sustentação são a "pedagogia das competências" e a concepção de "qualidade total", ambas rejeitadas pelas teorias críticas da educação (SAVIANI, 2011b).

O uso político-partidário dos resultados obtidos pelas escolas no IDEB (FREITAS, 2011; BAUER, 2013) revela-nos, ademais, um estreitamento da noção de qualidade, o que indica a prevalência do modelo pragmatista de gestão, alicerçado nas concepções de eficiência, produtividade e efetividade do ensino (SAVIANI, 2011b). O esquema de alocação de verbas, premiações/sanções por mérito e remuneração por desempenho instituídos na rede estadual de Goiás, traduzem de forma contundente, a adoção de estratégias de regulação próprias do ambiente corporativo.

A competição entre escolas e a pressão por resultados constituem, assim, os elementos estruturantes do esquema de responsabilização que libera o Estado dos compromissos que lhe são, originalmente, atribuídos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela LDBEN (BRASIL, 1996). Ao mesmo tempo em que exige a elevação das médias de rendimento na Prova Brasil e no SAEGO, a SEDUCE retrai os investimentos em mobiliário, infraestrutura, expansão da rede, remuneração e formação docente. Todavia, o posicionamento estadual no ranking nacional é celebrado pelos líderes governistas, sem que sua validade e legitimidade sejam, efetivamente, questionados.

Estudos e pesquisas na área sugerem uma reflexão sobre a centralidade assumida pelas avaliações em larga como eixo fundante das políticas educacionais na atualidade. De acordo com Horta Neto (2013, p. 154), "o governo federal decidir, unilateralmente, sobre a medição do desempenho dos alunos e divulgar seus resultados por escola, não contribui para o regime de colaboração". Tampouco a profusão de testes aplicados em um mesmo período ou o estabelecimento de metas formuladas de cima para baixo, sem um debate sobre os aspectos que interferem na definição dos chamados "padrões de qualidade" da educação básica. Na visão de Bonamino (2002, p. 178), é preciso que o INEP estabeleça "um novo padrão de interação com as secretarias de educação e com os professores, capaz de transcender a mera relação instrumental" gerando assim "um envolvimento efetivo destas instâncias com a política de avaliação".

Faz-se necessário, sem dúvida, tecer algumas críticas aos tópicos elencados na Meta 7 do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), que vinculam a qualidade da educação básica ao aumento das médias do IDEB. As tensões geradas pela sua incorporação como critério de classificação de estabelecimentos e redes de ensino encontram-se presentes nas falas das participantes de nossa pesquisa. A gestora lotada na gerência de Ensino Especial, a di-

retora da Escola Helena Antipoff e outros docentes entrevistados explicitam, de forma contundente, seu descontentamento em relação ao controle verticalizado dos resultados via testes padronizados, problematizando os limites técnicos do indicador.

Compreendemos, logo, que a associação entre o cumprimento das metas nacionais e os mecanismos de autoavaliação e gestão democrática – descritos na Estratégia 7.4 do PNE – não possui base concreta. O que temos, na verdade, é um enfraquecimento da autonomia de gestores, professores e educandos, que têm sua competência aferida em testes de alto impacto, de validade restrita e questionável.

O ajustamento das avaliações nacionais – incluindo a Prova Brasil – à matriz de referência assumida pelo PISA constitui outro item a ser problematizado. A Estratégia 7.1 fala em "melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido […]" (SAVIANI, 2014, p. 33).

Afinal, em que medida é aceitável que uma organização internacional nos moldes da OCDE, diretamente ligada aos interesses do capital, defina parâmetros a serem seguidos pelos sistemas de ensino em todo o mundo, indicando às escolas e professores quais conteúdos são ou não importantes, ou quais habilidades devem ser desenvolvidas no ambiente da sala de aula? Nesse sentido, questionamos a legitimidade dessas recomendações, que desconsideram as variações regionais (GATTI, 2013), a diversidade presente nos espaços inclusivos (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008a; MARSIGLIA, 2012), as finalidades da educação (SAVIANI, 2011b), as condições estruturais das escolas e a complexidade que perpassa os processos de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2011).

Tais embaraços alcançam níveis preocupantes, considerando as táticas de treinamento para o teste e a secundarização de áreas importantes do conhecimento como Literatura, Filosofia, Educação Física, Línguas Estrangeiras, Artes etc. – fato este que produz consequências diretas na sistematização das rotinas escolares, além de contribuir para a redução da autonomia dos professores e das escolas, que devem enquadrar sua atuação aos rígidos parâmetros definidos pelo MEC. No caso do estado de Goiás, temos um agravante, atrelado à emergência do esquema de privatização da gestão do ensino público (via OSs), que explicita à adesão categórica do governo do PSDB à lógica neoliberal.

De fato, vislumbramos a necessidade de avanços significativos na reflexão sobre o tema, levando em consideração: a coleta de informações relativas aos fatores agregados, que possam interferir nas médias de proficiência dos estudantes nas disciplinas avaliadas; à elaboração de propostas de avaliação alternativas, que favoreçam a articulação efetiva entre as esfe-

ras federal, estadual e municipal[243]; e, finalmente, a estruturação de uma proposta coletiva de aferição de rendimento, que ofereça aos profissionais da educação e à comunidade escolar possibilidades reais de participação e negociação (SORDI & LUDKE, 2009).

Finalmente, um último ponto nos chamou a atenção. Nenhum dos participantes da pesquisa sequer mencionou a Avaliação Institucional Participativa (BONDIOLI, 2004; SORDI & FREITAS, 2009; SORDI & LUDKE, 2009; FREITAS *et al*, 2009) como alternativa às propostas hegemônicas implementadas pelos governos federal e estadual. Sugerimos duas diferentes interpretações para o fato. De acordo com a primeira, as profissionais desconhecem as estratégias de avaliação de cunho contra-regulatório – o que indica a necessidade da disseminação de informações sobre o tema e de um debate teoricamente fundamentado, tanto no âmbito público quanto nos cursos de formação de professores.

Já de acordo com a segunda hipótese, há um conhecimento prévio em relação à avaliação institucional. Contudo, não existe uma efetiva articulação entre o conceito de gestão democrática apresentado nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Helena Antipoff e Hellen Keller (que por sua vez estão referenciados no arts. 14 e 15 da Lei 9.394/1996) e os processos avaliativos instituídos nas unidades de ensino, que permanecem vinculados à padrões classificatórios e verticalizados de aferição de rendimento. Dessa maneira, não é possível afirmar "que a escola seja estimulada a aprender e cultivar a prática da autoavaliação como um processo próprio, participativo e democrático-republicano comprometido com a qualificação da escola e do atendimento que presta à comunidade" (FREITAS, 2013, p. 78). Trata-se, todavia, de uma matéria a ser investigada em pesquisas futuras, cujo esclarecimento foge aos objetivos imediatos deste estudo.

A inadequabilidade da Prova Brasil como instrumento de aferição do rendimento de alunos com NEEs constitui, a partir das falas coletadas, um problema a ser superado. Como pudemos ver a partir da produção acadêmica consultada, inexistem estudos que se debrucem, especificamente, sobre as articulações entre a AIP e a educação inclusiva. Acreditamos, contudo, que a proposta de avaliação contra-regulatória desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Campinas (FREITAS *et al*, 2004) oferece subsídios suficientes para a elaboração de padrões de qualidade negociados para a área, que contemplem as especificidades dos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação.

Para finalizar, indicamos a centralidade das concepções de base escolanovista/neoescolanovista na rotina das duas escolas pesquisadas. Estratégias de ensino-aprendizagem e testes de rendimento adaptados e/ou centrados no aluno são aspectos recorrentes no campo da

[243] O que, segundo Bauer (2013, p. 183), configuraria um "real sistema avaliativo"

educação especial. Sendo assim, somos levados a crer que existe uma linha tênue entre a flexibilização (dos saberes, dos métodos e dos recursos didáticos) e a permissividade – que desconsidera a importância dos conteúdos clássicos/científicos (SAVIANI, 2013; BARROCO, 2011) na formação dos educandos, culminando no empobrecimento curricular, já mencionado em tópicos anteriores.

Evidentemente, é preciso ampliar o debate sobre a temática, encontrando atalhos e/ou alternativas que nos auxiliem na superação dos dilemas vivenciados pelas escolas e seus agentes na oferta da educação inclusiva e na avaliação de estudantes com NEEs. Sintetizaremos algumas dessas questões nas Considerações Finais.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo discutir os fatores envolvidos na participação de alunos com NEEs na Prova Brasil na cidade de Goiânia-GO. A partir das observações realizadas em duas escolas da rede estadual e das falas de professores e gestores entrevistados, buscamos desvelar as tensões vividas por esses profissionais na articulação entre o discurso em defesa das diferenças e a proposta neotecnicista de gerenciamento da "qualidade" do ensino.

Na medida em que abordou a educação especial e as avaliações em larga escala (com foco na Prova Brasil), nosso trabalho colocou-se na fronteira entre dois diferentes campos do conhecimento. Tal recorte, demandou uma intensa carga de leituras, além de capacidade analítica para expressar os aspectos detectados em campo – e que dialogam com os dilemas vividos pelo sistema educacional brasileiro no início do século XXI. De fato, a articulação entre dois temas relativamente distintos mostrou-se tarefa difícil, considerando o número reduzido de estudos na área e o caráter focal da produção acadêmica examinada – que ou se detinha nos tópicos relativos à proposta inclusiva ou nos debates sobre as avaliações externas. A construção de uma ponte entre os dois componentes de nossa investigação constituiu, pois, um desafio a ser superado, que ganhou contornos mais precisos ao longo da pesquisa, chegando ao seu ápice no momento da interpretação dos dados coletados.

Acreditamos que a dissertação aqui apresentada traz uma contribuição relevante no estudo do tema, haja vista a gradual elevação no número de matrículas de estudantes com NEEs na rede pública de ensino que, de acordo com a legislação específica, devem participar dos testes padronizados, desenvolvidos nos âmbitos federal, estadual e municipal. De fato, há uma demanda por orientações mais precisas, que deem conta dos impasses enfrentados pelas escolas na compatibilização entre políticas educacionais inclusivas e as diretrizes referentes às avaliações externas – ambas veiculadas pelo MEC a partir da década de 1990.

Longe de apresentar soluções categóricas para os problemas detectados em campo buscamos problematizar as contradições vividas pelos professores e gestores na implementação da educação especial inclusiva no contexto neotecnicista, em que a preocupação com a "gestão das aprendizagens" e o monitoramento da "qualidade do ensino" adquire centralidade, demandando um grande esforço por parte das escolas públicas e dos profissionais envolvidos na oferta da instrução básica.

Nessa perspectiva, empenhamo-nos na investigação das consequências da lógica de mercado para a estruturação do discurso em defesa das diferenças e para a materialização das

concepções de "justiça social" e "equidade" presentes em alguns documentos orientadores como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Analisamos também a interferência do neoliberalismo nas formas de organização do trabalho pedagógico e no acirramento das desigualdades no contexto escolar, tendo como delimitação o atendimento aos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e outros distúrbios.

No decorrer de nossa pesquisa, pudemos obter informações imprescindíveis para a interpretação do fenômeno considerado, recorrendo à produção acadêmica na área, à base documental do INEP e à legislação específica. Contamos, além disso, com a contribuição de autores como Kassar (1998), Garcia (2004), Michels (2006), Saviani (2011b), Barroco (2011), Marsiglia (2012) e Freitas (1991, 2002, 2007b, 2011, 2012), que criticam à influência do mercado no campo educacional e o fortalecimento das práticas de exclusão/marginalização de determinados grupos e segmentos (incluindo os alunos com NEEs) no contexto escolar.

Como vimos no Capítulo 1 deste trabalho, a partir da década de 1990 temos o fortalecimento das políticas inclusivas no Brasil, em consonância com os debates realizados no âmbito internacional. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o governo federal reconhece, efetivamente, o direito dos alunos com NEEs integrarem a rotina das salas regulares, tendo oportunidades equivalentes de acesso à escola, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

Já no Capítulo 2, discutimos a emergência do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (SAEB), como estratégia de regulação e monitoramento da qualidade da educação. Vimos que a Prova Brasil, que constitui uma de suas peças fundamentais, indica o acirramento das estratégias de controle dos resultados aferidos em testes de rendimento, sinalizando uma apropriação da lógica capitalista pelas escolas e seus agentes.

Ao longo do Capítulo 3, realizamos uma caracterização dos espaços e sujeitos da pesquisa, oferecendo informações detalhadas sobre a estrutura da SEDUCE. Destacamos ainda a atuação da Gerência de Ensino Especial, responsável pela implementação das políticas inclusivas no estado de Goiás e pelo apoio técnico-pedagógico aos estabelecimentos da rede. Em seguida, promovemos uma descrição das Escolas Helena Antipoff e Helen Keller, que constituíram nosso núcleo de investigação na rede estadual da cidade de Goiânia-GO. Finalmente, traçamos um perfil dos profissionais entrevistados nos estabelecimentos elencados, abrindo caminho para a apresentação/análise dos depoimentos coletados entre junho e outubro de 2015.

A partir do referencial bibliográfico adotado e das falas dos participantes, pudemos vislumbrar o confronto entre duas lógicas aparentemente distintas, o que indica o embate mais amplo entre as diretrizes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e as orientações presentes no *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,* divulgado pelo MEC em 2007. No âmbito estadual, atestamos o conflito entre o trabalho encabeçado pela Gerência de Ensino Especial da SEDUCE e as metas registradas no *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças* (GOIÁS, 2011) – implementado no terceiro mandato do governador Marconi Perillo.

Tal discrepância a nosso ver, indica a prevalência de uma política educacional fragmentada, que lança mão de uma série de programas, projetos e ações desarticulados(as) entre si. Tal oposição torna-se latente quando confrontamos a legislação que regulamenta a educação especial inclusiva e os documentos que sustentam as táticas de monitoramento do ensino via testes padronizados. Daí a necessidade de uma discussão sobre os níveis de coesão desejáveis na relação entre a União e os entes federados; e na articulação entre departamentos, gerências e coordenadorias que compõem as Secretarias/Subsecretarias de Educação distribuídas nas várias localidades do país.

Não se trata, contudo, de defender as políticas educacionais inclusivas e condenar, de forma categórica, as políticas de avaliação. Entendemos que ambas possuem aspectos positivos e negativos, comportando uma série de incongruências, já apontadas por inúmeros autores distribuídos em nossa bibliografia de apoio.

Como vimos, o SAEB possibilitou um grande acúmulo de dados referentes ao desempenho dos estudantes da educação básica em áreas específicas do currículo. Acreditamos que, se bem utilizadas, tais informações podem ser úteis na reorientação de políticas públicas, desdobrando-se em um debate mais amplo sobre a infraestrutura das escolas; sobre os processos de ensino-aprendizagem; sobre as formas de mediação do conhecimento; sobre os recursos didáticos e as estratégias pedagógicas mais adequadas; sobre o nível socioeconômico dos alunos e das suas famílias; e sobre o domínio de habilidades e conteúdos que compõem as matrizes de referência dos exames.

Entretanto, entendemos que uma "educação de qualidade" engloba outros elementos, que vão muito além da nota obtida em testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática (e Ciências, se tomamos como referência o PISA). Além disso, sabemos que a confiabilidade dos dados produzidos pelas avaliações externas deve ser devidamente problematizada – tópico que já foi detalhado neste estudo, a partir dos dados coletados e da produção acadêmica na área.

No tocante às políticas inclusivas, destacamos os inúmeros avanços observados nas últimas duas décadas, no que se refere ao enfrentamento do preconceito e da discriminação nas escolas e em outros espaços de socialização. A reflexão sobre as especificidades que caracterizam o público-alvo da educação especial constitui, de fato, uma evolução. A institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a oferta de profissionais de apoio nas escolas da rede pública expressa bem essa tendência, fortemente alinhada ao discurso em defesa dos grupos historicamente marginalizados. Entende, pois, que os alunos com NEEs devem ter acesso a recursos facilitadores e estratégias de ensino-aprendizagem, que garantam o seu direito à formação básica e à progressão nos estudos.

Como já discutimos, a Gerência de Ensino Especial da SEDUCE tem intensificado as ações no campo da capacitação de professores para o atendimento à diversidade. O fato é que intervenções e projetos vem sendo desenvolvidos com o objetivo de garantir o acesso de crianças/jovens com deficiências, TGD, altas habilidades/superdotação e outros distúrbios ao ensino, tanto nas escolas inclusivas quanto nos CAEEs. Contudo, precisamos nos questionar quanto às finalidades e à viabilidade da educação especial no contexto neoliberal. Afinal, quais as possibilidades de oferta de uma educação verdadeiramente "inclusiva", que ofereça oportunidades equivalentes de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes? Em que medida o sistema educacional brasileiro pode confrontar a lógica excludente que, por vezes, acaba orientando o seu próprio funcionamento?

Seguindo essa linha de raciocínio, vimos a necessidade de problematizar algumas questões cruciais, como: A quais concepções de sujeito e formação humana as avaliações em larga escala nos remetem? Quais interesses estão em jogo na implementação da lógica neotecnicista no campo educacional? Esse modelo é compatível com a proposta veiculada pelas políticas inclusivas a partir da década de 1990? Ao longo de nosso estudo buscamos, desse modo, construir um conjunto de respostas para essas perguntas, revelando as dificuldades vividas pelos profissionais de duas escolas estaduais goianienses a partir de 2007, quando temos a segunda edição da Prova Brasil e a institucionalização do IDEB.

Os professores e gestores entrevistados em nossa pesquisa demonstraram um bom conhecimento em relação aos princípios e diretrizes que orientam as políticas de inclusão. Todavia, no contexto escolar, as normas adquirem uma nova conformação, considerando os obstáculos e impedimentos trazidos pela prática. Nesse espaço de enfrentamento, evidenciamos a centralidade do par dialético inclusão/exclusão. Trata-se, como pudemos demonstrar, de uma categoria central na interpretação das contradições decorrentes da presença do público-alvo da educação especial nas salas regulares e no estudo de sua participação e/ou exclusão das avali-

ações externas.

Nossas análises certificaram que a abordagem neotecnicista interfere nas formas de organização do trabalho educativo e na definição dos conteúdos curriculares que serão ministrados pelos professores, em conformidade com as metas definidas pelo MEC, pelas agências multilaterais e pelo próprio governo do estado de Goiás. Na medida em que os estabelecimentos de ensino são pressionados a apresentar resultados satisfatórios nos testes padronizados, há uma consequente demanda pelo estreitamento da atuação docente, o que envolve um planejamento voltado para os tópicos solicitados pelos exames nacionais/estaduais vinculados ao SAEB.

Tal modelo limita, em grande medida, a atuação dos educadores à esfera do pragmatismo, incitando o "treino" de habilidades/competências em áreas específicas do currículo como Língua Portuguesa, Ciências e Matemática – o que também indica a gradual apropriação da matriz curricular adotada pelo PISA pelos países que cooperam com a OCDE, incluindo o Brasil.

Tendo como objetivos basilares a ampliação da equidade do ensino e o controle social dos resultados, a partir 2007 a Prova Brasil tem servido como instrumento de acirramento da regulação estatal e de fortalecimento da lógica de mercado no campo educacional. Conforme pudemos constatar em campo, as unidades de ensino pesquisadas têm se organizado internamente para atender as exigências do MEC, contando com o auxílio da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. Esta, por meio da disponibilização de cartilhas de apoio, modelos de simulados e professores de reforço, incentiva a estruturação de um planejamento intensivo, visando o treinamento dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental para o teste, que é realizado a cada dois anos. Espera-se, pois, que ao final desse processo, os estudantes alcancem as médias de proficiência definidas pelo governo federal, consubstanciadas no IDEB.

Reiteramos que a definição de um "padrão de qualidade" desejável para a educação não constitui um problema. Muito pelo contrário. Em sua origem, o termo nos remete à ideia de aperfeiçoamento que, se encaminhado de forma coerente, pode produzir melhorias e transformações significativas no âmbito social, político, econômico etc. O que criticamos aqui são os critérios utilizados em sua delimitação, o que envolve aspectos políticos e ideológicos, nivelados com o arranjo neoliberal e com os interesses do capital.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) expressa de forma contundente a adesão do governo federal à lógica corporativa. A partir de um indicador de base quantitativa, o MEC define parâmetros rígidos aos quais às escolas devem se adequar, vinculando o financiamento do ensino ao alcance das metas fixadas no Decreto 6.094/2007. Tal en-

quadramento estrutura-se, como já discutimos anteriormente, sob bases produtivistas/neoprodutivistas, adotando como lemas a "efetividade", a "produtividade" e a "qualidade" do ensino – tópicos cuja materialidade encontra-se, inexoravelmente, atrelada às avaliações externas.

Nesse sentido, no Capítulo 2 deste trabalho, indicamos a centralidade do debate sobre padrões de qualidade socialmente referenciados, mencionando as contribuições da Avaliação Institucional Participativa (AIP). Ficou patente em nossa pesquisa que tal proposta não está presente na pauta de discussão dos educadores e gestores entrevistados, que demonstraram um preocupante desconhecimento em relação as suas bases, pressupostos e possibilidades. Nessa perspectiva, indicamos a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas pelas equipes das escolas e sobre o enfrentamento coletivo dos problemas observados – o que indica uma adesão mais coerente à ideia de gestão democrática do ensino, explicitada na LDBEN (BRASIL, 1996) e outros documentos orientadores.

Os dados coletados na pesquisa indicaram uma tensão entre a proposta de educação inclusiva e a lógica neotecnicista que sustenta as avaliações em larga escala no Brasil. De um lado as escolas são convocadas a garantir a inclusão dos alunos com NEEs nas salas regulares, levando em consideração as especificidades envolvidas em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento – o que exige a utilização de ferramentas pedagógicas alternativas, tecnologias assistivas, recursos de apoio e estratégias de acessibilidade. Do outro, temos a pressão por resultados, que se materializam em um índice geral de desempenho, que não leva em consideração as condições heterogêneas nas quais o trabalho educativo se desenrola.

Outro desdobramento desse problema é a incompatibilidade entre a *Proposta de Avaliação para a Diversidade* da Gerência de Ensino Especial e a abordagem neotecnicista sugerida pelas avaliações em larga escala, sobretudo pela Prova Brasil. Como lidar com a coexistência de duas lógicas, aparentemente distintas, no contexto escolar?

Um dos eixos importantes de nosso estudo refere-se, justamente, à apropriação das políticas de inclusão e avaliação em larga escala pelas unidades de ensino e seus agentes. Como testemunhamos, o ambiente escolar emerge como espaço de tensão entre diferentes projetos de formação humana. De um lado temos a diversidade como o núcleo de referência, em torno do qual deverão ser planejados os recursos didáticos, os métodos de ensino, o trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem. Do outro, temos o enfoque na proficiência dos alunos nos testes padronizados, numa perspectiva pragmática, meritocrática e classificatória.

Conforme mencionamos no Capítulo 2, os materiais informativos referentes à ANRESC 2013 falam sobre o atendimento especializado aos alunos com deficiências e outras ne-

cessidades especiais, discorrendo sobre a oferta de provas adaptadas para aqueles com cegueira e/ou baixa visão; mobiliário acessível; transcritores; intérpretes de LIBRAS; além do tempo adicional para realização do exame e preenchimento do cartão de respostas.

Os relatos coletados, entretanto, evidenciam a prevalência dos profissionais de apoio à inclusão como "componentes" indispensáveis na dinâmica de realização dos testes. Sendo assim, a participação de crianças/jovens com NEEs nas avaliações externas é condicionada à presença desses servidores no momento da aplicação. Os depoimentos, de fato, revelam uma "descrença" quanto à capacidade dos estudantes de realizarem a prova sozinhos, contando apenas com os conhecimentos acumulados ao longo de seu período de escolarização.

A partir das falas registradas e das observações realizadas nas duas escolas da rede estadual goianiense, pudemos vislumbrar também reminiscências de uma abordagem médico-clínica, considerando a importância do diagnóstico e dos laudos médicos na classificação dos educandos em categorias pré-definidas como surdos, deficientes intelectuais, autistas, hiperativos etc. Por vezes, o tipo de deficiência e/ou limitação acaba por determinar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, sem que as formas de mediação do conhecimento sejam, efetivamente, questionadas pelas equipes pedagógicas/gestoras.

Devemos dizer que sentimos falta de uma base teórica mais consistente, que amparasse o trabalho desenvolvido nas SRMs. Embora a Gerência de Ensino Especial da SEDUCE afirme estar alinhada com a teoria histórico-cultural de Vigotski, não observamos vinculações diretas entre o trabalho que vem sendo desenvolvido pelas professoras de recursos e os elementos centrais da proposta vigotskiana. Ao que parece, as práticas pedagógicas no AEE oscilam entre a pedagogia tradicional, a pedagogia das competências, o neoconstrutivismo, o neotecnicismo e o modelo escolanovista/neoescolanovista (SAVIANI, 2011b) centrado no aluno. Tal constatação indica a premência de estudos mais aprofundados sobre o tema, que se ocupem da apropriação das bases teóricas e metodológicas das teorias pedagógicas pelos profissionais que atuam nas escolas inclusivas.

No que concerne, especificamente, aos processos de inclusão/exclusão associados à disseminação das avaliações em larga escala, constatamos variações importantes entre as falas dos profissionais lotados nos dois estabelecimentos pesquisados. Enquanto na Escola Hellen Keller todos foram categóricos ao afirmar que nenhum aluno com NEEs era excluído da Prova Brasil, na Escola Helena Antipoff a participação está sujeita a critérios definidos internamente, suportando flexibilizações, que variam de acordo com o nível de desenvolvimento da criança e/ou jovem e da sua apropriação dos conteúdos exigidos pelo exame.

Entretanto, é preciso que nos questionemos quanto à relevância dessa participação. Os

dados levantados em campo nos levam a crer que o bom desempenho das escolas Helena Antipoff e Helen Keller no IDEB (tendo como recorte as duas últimas edições da Prova Brasil) está atrelado as táticas de treinamento para o teste que são, inclusive, estimuladas pela SEDUCE, tendo como horizonte o alcance das metas estipuladas pelo MEC. Essa não nos parece ser uma boa forma de garantir avanços nos processos de aprendizagem/desenvolvimento de alunos com NEEs ou de ampliação da "qualidade" da educação, a despeito dos argumentos e justificativas que circulam no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino.

No que se refere à adequabilidade do instrumento de avaliação para a aferição do rendimento de alunos com NEEs em Língua Portuguesa e Matemática, os resultados foram interessantes. Das 8 profissionais entrevistadas, 6 julgam a Prova Brasil inadequada, já que não leva em conta as particularidades que caracterizam o público-alvo da educação especial, o que inclui: a diversidade de ritmos de aprendizagem; a demanda por um tempo maior para a realização do teste; a necessidade visual dos surdos; os avanços em áreas relativas à socialização, à comunicação, à autonomia etc. Além disso, o exame desconsidera as circunstâncias mais amplas que envolvem os processos de ensino como: a estrutura das SRMs; os prejuízos decorrentes do esquema de itinerância dos profissionais de apoio à inclusão; a presença/ausência de recursos de apoio/acessibilidade; e os desdobramentos da precarização do trabalho docente. As 2 profissionais que acham a Prova Brasil adequada, por sua vez, não nos ofereceram maiores esclarecimentos, indicando apenas sua concordância irrestrita em relação às propostas implementadas pelo governo federal e pela SEDUCE no campo das políticas educacionais.

Tanto a exclusão de alunos com NEEs no momento da aplicação da Prova Brasil, quanto a ausência de condições adequadas que possibilitem a sua participação no exame, constituem graves problemas, cujas consequências alcançam níveis equivalentes. Entretanto, partindo para um aprofundamento da crítica, devemos nos perguntar qual a representatividade das médias de proficiência desses estudantes nas avaliações externas? Com efeito, somos levados a crer que elas nos dizem mais sobre a estruturação da lógica de mercado no campo educacional do que sobre níveis de aprendizagem e/ou rendimento escolar propriamente ditos.

Concluímos, enfim, que o rompimento em relação às teorias pedagógicas hegemônicas exige uma reflexão detalhada sobre as bases ideológicas que têm direcionado as políticas educacionais no Brasil. Daí a necessidade de pensar sobre o papel que a escola vem assumindo na contemporaneidade na manutenção/reprodução da exclusão e no acirramento das desigualdades sociais. Nesse sentido, convém ponderar em que medida o trabalho educativo pode se converter em prática de humanização e superação da alienação que marca as relações capitalistas de produção.

A título de conclusão, destacamos o mérito da teoria histórico-cultural como componente indutor de uma nova postura diante das diferenças. Na perspectiva vigotskiana, as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças. Os processos de socialização e instrução é que variam. Nesse contexto, a criança cujo percurso está complicado por um "defeito" não é menos desenvolvida que seus parceiros "normais", mas desenvolvida de outro modo. Tal constatação nos remete à importância da instrução programada (que tem a escola como *lócus* de materialização) e das apropriações culturais, como ferramentas capazes de promover o avanço das funções mentais superiores. Estas, por sua vez, estruturam-se a partir de processos de mediação do conhecimento, que possibilitem a inteligibilidade do real em suas múltiplas determinações.

Por fim, enfatizamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica como teoria apta a confrontar as desigualdades e as diferentes formas de exclusão, engendradas pelo modo de produção capitalista. Para Saviani (2011b, 2013), o domínio da cultura historicamente produzida é condição indispensável para a participação política das massas. Como já mencionamos, a ruptura em relação à lógica neotecnicista demanda uma reflexão coletiva sobre as concepções de homem, educação, sociedade e conhecimento que têm fundamentado as políticas públicas e as práticas educativas na atualidade[244]. Uma proposta verdadeiramente inclusiva só será possível na medida em que os mecanismos de dominação, exploração e alienação forem, efetivamente, desvelados. Para isso, faz-se necessário ir além da defesa da diversidade em sua dimensão relativista e multiculturalista. Reiteramos, pois, a centralidade do debate sobre formação humana, numa perspectiva histórico-ontológica, tendo como meta a construção de uma nova sociedade.

Entendemos que os desafios enfrentados pela educação especial no Brasil, pouco diferem daqueles enfrentados pelo sistema educacional como um todo, em seus diversos níveis e modalidades de ensino. Por esse ângulo, mais do que a matrícula nas escolas regulares, é importante que os alunos com deficiências, transtornos globais de aprendizagem, altas habilidades/superdotação e quaisquer outros distúrbios tenham as mesmas oportunidades que os sujeitos considerados "normais" podendo, inclusive, alcançar os níveis mais elevados de ensino e ter acesso ao conhecimento em sua forma elaborada.

---

[244] Em Saviani (2013, p. 08) observamos que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica, no que se refere à educação escolar, abrange: a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

A agenda dos reformadores empresariais e das agências multilaterais revela-se, pois, incompatível com uma proposta de educação emancipadora, que favoreça o processo de humanização, o reconhecimento das diferenças e a formação de sujeitos críticos. Sendo assim, é preciso que ampliemos as discussões sobre estratégias contra-regulatórias de avaliação, confrontando de forma direta os mecanismos de exclusão de alunos com NEEs dentro e fora da escola.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ASSIS, L. M. de; AMARAL, N. C. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013.

BANCO MUNDIAL. **Nota de conceitos sobre a estratégia para o setor da educação 2020**. 2010. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_BR.pdf>. Acesso em: 02 set. 2015.

BAPTISTA, A. M. B. de; CHRISTOFARI, A. C. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para inclusão escolar. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez. 2012.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

BAUER, A. Sistematizando o debate: limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs.) **Ciclo de debates:** vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEZERRA, G. F. **Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar:** sobre a SECADI. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em educação especial, Londrina, 2013, p. 945-958. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/ congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-001.pdf>. Acesso em 30 mai. 2015.

BONAMINO, A. M. C. de; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, A. M. C. de; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONAMINO, A. M. C. de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 5, p. 253-276, jan./jun. 2003.

BONAMINO, A. M. C. de. **Tempos de avaliação educacional:** o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. A qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, P. **Escritos sobre Educação**. CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs). Petró-

polis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46. htm>. Acesso em: 17 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961** – Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 25 abr. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971** – Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 –** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001** – institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEE, 2003.

BRASIL. INEP. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 17, n. 55, 22 mar. 2005a.

BRASIL. INEP. **Portaria nº 69, de 04 de maio de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 13, n. 85, 5 maio. 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. INEP. **Portaria nº 47, de 03 de maio de 2007.** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11, n. 86, 7 maio. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)**: Prova Brasil, Ensino Fundamental, Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores. Brasília: MEC/SEB, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)**: SAEB, Ensino Médio, Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Brasília: MEC, 2008d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009 –** institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. INEP. **Portaria nº 87, de 07 de maio de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 48, n. 86, 8 maio. 2009b.

BRASIL. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 20 jul. 2015.

BRASIL. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEE/MEC, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010b.

BRASIL. **Decreto 7.611 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ _ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL. INEP. **Livreto Explicativo:** Prova Brasil. Brasília: INEP, 2011b.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010**: Pessoas com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. INEP. **Portaria nº 304 de 21 de junho de 2013**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 33, n. 119, 24 jun. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Prova Brasil: **Avaliação do Rendimento Escolar 2013**. Brasília: MEC/INEP/DAEB, 2013b.

BRASIL. INEP. **Prova Brasil 2013 & ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) 2013**. Brasília: MEC/INEP/DGP, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013d.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 04 jul. 2014.

BRASIL. INEP. **Nota explicativa:** resultados Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA 2013. Brasília: INEP/MEC, 2014b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. INEP. **Nota explicativa:** resultados Prova Brasil 2013. Brasília: INEP/MEC, 2014c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/mailing/2014/nota_explicativa_prova_brasil_2013.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota informativa do IDEB 2013**. Brasília: MEC/INEP, 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno deficiente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Mari, 2013.

CAETANO, D. B.; PADILHA, J. C.; MENDES, M. L. Referencial teórico da educação inclusiva em Goiás. In: MAKHOUL, C. S. et al. **Programa estadual de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva:** 10 anos de história. Caderno 9. Goiânia: Secretaria de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. de S.; ANTÔNIO, N. D. R. Educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. de C. B. P. Educação especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. de C. B. P. Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro. In: Reunião Nacional da Anped, 36, 2013, Goiânia. **Trabalhos**. [S. l.]: Anped, 2013. p. 1 - 15. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs/trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3319_texto.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2014.

CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade educação especial na Educação Básica. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 513-530, set./dez. 2012.

CARVALHO, L. R. Identificação das necessidades e das potencialidades dos alunos: uma preparação para o Plano de AEE. In: CARVALHO, L. R.; CARVALHO, S. D. de; CUSTÓDIO, W. G. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado – AEE:** perspectivas para a educação inclusiva em Goiás. Caderno 1. Goiânia: Secretaria de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

CARVALHO, L. R.; CARVALHO, S. D. de (Orgs). **Diálogo sobre avaliação e currículo para a diversidade**. Goiânia: Secretaria de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

CARVALHO, L. R.; CARVALHO, S. D. de; CUSTÓDIO, W. G. (Orgs). **Atendimento Educacional Especializado – AEE**: perspectivas para a educação inclusiva em Goiás. Caderno 2. Goiânia: Secretaria de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania do Brasil:** o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CORRADI, J. A.. **Avaliação e desempenho de um aluno surdo na Prova Brasil:** um estudo de caso. 2011. 69 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/SITE PPE 2010/dissertacoes/2011-Jose-Angelo.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2014.

CORREIA, L. de M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 367-382, set./dez. 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2008.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2007.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREITAS, D. N. T. de. **Avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007a.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013.

FREITAS, L. C. de et al. **Avaliação Educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. de et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA; M. F. (Orgs.) **Escola viva:** elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, jan./abr. 2004

FREITAS, L. C. de. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 39, p. 265-285, 1991.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 –

Especial, p. 965-987, 2007b.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, L. C. de. **Responsabilização, meritocracia e privatização:** conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio do PNE – Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional, em fevereiro de 2011. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br/seminario3 /luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas de inclusão educacional. In JESUS, D. M. de. et al. (Orgs.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, n. 52, jan./mar., p. 101-119, 2013.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 65-78.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 216 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1>. Acesso em 14 fev. 2015.

GARCIA, R. M. C. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 16, p. 131-142, 2007.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-123, Edição Especial, mai./ago. 2011.

GATTI, B. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, p. 45-59, 2005.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011-2012**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação, 2010.

GOIÁS. Gerência de Ensino Especial. **Orientações Operacionais da Gerência de Ensino Especial para a Atuação da Rede de Apoio à Inclusão**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação, 2013c.

GOIÁS. **Lei 17.735 de julho de 2012** - Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. 2012. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10393. Acesso em: 25 ago. 2015.

GOIÁS. **Resolução CEE nº 07 de 15 de dezembro de 2006.** Goiânia: Conselho Estadual de Educação, 2006.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto pela Educação:** um futuro melhor exige mudanças. Goiânia: SEDUC, 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft%20PowerPoint%20-%20.%20%20Lan%C3%A7amento%20do%20Pacto%20Pela%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Reforma%20Educacional%20Goiana.pdf>. Acesso: 20 ago. 2015.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Reconhecer:** educação, o mérito é seu. Goiânia: SEDUC, 2013a. Disponível em: http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/20%20-%20Projeto%20Reconhecer/Cartilha%20Reconhecer%202013.pdf. Acesso em 25 ago. 2015.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **SAEGO 2013 – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás**. Revista do Sistema de Avaliação (Rede Estadual). Juiz de Fora: CAED/UFJF, 2013b.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação**: 2008-2017. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação, 2008.

HORTA NETO, J. L. IDEB: limitações e usos do indicador. In: BAUER, A; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** Resumo Técnico. Brasília: Inep/O Instituto, 2014.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, Especial, mai./ago. 2011.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E. de; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de et al (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Texto apresentado na Sessão Especial "Competências em educação e formação de professores" na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/ts25.htm>. Acesso em: 18 nov. 2014.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SA-

VIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LARAIA, R. de B. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, L. C. Plano de atendimento: estrutura e dinâmica de utilização das salas de recursos multifuncionais. In: CARVALHO, L. R.; CARVALHO, S. D. de; CUSTÓDIO, W. G. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado – AEE:** perspectivas para a educação inclusiva em Goiás. Caderno 1. Goiânia: Secretaria de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

LUCENA, C. A.; PINHEIRO, V. **As escolas públicas de educação básica do estado de Goiás e a gestão da polícia militar**. Texto apresentado na XII Jornada do HISTEDBR/X Seminário de Dezembro, Cidade de Caxias-MA, 2014. Disponível em: <http://www.xiijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/2/artigo_eixo2_336_1410819214.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2002, p. 79-88. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

LUCKESI, C. C. Prática educativa: processo versus produto. **Revista ABC Educatio**, n. 52, p. 20-21, dez. 2005/ jan. 2006. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/ abceducatio_52_processo_educativo_pratica_versus_produto.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MAKHOUL, C. S. et al. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva:** 10 anos de história. Caderno 9. Goiânia: Secretaria de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas.** São Paulo: MEC/SEESP, p. 45-60, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, H. L. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M. **Atenção educacional a alunos com altas habilidades/superdotação:** acelerar é a melhor alternativa? VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em educação especial, Londrina, 2013, p. 2907-2917. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/anais-_-barbara-e-ketilin.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Mari, 2013.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Bra-

sília, v. 17, p. 367-384, 2011.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 314, p. 73-86, 2002.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MONTEIRO, K. R. A. **Inclusão escolar e avaliação em larga escala**: pessoas com deficiência na Prova Brasil. 122f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out./dez. 2012.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 51-77, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 277 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

POKER, R. B. et al. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

RODRIGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Sci Human Soc. Sci**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

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

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados,

2011b.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, p. 143-155, 2009a.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009b.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, S. H. A. de. [et al.] (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, p- 11-36, 2010.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, p. 13-24, 2005.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. C. V. **Avaliação em larga escala de alunos com deficiência na perspectiva do estado da arte**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. *Anais*... [S. l.]: UEL, 2011. p. 2082 - 2093. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/195-2011.pdf> Acesso em: 29 jul. 2014.

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

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e ENEM. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 20, n. 1, p. 53-68, jan./mar. 2014.

SILVA, R. H. dos R. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 58, p. 78-89, set. 2014a.

SILVA, R. H. dos R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.

SILVA, S. P. da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem:** o Pacto pela Edu-

cação em Goiás. 2014. 249 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014b.

SORDI, M. R. L. de. **Processos de responsabilização alternativos:** a luta por concepções de qualidade na/da escola pública. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI, 2012, Campinas. Trabalhos. [S. l.]: FE - Unicamp, 2012. p. 1 - 11. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_ template/ upload_arquivos /acervo/ docs/1701b.pdf>.

SORDI, M. R. L. de. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de Ensino Fundamental. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Orgs.) **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública:** a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millenium Editora, 2009a.

SORDI, M. R. L. de. Comissão Própria de Avaliação: uma estratégia para a mobilização da escola e a construção de um pacto de qualidade negociada. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Orgs.) **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública:** a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millenium Editora, 2009b.

SORDI, M. R. L. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes In: FREITAS, L.C. de et al (Org.) **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais:** Ensaios Contra Regulatórios em Debate, Campinas, 2013.

SORDI, M. R. L. de; FREITAS, L. C. de. Territórios da medida e da avaliação: elementos para uma avaliação institucional sob medida. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Orgs.) **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública:** a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millenium Editora, 2009.

SORDI, M. R. L. de; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Orgs.) **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública:** a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millenium Editora, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem:** natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 e 1990. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SOUZA, E. da S.; ANDRADE, M. R. S. de. A avaliação institucional na rede municipal de educação de Campinas: recuperação das marcas históricas. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Orgs.) **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública:** a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millenium Editora, 2009.

THOMA, A.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas [36], p. 107-131, mai./ago. 2010. Acesso em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/05.pdf>.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**. Brasília, v. 9, n. 16, p. 5-12, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.-gov.br/ seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 02 jul. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa %C3%A7 %C3%A3º/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em 16 abr. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Lic. Maria. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira, Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Tradução de Zoia Prestes. In: PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. 295 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010, p. 263-284.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala:** foco na escola. Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Púb. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Anexos

Anexo 1: Proposta de Avaliação para a Diversidade – Rede Estadual de Goiás

Dados do Registro

1. Dados Gerais

Unidade Escolar:_____

Nome:_____

Data de nascimento: _____ Sexo: M ( ) F ( )

Pai:_____

Mãe:_____

Responsável:_____

Série/Ano:_____

Professor(a):_____

2. Dados relevantes sobre o aluno

História de vida (social e escolar) incluindo: atividades extra-escolares, interesses gerais, acompanhamento clínico terapêutico, uso de medicamentos e outros.

_____
_____

Conteúdos Acadêmicos

(Registros sobre a relação entre o aluno e o conhecimento)

Descrição referente à Capacidade Inicial – refere-se aos conhecimentos que o aluno traz de suas experiências anteriores. Isto é, o que o aluno já sabe em relação ao tema que será mediado em sala? Ele apresenta conceitos espontâneos (senso comum) ou já possui alguns conceitos científicos?

Quando o professor parte desse nível, o conteúdo faz sentido para o aluno, gerando interesse e envolvimento.

_____
_____
_____

Conceitos espontâneos – de acordo com Vygotsky (2001), conceitos espontâneos são aqueles adquiridos no cotidiano, a partir da experiência concreta. Já os conceitos científicos, são

aprendidos formalmente, de modo geral na escola. Na escola, a apropriação de um novo conceito sempre se dá por meio dos conceitos que o aluno já domina. Por isso mesmo, o professor deve saber sobre os conhecimentos adquiridos pelo aluno; tais conhecimentos funcionam como o ponto de partida para a mediação dos conceitos científicos.

Descrição referente ao Nível de Desenvolvimento Potencial.

O professor deverá observar se:

- com relação aos conteúdos mediados em sala, o aluno realiza tarefas com dificuldades e apresenta muitas dúvidas;
- a solução dos problemas se dá sob mediação do professor, dos colegas e/ou da família.

Segundo Vygotsky (1988), o nível de desenvolvimento potencial é determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (1988). O desempenho da criança em cooperação com outros indivíduos revela os resultados de amanhã, pois é o primeiro momento pelo qual passa a aprendizagem: momento interpsicológico (entre as pessoas).

_____
_____
_____

Descrição referente ao Nível de Desenvolvimento Real

O professor deverá observar:

- Se em relação a determinados conteúdos mediados em sala, o aluno realiza tarefas sozinho, isto é, se houve efetivação do aprendizado (Isso é observado em que área do conhecimento? Que conteúdos? Que tarefas são desenvolvidas autonomamente?)

O nível de desenvolvimento real é determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema. Diz respeito ao "nível d desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados" (Goldfeld, 2003). Esse nível representa as funções já amadurecidas, os resultados de ontem.

_____
_____
_____

Obs.: sugere-se que este registro seja realizado bimestralmente.

O registro relativo às Áreas de Desenvolvimento traz ao professor dados significativos acerca do desenvolvimento escolar do aluno, pois a evolução dos aspectos cognitivos e sócio-afetivo está diretamente relacionada ao aprendizado dos conteúdos acadêmicos.

Áreas do Desenvolvimento: Cognição, Aspecto Social e Afetividade

O artigo 4º da Resolução CEE nº 194 (2005) assim estabelece:

> O processo de avaliação da aprendizagem escolar deve considerar, cotidianamente, a afetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares, sua comunicação, com os colegas, com os professores e com os agentes educativos, sua sociabilidade, uma capacidade de tomar iniciativa, de criar e de apropriar-se dos conteúdos disciplinares inerentes à sua idade e série, visando à aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e interpretar, de atitudes e de valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania.

O trecho acima indica que a avaliação da apropriação dos saberes acadêmicos não é um fim em si mesmo, envolve as funções cognitivas e afetivas. Isto é, efetivar um aprendizado implica no desenvolvimento de funções efetivas e cognitivas. Por exemplo, não é possível aprender sem concentrar, abstrair, raciocinar, criar, resolver problemas, comunicar, etc. Por outro lado, o desenvolvimento dessas funções só acontece em situações de aprendizagem. Os registros propostos abaixo não devem ser encarados como um trabalho sobreposto àquele que já vem sendo desenvolvido. Ao contrário disso, deve ser entendido como um facilitador; algo que, de fato, deverá contribuir com o trabalho docente.

1. Atenção e concentração (a atenção trata da organização do comportamento, preparando o homem para a percepção ou para a atividade. Sem ela não há aprendizado):

_____
_____

2. Nível de abstração (capacidade de representação ou simbolização):

_____
_____

3. Nível de generalização (capacidade de fazer uso de determinado conceito em outros contextos ou situações):

_____
_____

4. Criatividade (capacidade de solucionar problemas com êxito ou realizar atividades de formas diferenciadas, não convencionais):

_____
_____

5. Participação nas atividades escolares (envolvimento):

_____
_____

6. Envolvimento com os colegas e com o professor:

_____
_____

7. Envolvimento da família:

_____
_____

Fonte: CARVALHO; CARVALHO; CUSTÓDIO, 2010, p. 54-58.

Anexo 2: Níveis e Escalas de Proficiência – ANEB/Prova Brasil

Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 5º Ano – ANEB/Prova Brasil 2013.

	LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Nível*	Descrição do Nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Até Nível 1: 0-150	Neste nível foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150.
Nível 2: 150-175	Localizar informação explícita em contos.
	Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas.
	Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos.
	Inferir características de personagem em fábulas.
	Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3: 175-200	Localizar informação explícita em contos e reportagens.
	Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos.
	Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.
	Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4: 200-225	Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias.
	Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música.
	Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens.
	Identificar assuntos comuns a duas reportagens.
	Identificar o efeito de humor em piadas.
	Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas.
	Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas.
	Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.
	Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5: 225-250	Identificar assunto e opinião em reportagens e contos.
	Identificar assunto comum a cartas e poemas.
	Identificar informação explícita em letras de música e contos.
	Reconhecer assunto em poemas e tirinhas.
	Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos.
	Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes.
	Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens.
	Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas.
	Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas.
	Inferir informação em poemas, reportagens e cartas.
	Diferenciar opinião de fato em reportagens.
	Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.

Nível 6: 250-275	Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens.
	Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos.
	Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens.
	Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos.
	Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas.
	Inferir informação em contos e reportagens.
	Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7: 275-300	Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música.
	Identificar opinião em poemas e crônicas.
	Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens.
	Reconhecer elementos da narrativa em fábulas.
	Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas.
	Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música.
	Interpretar efeito de humor em piadas e contos.
	Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8: 300-325	Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor.
	Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos.
	Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens.
Nível 9: 325-350	Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes.
	Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
	Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último ponto.

Escala de Proficiência de Matemática – 5º ano – ANEB/Prova Brasil 2013

	MATEMÁTICA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Nível*	Descrição do Nível – <u>O estudante provavelmente é capaz de</u>:
Nível 1: 125-150	**Grandezas e medidas**
	Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.
Nível 2: 150-175	**Números e operações; álgebra e funções**
	Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro.
	Tratamento de informações
	Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.
	Espaço e forma

Nível 3: 175-200	Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências.
	Reconhecer dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos.
	Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes.
	Grandezas e medidas
	Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas.
	Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras.
	Números e operações; álgebra e funções
	Associar a fração 1⁄4 a uma de suas representações gráficas.
	Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário.
	Tratamento de informações
	Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens.
	Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas. portaria 304 21 de junho de 2013
Nível 4: 200-225	**Espaço e forma**
	Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros.
	Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações.
	Grandezas e medidas
	Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa.
	Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de mesma hora dada.
	Converter uma hora em minutos.
	Converter mais de uma semana inteira em dias.
	Interpretar horas em relógios de ponteiros.
	Números e operações; álgebra e funções
	Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição.
	Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco.
	Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens.
	Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar.
	Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva.
	Determinar a divisão exata por números de um algarismo.
	Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal.
	Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras.
	Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem.
	Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso.
	Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números

	naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles.
	Tratamento de informações
	Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens.
	Localizar um dado em tabelas de dupla entrada.
Nível 5: 225-250	**Espaço e forma**
	Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos.
	Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas.
	Grandezas e medidas
	Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada.
	Determinar o horário final de um evento a partir do horário de inicio, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora.
	Converter mais de uma hora inteira em minutos.
	Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real.
	Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros.
	Números e operações; álgebra e funções
	Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar.
	Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário usando noção de agrupamento.
	Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais.
	Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas.
	Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais.
	Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles.
	Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles.
	Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural.
	Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais.
	Associar um número natural às suas ordens e vice-versa.
Nível 6: 250-275	**Espaço e forma**
	Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas.
	Grandezas e medidas
	Determinar a duração de um evento a partir dos horários de inicio, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados.
	Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minu-

	tos.
	Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro).
	Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região.
	Reconhecer o m^2 como unidade de medida de área.
	Números e operações; álgebra e funções
	Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal.
	Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade.
	Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens.
	Determinar 50% de um número natural com até três ordens.
	Determinar porcentagens simples (25%, 50%).
	Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem.
	Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras.
	Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles.
	Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros).
	Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários.
	Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens.
	Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade.
	Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado.
	Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1.
	Tratamento de informações
	Interpretar dados em uma tabela simples.
	Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.
Nível 7: **275-300**	**Espaço e forma**
	Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu.
	Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada.
	Grandezas e medidas
	Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitados.
	Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas.
	Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos.
	Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida.
	Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama.
	Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro.

	Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite.
	Números e operações; álgebra e funções
	Determinar 25% de um número múltiplo de quatro.
	Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens.
	Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais.
	Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas.
	Tratamento de informações
	Interpretar dados em gráficos de setores.
Nível 8: 300-325	**Espaço e forma**
	Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa.
	Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas.
	Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano.
	Grandezas e medidas
	Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões.
	Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada.
	Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada.
	Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles.
	Converter medidas lineares de comprimento (m/cm).
	Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa.
	Números e operações; álgebra e funções
	Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação.
	Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. Associar a fração 1⁄2 à sua representação na forma decimal.
	Associar 50% à sua representação na forma de fração.
	Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial.
	Tratamento de informações
	Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.
Nível 9: 325-350	**Espaço e forma**
	Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica.
	Grandezas e medidas
	Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada.
	Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos).
	Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros).
	Números e operações; álgebra e funções
	Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a

	partir do conhecimento do subtraendo e da diferença.
	Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com reserva.
	Reconhecer frações equivalentes.
	Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória.
	Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais.
	Tratamento de informações
	Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).
Nível 10: 350-375	**Espaço e forma**
	Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida.
	Grandezas e medidas
	Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.

* O intervalo do nível inclui o primeiro e exclui o último ponto

Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano – ANEB/Prova Brasil 2013

	LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Nível*	Descrição do Nível – <u>O estudante provavelmente é capaz de</u>:
Nível 1: 200-225	Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião.
	Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2: 225-250	Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas.
	Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais.
	Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances.
	Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas.
	Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião.
	Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3: 250-275	Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas.
	Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas.
	Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes.
	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em
	fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios).
	Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas.
	Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema.
	Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas.
	Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4:	Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas.
	Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos.

275-300	Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes.
	Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens.
	Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances.
	Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos.
	Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos.
	Inferir informações em fragmentos de romance.
	Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5: 300-325	Localizar a informação principal em reportagens.
	Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas.
	Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens.
	Reconhecer elementos da narrativa em crônicas.
	Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances.
	Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges.
	Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6: 325-350	Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas.
	Identificar argumento em reportagens e crônicas.
	Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances.
	Reconhecer a relação de causa e consequência em contos.
	Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema.
	Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis.
	Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos.
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances.
	Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens.
	Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7: 350-375	Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião.
	Identificar variantes linguísticas em letras de música.
	Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8: 375-400	Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses.
	Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas.
	Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias.
	Inferir o sentido de palavras em poemas.

* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último ponto.

Escala de Proficiência de Matemática – 9º ano – ANEB/Prova Brasil 2013

	MATEMÁTICA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Nível	Descrição do Nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: 200-225	**Números e operações; álgebra e funções**
	Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal.
	Tratamento de informações
	Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas.
Nível 2: 225-250	**Números e operações; álgebra e funções**
	Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas
	Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal.
	Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três.
	Tratamento de informações
	Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples.
	Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela.
Nível 3: 250-275	**Espaço e forma**
	Reconhecer: o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos.
	Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva.
	Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro.
	Números e operações; álgebra e funções
	Determinar: uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete.
	Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema.
	Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica.
	Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros.
	Tratamento de informações
	Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores.
	Analisar dados dispostos em uma tabela simples.
	Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada.
Nível 4: 275-300	**Espaço e forma**
	Localizar um ponto em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas.
	Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada.
	Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu.

	Grandezas e medidas
	Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema.
	Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade.
	Números e operações; álgebra e funções
	Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário;
	Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema.
	Localizar números inteiros negativos na reta numérica.
	Localizar números racionais em sua representação decimal.
	Tratamento de informações
	Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada.
Nível 5: 300-325	**Espaço e forma**
	Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução.
	Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas.
	Grandezas e medidas
	Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema.
	Determinar o volume através da contagem de blocos.
	Números e operações; álgebra e funções
	Associar uma fração com denominador dez à sua representação decimal;
	Associar uma situação-problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1o grau ou sistemas lineares.
	Determinar, em situação-problema, a adição e multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros.
	Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros.
	Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal.
Nível 6: 325-350	**Espaço e forma**
	Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardeais.
	Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano.
	Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência, com o apoio de figura.
	Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações.
	Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos.
	Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as medidas dos catetos.
	Grandezas e medidas
	Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação-problema.
	Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos.
	Números e operações; álgebra e funções

	Reconhecer frações equivalentes.
	Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, e vice-versa.
	Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal.
	Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, com constante de proporcionalidade não inteira.
	Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais.
	Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou um acréscimo percentual.
	Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida.
	Tratamento de informações
	Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas.
Nível 7: 350-375	**Espaço e forma**
	Reconhecer: ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus.
	Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro.
	Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário.
	Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo.
	Resolver problemas as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras.
	Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida de um dos catetos, dadas as medidas da hipotenusa e de um de seus catetos.
	Grandezas e medidas
	Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras.
	Determinar a área de um retângulo em situações-problema.
	Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas.
	Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo, sem o apoio de figura.
	Converter unidades de medida de volume, de m^3 para litro, em situações-problema.
	Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes.
	Números e operações; álgebra e funções
	Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema.
	Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes.
	Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros.
	Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros;
	Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos.
	Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais.

	Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento.
	Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria.
	Associar uma fração à sua representação na forma decimal.
	Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau.
	Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares e vice-versa.
	Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau.
	Tratamento de informações
	Determinar a média aritmética de um conjunto de valores.
	Estimar quantidades em gráficos de setores.
	Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas.
	Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano.
	Interpretar gráficos de linhas com duas sequências de valores.
Nível 8: 375-400	**Espaço e forma**
	Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles, com o apoio de figura.
	Grandezas e medidas
	Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema.
	Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram.
	Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição.
	Números e operações; álgebra e funções
	Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1° grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal.
	Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal.
	Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.
Nível 9: 400-425	**Espaço e forma**
	Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono.
	Números e operações; álgebra e funções
	Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas

* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último ponto

Fonte: BRASIL (2014c).

Anexo 3: Formulários de planejamento de atividades – Professores de Recursos e Profissionais de Apoio.

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

SEDUCE SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE **GOVERNO DE GOIÁS**

PLANEJAMENTO QUINZENAL

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Unidade Escolar:					
Professor (a):					
Educando (a)	**NEE**	**Potencialidades**	**Dificuldades**	**Ano/Série**	**Dias e Horários do AEE**

1. Área do AEE:

( ) Comunicação e código
( ) Desenvolvimento Cognitivo
( ) TA
( ) Arte
( ) Enriquecimento Curricular

2. Objetivos de intervenção (detalhar para cada educando).

Educando (a)	**Objetivos**

3. Atividades a serem desenvolvidas (procedimentos didáticos).

3. Metodologia e procedimentos didáticos (relacionar as atividades e como serão desenvolvidas – **flexibilização**).

4. Avaliação (procedimentos e instrumentos).

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

SEDUCE SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE

GOVERNO DE GOIÁS

PLANEJAMENTO QUINZENAL

PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO

Unidade Escôlar:			
Profissional (a):			
Educando (a)	NEE	Ano	Turno

1. Disciplinas, eixos temáticos e conteúdos para a quinzena.

Disciplinas	Eixos Temáticos	Conteúdos

2. Expectativas de aprendizagem (o que espera alcançar com o (s) educando (s) na quinzena, levando-se em consideração o Nível de Desenvolvimento Real – NDR).

Rua R-17, nº 53 – Setor Oeste – CEP 74.125-170 – Goiânia – Goiás
Fone: (62) 3201-7017 / Fax: (62) 3201-7015

3. Metodologia e procedimentos didáticos (relacionar as atividades e como serão desenvolvidas – **flexibilização**).

4. Avaliação (procedimentos e instrumentos).

Anexo 4 – Dados Preliminares do Censo Escolar 2014 – Educação especial/inclusiva.

TABELA 25: Dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica de 2014.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial													
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)													
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial			
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental		Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL														
Estadual Urbana	253	23	1.602	45	55.105	7.487	89.766	7.849	47.975	1.892	13.582	179	5.673	3
Estadual Rural	0	0	32	2	3.407	753	4.394	743	1.632	93	725	0	110	0
Municipal Urbana	3.366	5.111	23.948	2.735	205.592	31.184	65.262	9.427	491	12	31.639	140	174	0
Municipal Rural	419	172	3.590	202	40.105	11.572	12.804	4.092	26	12	5.890	19	9	0
Estadual e Municipal	4.038	5.306	29.172	2.984	304.209	50.996	172.226	22.111	50.124	2.009	51.836	338	5.966	3
GOIÁS														
Estadual Urbana	0	0	0	0	589	587	3.791	815	2.591	96	149	0	134	0
Estadual Rural	0	0	0	0	21	7	49	18	26	0	1	0	0	0
Municipal Urbana	86	149	654	134	8.722	1.304	2.102	192	2	0	702	0	4	0
Municipal Rural	1	0	12	0	336	98	106	38	2	0	3	0	0	0
Estadual e Municipal	87	149	666	134	9.668	1.996	6.048	1.063	2.621	96	855	0	138	0
GOIÂNIA														
Estadual Urbana	0	0	0	0	144	66	429	234	548	48	11	0	39	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	8	38	67	45	802	96	631	78	0	0	207	0	0	0
Municipal Rural	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	8	38	67	45	947	163	1.060	312	548	48	218	0	39	0

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 20 ago. 2015. Tabela organizada pela pesquisadora.

Anexo 5: Listagem dos itens que deverão integrar as Salas de Recursos Multifuncionais – Tipos I e II.

QUADRO 1: Especificação dos Itens da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I.

Equipamentos	Materiais didático-pedagógicos
02 Microcomputadores	01 Material dourado
01 Laptop	01 Esquema corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha rítmica
01 Scanner 01 Impressora Laser	01 Memória de numerais I 01 Tapete alfabético encaixado
01 Teclado com colmeia 02 Fones de ouvido	01 Software comunicação alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão criativo monta tudo
01 Mouse com entrada para acionador 01 Lupa eletrônica	01 Quebra-cabeças – sequência lógica 01 Dominó de associação de ideias
Mobiliários	01 Dominó de frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de animais em LIBRAS
04 Cadeiras 01 Mesa para impressora	01 Dominó de frutas em LIBRAS 01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco 02 Mesas para computador	01 Kit de lupas manuais 01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória tátil

Fonte: BRASIL (2010b, p. 11-12); LIMA (2010, p. 70-71).

QUADRO 2: Especificação dos Itens da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II.

Equipamentos e Materiais Didático-Pedagógicos
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de assinatura
01 Globo terrestre adaptado
01 Kit de desenho geométrico adaptado
01 Software para a produção de desenhos gráficos e táteis.
01 Calculadora sonora

Fonte: BRASIL (2010b, p. 11-12); LIMA (2010, p. 70-71).

Apêndices

Apêndice 1: Roteiro das entrevistas realizadas com os profissionais da rede estadual da cidade de Goiânia/GO.

Questões sugeridas para os professores de apoio e professores de recursos:

1. Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em cada estabelecimento escolar.
2. Quais as necessidades especiais observadas? Quais as limitações decorrentes? Qual o tipo de apoio educacional especializado indicado?
3. A escola fornece Atendimento Educacional Especializado? Como isso ocorre? Como os alunos são avaliados?
4. Quantidade de profissionais envolvidos no atendimento aos alunos nas salas regulares e no AEE.
5. Qual a formação dos profissionais envolvidos no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais?
6. Dificuldades vivenciadas no dia a dia da instituição no que se refere à oferta da educação especial na perspectiva inclusiva.
7. Como foi a participação dos alunos com necessidades especiais nas últimas edições da Prova Brasil? Quantos participaram?
8. Qual o resultado (no que se refere às notas) obtido pelos alunos com necessidades educacionais especiais no exame?
9. Os alunos precisaram de ajuda para responder as questões? Se sim, como isso foi organizado? Que profissionais estiveram envolvidos na aplicação da prova? Quais as dificuldades observadas?
10. Qual a percepção dos educadores no que se refere à participação do público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala, em especial na Prova Brasil?
11. Como é a preparação dos alunos com necessidades especiais para a Prova Brasil? Quais as diferenças em relação à preparação dos demais estudantes da unidade escolar?
12. Como a instituição se organiza para aplicação da avaliação em larga escala? Como isso vem sendo discutido e sistematizado pela equipe gestora?
13. Qual o posicionamento da escola no que se refere às políticas inclusivas? Como isso vem sendo discutido pela equipe gestora e pelos professores?

14. Como os alunos com necessidades educacionais especiais se comportam durante a aplicação da Prova Brasil?
15. Como é atuação dos educadores durante a aplicação da Prova Brasil?
16. Como é atuação dos diretores e/ou vice-diretores durante a aplicação da Prova Brasil?
17. Qual a sua opinião em relação às avaliações em larga escala como a Prova Brasil? O modelo é adequado para aferir o desempenho dos alunos com NEEs e das escolas? Quais seriam as alternativas sugeridas?

Questões sugeridas para os diretores e/ou vice-diretores e coordenadores pedagógicos:

1. Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em cada estabelecimento escolar.
2. Quais as necessidades especiais observadas? Quais as limitações decorrentes? Qual o tipo de apoio educacional especializado indicado?
3. A escola oferece o AEE em sala de recursos multifuncionais? Como isso ocorre?
4. Quantidade de profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes nas salas regulares e no AEE?
5. Qual a formação dos profissionais envolvidos no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais?
6. Dificuldades vivenciadas no dia a dia da instituição no que se refere à oferta da educação especial na perspectiva inclusiva.
7. Os diretores, vice-diretores e/ou coordenadores forneceram instruções relacionadas à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na Prova Brasil? Se sim, quais foram essas instruções?
8. Como foi a participação dos alunos com necessidades especiais nas últimas edições da Prova Brasil? Quantos participaram?
9. Qual o resultado (no que se refere às notas) obtido pelos alunos com necessidades educacionais especiais no exame?
10. Os alunos precisaram de ajuda para responder as questões? Se sim, como isso foi organizado? Que profissionais estiveram envolvidos na aplicação da prova? Quais as dificuldades observadas?
11. Qual a percepção dos educadores no que se refere à participação do público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala, em especial na Prova Brasil?
12. Como é a preparação dos alunos com necessidades especiais para a Prova Brasil? Quais as diferenças em relação à preparação dos demais estudantes da unidade esco-

lar?

13. A SEDUCE fornece instruções relacionadas à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na Prova Brasil? Se sim, quais são essas instruções?
14. Como a instituição se prepara para aplicação da avaliação em larga escala? Como isso vem sendo discutido e sistematizado pela equipe gestora?
15. Qual o posicionamento da escola no que se refere às políticas inclusivas? Como isso vem sendo discutido pela equipe gestora e pelos professores?
16. Como os alunos com necessidades educacionais especiais se comportam durante a aplicação da Prova Brasil?
17. Como é atuação dos educadores durante a aplicação da Prova Brasil?
18. Como é atuação dos diretores e/ou vice-diretores e coordenadores durante a aplicação da Prova Brasil?
19. Qual a sua opinião em relação à aplicação de avaliações em larga escala como a Prova Brasil? O modelo é adequado para aferir o desempenho dos alunos com NEEs e das escolas? Quais seriam as alternativas sugeridas?

Questões sugeridas para os gestores da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás:

1. Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas da rede estadual da cidade de Goiânia-GO.
2. Quais as necessidades especiais observadas? Quais as limitações decorrentes? Qual o tipo de apoio educacional especializado indicado?
3. Quantas escolas da rede estadual de ensino fornecem Atendimento Educacional Especializado? Como isso ocorre?
4. Quantidade de profissionais envolvidos no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares e no AEE?
5. Qual a formação dos profissionais envolvidos no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede estadual do município?
6. Dificuldades vivenciadas no dia a dia das instituições no que se refere à oferta da educação especial na perspectiva da inclusão.
7. A rede estadual de Goiás oferece cursos de formação para os profissionais envolvidos com a educação especial Inclusiva? Como isso ocorre?
8. Os diretores, vice-diretores e/ou coordenadores recebem instruções relacionadas à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na Prova Brasil? Se

sim, quais são essas instruções?

9. Como foi a participação dos alunos com necessidades especiais nas últimas edições da Prova Brasil na rede estadual da cidade de Goiânia-GO? Quantos participaram?
10. Como foi a participação dos alunos com necessidades especiais nas últimas edições da Prova Brasil no Estado de Goiás? Quantos participaram?
11. Qual foram os resultados (no que se refere às notas) obtidos pelos alunos com necessidades educacionais especiais no exame na cidade de Goiânia-GO?
12. Qual foram os resultados (no que se refere às notas) obtidos pelos alunos com necessidades educacionais especiais no exame no estado de Goiás?
13. Os alunos precisaram de ajuda para responder as questões? Se sim, como isso foi organizado? Que profissionais estiveram envolvidos na aplicação da prova? Quais as dificuldades observadas pela rede?
14. Qual a percepção dos educadores no que se refere à participação do público-alvo do AEE nas avaliações em larga escala, em especial na Prova Brasil?
15. Qual a percepção dos diretores, vice-diretores e coordenadores no que se refere à participação do público-alvo do AEE na Prova Brasil?
16. Qual a percepção dos gestores desta Secretaria no que se refere à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na Prova Brasil?
17. Como é a preparação dos alunos com necessidades especiais para a Prova Brasil? Quais as diferenças em relação à preparação dos demais estudantes das unidades escolares?
18. A SEDUCE fornece instruções relacionadas à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na Prova Brasil? Se sim, quais são essas instruções?
19. Como os estabelecimentos escolares se preparam para aplicação da avaliação em larga escala? Como isso vem sendo discutido e sistematizado pelas equipes gestoras?
20. Qual o posicionamento da rede no que se refere às políticas inclusivas? Como isso vem sendo discutido pelas equipes gestoras e pelos professores?
21. Como os alunos com necessidades educacionais especiais se comportam durante a aplicação da Prova Brasil?
22. Como é a atuação dos educadores durante a aplicação da Prova Brasil?
23. Como é a atuação dos diretores e/ou vice-diretores e coordenadores durante a aplicação da Prova Brasil? Como as escolas se organizam?
24. Quais as exigências feitas às unidades escolares no que se refere ao IDEB? Como isso vem sendo discutido pela SEDUCE e tem sido transmitido para as escolas?

25. Como a SEDUCE (representada pela Gerência de Ensino Especial) vê a aplicação das avaliações em larga escala como a Prova Brasil? O modelo é adequado para aferir o desempenho dos alunos e das escolas? Se não, quais seriam as alternativas sugeridas?

Apêndice 2: Quadro descritivo dos participantes da pesquisa.

QUADRO 3: Descrição dos participantes da pesquisa – Escolas Helena Antipoff e Helen Keller.

Participante	Local de Trabalho	Função	Formação	Período de Realização da Entrevista
ANA	Gerência de Ensino Especial da SEDUCE	Gestora (Vínculo: efetiva/ cargo comissionado)	Graduação em Fisioterapia; Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação.	Junho de 2015
ROSA	Escola Helena Antipoff	Diretora (Vínculo: efetiva)	Graduação em Educação Física.	Julho de 2015
MARIA	Escola Helena Antipoff	Professora de Recursos (Vínculo: efetiva)	Graduação em Geografia; Especialização em Psicopedagogia.	Agosto de 2015
CATARINA	Escola Helena Antipoff	Professora de Apoio à Inclusão (Vínculo: efetiva)	Graduação em Pedagogia; Cursos de aperfeiçoamento na área da inclusão.	Agosto de 2015
LAURA	Escola Helen Keller	Diretora (Vínculo: efetiva)	Graduação em Biologia.	Setembro de 2015
ALICE	Escola Helen Keller	Intérprete de LIBRAS (Vínculo: efetiva)	Graduação em Geografia; Graduação em Letras – LIBRAS.	Setembro de 2015
ESTER	Escola Helen Keller	Professora de Recursos (Vínculo: efetiva)	Graduação em Ciências Biológicas; Especialização em Educação Inclusiva; Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Setembro de 2015
ISABEL	Escola Helen Keller	Coordenadora Pedagógica (Vínculo: efetiva)	Graduação em Letras – Inglês.	Outubro de 2015

Fonte: Equipes gestoras/docentes das Escolas Helena Antipoff e Hellen Keller. Quadro organizado pela pesquisadora.

Apêndice 3: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "**A Prova Brasil e o público-alvo da Educação Especial: um estudo da relação entre as avaliações em larga escala e os processos de inclusão/exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no município de Goiânia-GO**". Meu nome é Erika Marinho Witeze, sou o(a) pesquisador(a) responsável, junto com o professor Dr. Régis Henrique dos Reis Silva. Minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is) via e-mail erikawiteze@gmail.com/regishsilva@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): XXXXXXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

Informações importantes sobre a pesquisa:

A pesquisa de Mestrado em Educação, que conta com financiamento da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por meio de bolsa de estudos, tem como título: **A Prova Brasil e o público-alvo da Educação Especial: um estudo da relação entre as avaliações em larga escala e os processos de inclusão/exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no município de Goiânia-GO.**

Justificativa:

O que justifica o presente trabalho é o interesse pela investigação das condições que envolvem a participação de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (que constituem o público-alvo da educação especial) na Prova Brasil, tendo como recorte a rede estadual da cidade deGoiânia/GO. Entendemos que existem poucos trabalhos na região centro-oeste sobre o tema, o que indica a necessidade de ampliar as discussões sobre o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais na rede estadual de Goiás, a partir das discussões sugeridas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelas políticas no campo da inclusão.

Objetivos:

- Analisar em que medida as avaliações em larga escala viabilizam (ou não) a inclusão, o desenvolvimento e os processos de ensino-aprendizagem do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

- Investigar em que condições os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas salas de aulas regulares têm realizado a Prova Brasil no município de Goiânia/GO, tendo em vista as especificidades decorrentes das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação.
- Discutir as possíveis articulações entre as políticas de inclusão e as políticas de avaliação em larga escala na cidade de Goiânia-GO, a partir de estudo bibliográfico e documental.
- Caracterizar as rotinas escolares da rede pública estadual, em sua relação com as políticas de inclusão e de avaliação em larga escala na cidade de Goiânia-GO, indicando aproximações e/ou distanciamentos entre teoria e prática.
- Apontar as propostas e/ou alternativas sugeridas pelos professores e pelos gestores no que se refere às exigências impostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela legislação sobre inclusão.

Procedimentos Metodológicos:

Nesta etapa de nossa pesquisa, estão previstas entrevistas semiestruturadas com professores, diretores/vice-diretores e coordenadores de escolas da rede pública estadual de Goiânia/GO, juntamente com os gestores da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE).

Concomitantemente, optamos pela observação participante como forma de registrar as práticas, rotinas e ações de professores/alunos no contexto escolar e investigar, de forma mais consistente, a problemática sugerida em nosso plano de trabalho. A partir das entrevistas e da observação busca-se, enfim, obter informações relevantes para o estudo, que possam ser articuladas com as teorias estudadas e com os marcos legais que orientam os campos da inclusão e da avaliação em larga escala na rede estadual da cidade de Goiânia/GO.

1) ENTREVISTAS

Formas de registro: Gravações de áudio.

Período de realização das entrevistas: Agendamento previsto para 1º semestre de 2015.

Profissionais a serem entrevistados:

- Professores regentes.
- Professores de apoio.
- Professores de recursos responsáveis pelas salas de Recursos Multifuncionais, utilizadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Diretores e/ou vice-diretores e coordenadores dos estabelecimentos educacionais escolhidos.
- Gestores responsáveis pela efetivação das politicas de inclusão e pela instrumentalização das avaliações em larga escala da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás.

Lembramos que os roteiros das entrevistas estão em anexo, nesse mesmo documento, para consulta prévia dos sujeitos da pesquisa.

2) OBSERVAÇÃO

Formas de registro: Diário de campo; Gravações de áudio.

Período de observação em cada unidade escolar: 04 a 08 semanas. Agendamento previsto para o 1º semestre de 2015.

A sua participação nessa pesquisa será de grande importância, pois pode colaborar para o aprofundamento das discussões sobre as políticas de inclusão e avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais na cidade de Goiânia/GO.

Você poderá solicitar esclarecimentos sobre todos os aspectos da pesquisa, a qualquer tempo, bastando para isso entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável e/ou orien-

tador (a) do trabalho. Esclarecemos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira em decorrência de sua participação.

Informamos que, em caso de solicitação, poderão ser disponibilizadas cópias das gravações de áudio relativas às suas falas, coletadas durante o trabalho. Você tem também o direito de fazer ligações a cobrar para os telefones informados neste documento.

Considera-se que sua participação não lhe ocasionará riscos éticos ou qualquer prejuízo. Se, eventualmente, se sentir constrangido(a) com alguma pergunta sugerida na entrevista, você contará com o acompanhamento, o apoio e a orientação da pesquisadora responsável e terá a liberdade de não responder as questões que porventura lhe causem desconforto.

Você tem direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa. Essa participação não lhe trará qualquer ônus financeiro, sendo que se houver alguma despesa será feito o ressarcimento do valor utilizado por você para o cumprimento da atividade de que se dispôs a participar.

Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação em nosso estudo a qualquer momento. A sua colaboração é voluntária e não acarretará qualquer penalidade, sanção ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de **sigilo**. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será, em hipótese alguma, liberado sem a sua permissão. Você também não terá o seu nome identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Agradecemos a colaboração.

Erika Marinho Witeze
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFG
E-mail: **erikawiteze@gmail.com**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu_____,
RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "A Prova Brasil e o público-alvo da Educação Especial: um estudo da relação entre as avaliações em larga escala e os processos de inclusão/exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na cidade de Goiânia-GO". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) **Erika Marinho Witeze** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, _____ de _____ de 2015.

_____
Assinatura por extenso do(a) participante

_____
Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Faculdade de Educação
Rua 235, Setor Universitário, Goiânia – Goiás – Brasil, CEP: 74605-050
Telefone: (62) 3209-6202 Fax: (62) 3521-1879