

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ana Lia Benini Bragagnolo

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA:
PARTICIPAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Santa Maria, RS
2017

Ana Lia Benini Bragagnolo

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA:
PARTICIPAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fabiane Romano de Souza Bridi.

Santa Maria, RS,
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bragagnolo, Ana Lia Benini

Avaliação em larga escala: participação do aluno público alvo da Educação Especial / Ana Lia Benini Bragagnolo.- 2017.

105 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Romano de Souza Bridi

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Avaliação em larga escala 2. Educação inclusiva 3. Público-alvo da Educação Especial I. Bridi, Fabiane Romano de Souza II. Título.

Ana Lia Benini Bragagnolo

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA:
PARTICIPAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Aprovado em 30 de agosto de 2017:



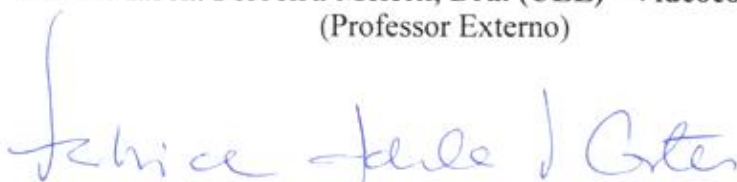
Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM)

(Presidente/orientador)



Silvia Márcia Ferreira Meletti, Dra. (UEL) - Videoconferência

(Professor Externo)



Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM)

(Professor Interno)



Profa. Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes (UFSM)

(Professor Suplente)

Santa Maria, RS

2017

Dedico este trabalho à Professora Mestra Maria Magália Giacomini Benini, minha mãe, em nome de todos os professores da educação básica do Brasil, que, mergulhados em adversidades, dedicam-se de maneira incomensurável para garantir educação formal aos estudantes desse país.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria pelos doze anos de acolhimento.

Às professoras

À Orientadora Professora Fabiane Romano de Souza Bridi, por conseguir ter muito das características que desejamos de um professor: exigência, conhecimento, sabedoria, paciência, respeito, humanidade. Sou grata pela oportunidade de estar perto, de ter convivido com alguém tão fantástica enquanto pessoa, professora, orientadora, mãe e amiga. Obrigada por garantir que o espaço da Educação Especial recebesse uma pedagoga/fisioterapeuta de maneira desafiante, mas afável.

À Professora Fabiane Adela Tonetto Costas, pela satisfação em reencontrá-la durante meu percurso formativo. Obrigada pela capacidade ímpar em discorrer sobre diferentes assuntos que perpassam a área educacional. Grata pela permissão de tê-la como amiga, como exemplo de pessoa e de profissional e como banca examinadora desta pesquisa.

À Professora Glades Félix, pelo carinho com que trata de todos que passam pelo seu caminho. Pude ter a chance de conviver e aprender com essa incrível pessoa sobre avaliação na área educacional, em seus diferentes aspectos, por meio da disponibilidade em conversar sobre o assunto, pessoalmente e por e-mail, além das sugestões de material e das contribuições na leitura e nos apontamentos do projeto de qualificação. Sou grata por me acompanhar até aqui, Profe Glades.

À Professora Silvia Meletti, pela maneira agradável com que me acolheu e acolheu meus escritos para análise, dispendendo do seu tempo e conhecimento. A sua presença nessa etapa da minha caminhada profissional tornou-se indispensável, pela maneira comprometida como aborda a temática das avaliações com alunos público-alvo da Educação Especial e pela forma respeitosa como dinamiza o conhecimento com estudantes no início da caminhada, como eu. Obrigada por aceitar fazer parte desse processo comigo.

À Professora Eliana Menezes, a quem conheci em 2015, que, pela segunda vez, aceita fazer parte do grupo de professores contribuintes, de maneira direta, com a construção do meu conhecimento. Pessoa que apostou em mim enquanto professora e pesquisadora nos aspectos relacionados à avaliação da educação. Sou imensamente grata por estar ocupando esse espaço de banca mais uma vez.

Ao grupo de pesquisa NUEPEI:

Ao “Trio Master” Diana e Michele, por contribuírem de maneira tão especial, tão única na minha vida durante esses dois anos. Pelo apoio nas diversas situações que vivenciamos juntas, por serem consultoras e conselheiras, por terem a sugestão certa na hora certa, pelas contribuições textuais e relacionais. Vocês duas conquistaram espaço eterno no texto, nas redes sociais, na vida.

Aos colegas e amigos Luci Anne, Maiandra, Manuela, Ernane, Maíra, Betina, Daiane, Franciele, Clarissa e Ana Carolina, pelos momentos de estudos, de discussão, de companheirismo, de sugestões, compartilhados durante nossos encontros formais e informais. Finalizo este texto com vocês.

Às professoras das escolas pesquisadas, pela disponibilidade e atenção conferida a mim e a este trabalho, muito obrigada! A participação de vocês deu significado maior a esta pesquisa e a minha trajetória docente.

Aos meus:

Obrigada marido Felipe, por ser o homem, o amigo, o professor, o pesquisador a permanecer ao meu lado na jornada acadêmica e na jornada da vida. Esta pesquisa é permeada pelo viés do teu olhar, pelo teu carinho, pelo teu tempo, pelo teu conhecimento. Obrigada!

Obrigada mãe Maria Magália e pai Gilmar, por serem incansáveis no apoio à busca por caminhos traçados pelo conhecimento, pelo incentivo ao engajamento social, familiar e religioso. Pais professores, testemunhas da luta diária por uma educação de qualidade. A minha irmã Luana Regina, o agradecimento por termos compartilhado a infância no processo do ensinar e aprender.

Aos amigos Frei Roger, Fabiana, Frederico, Adriana e Josué, pela boa e fiel parceria nesse e em outros tantos momentos da vida em que, no coletivo, nos construímos pessoas melhores e profissionais melhores.

Aos familiares e amigos que estiveram comigo no tracejo deste caminho de mestrado, obrigada pelas discussões, pelos passeios, pelo interesse, pelo incentivo em buscar constantemente o aperfeiçoamento a partir do estudo.

Por fim, à CAPES pelo auxílio de financiamento para esta pesquisa.

*Ana Lia Benini Bragagnolo
Santa Maria, 30 de agosto de 2017.*

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhadas no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé*

Milton Nascimento

RESUMO

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PARTICIPAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTORA: Ana Lia Benini Bragagnolo

ORIENTADORA: Fabiane Romano de Souza Bridi

A política de avaliação em larga escala e as políticas para uma educação escolar inclusiva têm ganhado espaço de discussão e de prática por pesquisadores e educadores, sendo alvo de críticas e problematizações por gerarem implicações no ambiente escolar. Dessa forma, esta pesquisa buscou realizar relações entre o processo de avaliação em larga escala e a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial, tendo por objetivo conhecer e analisar a participação desses alunos na Prova Brasil. A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa, a partir dos estudos de Ludke e André (1986) e Neves (1996), além da contribuição de autores como Maturana e Varela (2011) e Vasconcellos (2002). Para a produção de dados, utilizamos de observações (GIL, 2009) durante a aplicação da Prova Brasil do ano de 2015 e de entrevistas (LUDKE; ANDRÉ, 1986) com as professoras da sala regular das turmas que têm alunos público-alvo da Educação Especial e com as professoras da Educação Especial de cada escola. A produção analítica dos dados deu-se por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A partir dos resultados, podemos afirmar que a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial, nas avaliações em larga escala, previu a presença de um monitor para auxiliar durante a realização da Prova Brasil, porém, esse auxílio foi efetivado pelas professoras da Educação Especial. Os alunos tiveram um tempo a mais para finalização da Prova Brasil (trinta minutos), ainda assim não conseguiram finalizar a Prova em tempo, necessitando marcar aleatoriamente as respostas no cartão resposta. Além disso, os alunos verbalizam cansaço durante a realização da Prova, necessitando de interrupções sucessivas para ir ao banheiro e beber água. Quanto à participação desses alunos nas avaliações em larga escala, as professoras apontam para a necessidade de adaptações no instrumento avaliativo, as quais podem ser realizadas pela escola, pelos professores, por estes conhecerem as necessidades dos alunos. As professoras acreditam que as adaptações podem ser uma alternativa para garantir maior fidelidade à mensuração do aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial nas avaliações em larga escala. De uma forma geral, os processos de avaliação em larga escala têm provocado mudanças no cotidiano escolar, especialmente no que tange a preparação para as provas e preocupação na melhoria ou manutenção da colocação no IDEB. Os professores e gestores estão sendo impelidos a pensar em simulados e em provões também para os alunos público-alvo da Educação Especial no intuito de sustentação ou qualificação da nota no IDEB.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Educação inclusiva. Público-alvo da Educação Especial.

ABSTRACT

LARGE SCALE EVALUATION: PARTICIPATION OF STUDENT WHO ARE TARGET OF SPECIAL EDUCATION

AUTHOR: Ana Lia Benini Bragagnolo
COUNSELLOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

The policy for large scale evaluation and the policies for an inclusive school education have been widely discussed and put into practice by researchers and educators, being target of criticism and problematizations, once they create implications in the school environment. Therefore, this piece of research aimed at establishing relations between the large scale evaluation and the participation of students who are target of Special Education, and the objective was to know and analyze the participation of these students at Prova Brasil. The methodology chosen was the qualitative approach from the studies of Ludke and André (1986) and Neves (1996), besides counting on the contributions of authors like Maturana and Varela (2011) and Vasconcellos (2002). In order to produce the data, we have used observations (GIL, 2009) during the carrying out of Prova Brasil in the year of 2015, and we have also carried out interviews (LUDKE; ANDRÉ, 1986) with the regular class's teachers whose groups depict students who are target of Special Education and the Special Education teacher of each school. The analytical production of data happened using the content analysis (BARDIN, 2011). It is possible to affirm that the participation of students who are target of Special Education in the large scale evaluations predicted the presence of a monitor to help during the carrying out of the test Prova Brasil, however, this action was taken by the Special Education teachers. The students had more time to finish the test (thirty minutes), but still they were not able to finish it in the due time, therefore they had to check the answers randomly in the answer sheet. In addition to that, the students reported being tired throughout the test, and needed successive interruptions to go to the toilet and drink water. Concerning the participation of these students in the large scale evaluations, the teachers pointed out the need of adaptations in the evaluative tool, which can be carried out by the school, by the teachers, once these are the ones who know the students' needs. The teachers believe the adaptation could be an alternative to guarantee more fidelity for a learning mensuration of students who are target of Special Education in large scale evaluations. From a general perspective, the processes of large scale evaluation have provoked changes in the everyday school life, especially regarding the preparation for the tests and the concern to improve or keep up the results at Index of Development of Basic Education (IDEB). The teachers and managers are being impelled to think in sample tests and general tests also directed to students who are target of Special Education aiming the keep up or improvement of Index of Development of Basic Education (IDEB) results.

Keywords: Large scale evaluation. Inclusive school education. Student who are target of Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Composição do SAEB	55
-------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos selecionados para análise – avaliação em larga escala de alunos público-alvo da Educação Especial	38
Quadro 2 - Número e caracterização dos alunos público alvo da Educação Especial na Escola de um nível alto avaliado pelo IDEB:	42
Quadro 3 - Número e caracterização dos alunos público alvo da Educação Especial na Escola de um nível baixo avaliado pelo IDEB:	42
Quadro 4 - Caracterização dos alunos público-alvo da Educação Especial que foram acompanhados durante a realização da Prova Brasil em 2015:	62
Quadro 5 - Caracterização das professoras	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CESGRANRIO	Fundação Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
CF	Constituição Federal
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECIEL	Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americano
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NUPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SD	Síndrome de Down
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e à cultura

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS	25
2	CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA INVESTIGADA	29
3	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	37
3.2	LÓCUS E SUJEITOS DE PESQUISA	40
3.2.1	O IDEB: motivo de escolha do lócus da pesquisa	43
3.3	INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	46
4	AVALIAÇÃO	49
4.1	ASPECTOS HISTÓRICOS	49
4.2	O DELINEAR DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL	52
4.2.1	Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	54
4.3	DOCUMENTOS LEGAIS QUE APONTAM AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	56
5	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS	61
5.1	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSORAS	61
5.2	A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	63
5.3	PERCEPÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	75
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	95
	APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	97
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	99
	APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	101
	ANEXO A – FORMULÁRIO DO ALUNO	103

1 PALAVRAS INICIAIS

A trajetória percorrida até este Mestrado em Educação envolveu duas graduações em universidade pública: Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Fisioterapia, ambas realizadas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Rio Grande do Sul (RS). Essas graduações proporcionaram-me um contexto de aprendizado que, somado ao fato de ser filha de professores, garantiu intensas e diversas discussões referentes à escola, ao desenvolvimento humano, à inclusão, sobre acesso às políticas públicas de educação e de saúde para a população. Este percurso, acadêmico e familiar, possibilitou-me olhar para a Educação Especial como espaço congruente de continuidade formativa.

Mais especificamente, a aproximação com a temática da Educação Especial aconteceu durante os estágios supervisionados dos cursos de graduação. Primeiro, na Licenciatura em Pedagogia, em uma escola regular de educação infantil, quando pude acompanhar a escolarização do aluno “Maurício”¹, cego, e da aluna “Marta”, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Posteriormente, durante o estágio final, na área da neurologia infantil, do curso de Fisioterapia, quando trabalhamos com crianças em idade escolar com diferentes patologias e acometimentos de saúde.

“Maurício” e “Marta” vivenciaram situações pedagógicas, de aprendizagem na sala regular e em momentos que constituíam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ora em uma sala separada com recursos diferentes, ora na sala regular. Essas situações de aprendizagem aconteceram a partir de interlocuções entre o trabalho da professora da Educação Especial com a professora de Pedagogia do ensino regular. Dessa forma, tive a oportunidade de planejar e propor estratégias pedagógicas para a turma, que visassem o aprendizado de todos. Lembro-me que, ao final do ano, “Maurício” e “Marta” foram elogiados pela equipe escolar e pela família quanto à evolução do desenvolvimento cognitivo, motor e social. Nesse momento, percebi que a escolarização, na rede regular, proporcionou a esses dois sujeitos, qualidade de vida e o sentimento de pertencimento a uma sociedade que lhe é de direito.

Dentre as crianças em idade escolar, que atendi no estágio em neurologia infantil, merece atenção a situação de “Larissa”, de 7 anos, a qual apresentava uma hemiplegia leve do lado direito², a menina não frequentava a escola regular. Ao questionar a mãe sobre o fato,

¹ Os nomes dos alunos e pacientes estão entre aspas porque são fictícios, procedemos dessa forma no intuito de manter o sigilo da identidade das crianças em questão.

² “A hemiplegia é resultado das lesões que ocorrem no cérebro ou segmentos superiores da coluna vertebral, podendo atingir a qualquer faixa etária. O aspecto característico da hemiplegia é a perda de movimentos

esta, respondeu que as escolas, as quais tinha tentado matrícula, afirmaram não ter vaga para “Larissa”. Estávamos em 2013, eu sabia que existiam movimentos legais para matrícula do aluno público-alvo da Educação Especial³ na escola regular, questionei-me: por que para “Larissa” não havia vaga?

Eu sabia que “Larissa” poderia estar inserida em um processo de escolarização e de desenvolvimento integral, na escola regular, como eu havia visto acontecer com “Maurício” e “Marta” no estágio final da Pedagogia. Dessa forma, ao fim da graduação em Fisioterapia, decidi realizar a formação continuada na área da Educação, no intuito de conhecer os processos de escolarização dos sujeitos da Educação Especial. Ingressei, em 2014, na especialização em Gestão Educacional, na mesma universidade de formação inicial.

Durante a especialização em Gestão Educacional, deparei-me com a temática das avaliações em larga escala, sendo aplicadas há duas décadas (1995-2015), para os alunos da rede regular de ensino, ou seja, também para alunos como “Marta”, “Maurício” e “Larissa”. Instigou-me conhecer as implicações dessas avaliações sobre as ações dos gestores e dos professores de escolas públicas. Pois, fui entender que o processo avaliativo se dá por meio de provas padronizadas aplicadas aos alunos, cujas notas formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é divulgado na mídia, como índice que evidencia a qualidade da educação no Brasil.

Isso significa que o resultado de tais avaliações anuncia para a população brasileira uma classificação das “boas” escolas do país. Isso me inquietou ao ponto de querer saber o que os gestores e professores pensam sobre essas avaliações, além de querer investigar a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas provas, pois, estes, em tempos de políticas de inclusão, encontram-se, em grande número, vivenciando sua escolarização na rede regular.

A partir dos dados disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), a contabilização do número de matrículas desse grupo aumentou significativamente de 2005 pra cá. Em 2005, havia 114.834 alunos no

voluntários com alteração no tônus muscular e na sensação, em um dos lados do corpo” (CASH, 1987, p. 170). É considerada deficiência.

³ De acordo com a Resolução 04/09 (BRASIL, 2009), documento elaborado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

ensino regular (rede pública e privada), no Brasil, sendo que em 2015 esse número aumentou para 750.983 alunos (Microdados do INEP/MEC, 2016⁴).

Diante do expressivo aumento do número de alunos público-alvo da Educação Especial, na rede regular de ensino, em tempos de avaliações em larga escala, o trabalho de monografia da especialização em Gestão Educacional objetivou conhecer os efeitos da política de avaliação em larga escala sobre as ações da gestão de duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS: uma escola situada num nível mais alto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a outra num nível mais baixo. Analisamos⁵ três categorias evidenciadas após a entrevista realizada com as gestoras (duas diretoras e uma coordenadora pedagógica) dessas escolas, as categorias foram: 1) Percepção das gestoras sobre a Prova Brasil⁶ e responsabilização do professor; 2) Trabalho pedagógico para manter e melhorar a nota do IDEB e; 3) Participação do aluno público-alvo da Educação Especial. Esta última categoria de análise recebe atenção detalhada nessa investigação.

Com base no discurso das gestoras entrevistadas, soubemos que a maioria dos alunos público-alvo da Educação Especial, das duas escolas públicas pesquisadas, realizou a Prova Brasil 2013. Ainda assim, não houve questionamento, por parte da gestão escolar, quanto à validade desse instrumento para avaliar a aprendizagem e o desempenho escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial e até mesmo dos outros alunos. Pois no caso dos sujeitos da Educação Especial, o discurso centrou-se nas dificuldades apresentadas por eles e não no tipo de instrumento aplicado.

Essa situação instigou-nos a pensar qual a percepção dos(das) professores(as) da sala regular e dos(das) professores(as) da Educação Especial, quanto às avaliações em larga escala, e, especialmente, quanto à participação dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Diante disso, questionamo-nos: será uma prova padronizada capaz de revelar os níveis de aprendizado do alunado brasileiro? Os índices numéricos de desempenho exemplificam a qualidade da educação básica? O sistema de avaliação nacional está preocupado em construir uma avaliação que contemple os diferentes grupos de alunos das escolas brasileiras? Em tempos de políticas de inclusão, a atual forma de avaliar a qualidade da educação contribui

⁴ Para fins de consulta, as referências de INEP/MEC tratam-se dos Microdados disponíveis no INEP, variando apenas o ano. INEP. **Microdados**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

⁵ A primeira pessoa do plural é utilizada durante todo o texto porque acredito que uma pesquisa não é construída de maneira solitária, mas sim, com a contribuição de muitos sujeitos.

⁶ Prova de Leitura e Matemática a qual é aplicada nas escolas da rede pública de ensino, tanto na zona urbana quanto na rural, em escolas que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º (4ª série) e 9º (8ª série) anos do ensino fundamental regular. Constitui a ANRESC, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, avaliação que faz parte do SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, do Brasil.

para promover o processo educacional inclusivo? Os alunos público-alvo da Educação Especial realizam de que forma a Prova Brasil?

A pesquisa em questão toma forma a partir dos dados produzidos na pesquisa de especialização, os quais apontaram a importância de aprofundar os conhecimentos sobre a participação dos sujeitos da Educação Especial nas avaliações em larga escala, além de conhecer a percepção de outros professores sobre essas avaliações. E, também, a partir da colaboração do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI), do qual faço parte na Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul.

No âmbito do grupo, trabalhamos com temáticas como a permanência das classes especiais em tempos de políticas de inclusão, sobre a ascensão do número de monitores em escolas públicas e privadas e as funções deste profissional. Além de trabalharmos com pesquisas que relacionam a Educação Especial com a Educação do Campo e com o Ensino Superior, entre outras que abordam formação inicial do professor da Educação Especial até práticas pedagógicas com os alunos público-alvo na escola regular. Minha contribuição, nessa investigação, será em analisar como se dá o processo de participação do aluno público-alvo da Educação Especial, nas avaliações em larga escala, em duas escolas públicas da Rede Municipal de Santa Maria – RS.

2 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA INVESTIGADA

Neste capítulo buscamos fazer uma breve contextualização, a partir de elementos históricos e documentais, sobre as políticas de avaliação em larga escala e sobre as políticas que tratam da Educação Especial, contexto base desta pesquisa. Além de apontar o problema e os objetivos da investigação.

No período de 1990, as políticas educacionais brasileiras passaram a ser influenciadas por relações econômicas estabelecidas com organismos internacionais tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nações, como o Brasil, receberam dinheiro de um ou mais desses organismos, o que vinculou o país à necessidade de mostrar progresso econômico e social após os investimentos realizados. A educação torna-se um meio para essa visibilidade de crescimento a qual acontece por meio de índices que avaliam a qualidade da educação.

O Brasil passa a seguir orientações de documentos constituídos por esses organismos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), a qual concebe a educação como solução para o combate à pobreza e promotora da mobilidade social por meio da inserção do cidadão no mercado de trabalho. Organismos como o Banco Mundial financiam ações voltadas para a escolarização no intuito de que os sujeitos escolarizados passem a assumir postos de produção na base do desenvolvimento capitalista. Essa é uma orientação dentro de um contexto neoliberal⁷, pautado na economia e na educação como dimensões totalmente integradas (MELLO, 2012).

É falsa a ideia de que a educação pode minimizar a pobreza, porque, para os organismos internacionais, a educação não precisa ser a mesma para os diferentes grupos sociais. Na visão do Banco Mundial é importante sanar as necessidades básicas de aprendizagem, as quais são diferentes para determinados grupos de pessoas. Dessa forma, por meio da educação, é possível selecionar aqueles que terão menos autonomia diante de uma sociedade informativa, capitalista e globalizada. Assim, para aqueles que “não precisam” construir determinados conhecimentos, basta o básico para que possam comprar e vender, alimentando o sistema capitalista.

Essa ação de organismos internacionais sobre a educação de outros países pode ser denominada de internacionalização das Políticas Educacionais (OLIVEIRA, 2009). Esse

⁷ Para aprofundamento, ver Alves (2011). Texto em que o autor discute o modelo neoliberal como atual suporte ideológico das políticas públicas de educação.

processo de internacionalização coaduna com os princípios neoliberais, como o de descentralização administrativa, o qual acontece, por exemplo, quando esses organismos internacionais detêm o poder de diminuir ou modificar a função do Estado sobre assuntos como a educação de um país. Dessa forma, o Estado passa ter a função de monitorar e avaliar o crescimento educacional e não interferir diretamente naquilo que se relaciona à educação.

No Brasil, o processo de descentralização administrativa ocorreu no decorrer do século XX, passando de um Estado desenvolvimentista, conservador e centralizador (1930 a 1980) para um Estado intervencionista e regulador (a partir da segunda metade dos anos 80 até hoje). O governo federal passa a não se responsabilizar diretamente pelo desenvolvimento econômico e social do país, assumindo apenas a função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Isso fica expresso no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, apresentado em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

As consequências dessa reforma do Estado sobre a educação brasileira acontecem de diferentes formas, a responsabilidade pela educação, por exemplo, é dividida entre as esferas do governo, em regime de colaboração: governo federal assume a organização do ensino superior, o governo estadual atuará prioritariamente no ensino fundamental e médio e o governo municipal assume o ensino fundamental e a educação infantil. Essa descentralização da responsabilidade pela educação caracteriza um Estado com poder regulatório, que controla e fiscaliza, enquanto que a execução das ações é viabilizada em níveis subnacionais, ou seja, pelos governos dos estados e municípios (BRASIL, 1998).

As políticas de avaliação em larga escala são reflexos desse Estado regulador e fiscalizador que centraliza e justifica as avaliações na importância de verificar o desempenho de alunos, o qual está diretamente ligado ao sucesso escolar esperado pelos investidores internacionais. Cardoso (2011, p. 119) afirma que a avaliação em larga escala se tornou um “[...] mecanismo central de gestão do governo Federal, sendo utilizada para controle e regulação de forma nunca antes vista na educação do país”. A educação, neste contexto, é refém do progresso econômico do país, pois conforme os índices, como o IDEB, que

expressam “qualidade”⁸ educacional, apresentam melhoria, os investimentos financeiros continuam a acontecer. As avaliações em larga escala, dessa forma, garantem cada vez mais espaço nos processos de gestão escolar.

Quando pensamos em avaliação em larga escala, podemos dizer que esta emergiu e consolidou-se como forma de regulação estatal da educação básica brasileira desde a Constituição Federal de 1988. Foi nesse período que as iniciativas da avaliação educacional proliferaram e ganharam visibilidade. Mas foi na década de 1990 e anos 2000 que se cria, implementa-se e institucionaliza-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil.

Durante o processo de consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica brasileira, também, em âmbito de políticas educacionais, passou-se a discutir sobre a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva. Políticas públicas, decretos, resoluções passaram a constituir um arcabouço de documentos e legislações que orientam e definem a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Em meio ao discurso de justiça social, de minimização das desigualdades historicamente impostas a essa população, esses documentos responsabilizam o sistema educacional por concretizar princípios de uma educação escolar inclusiva. Silva (2013, p.23) aponta que:

O direcionamento dos organismos internacionais passou a sustentar a política pública de educação especial no país, instituindo, assim, uma reforma educacional sustentada pelo chamado paradigma inclusivo. Naquele período, houve uma significativa ampliação de documentos legais e políticos (internacionais e nacionais) que se referem à escolarização da pessoa com necessidade educacional especial.

O texto da Constituição Federal (CF) de 1988 e, mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) determinam a educação como direito de todos, e que pessoas público-alvo da Educação Especial, deveriam ser atendidas, no art. 208: “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Ainda, a CF afere como um dos objetivos constitucionais fundamentais a promoção do bem estar de todos, sem preconceito de origens, de raça, de sexo, de cor, de idade e de quaisquer outras formas que tenham teor de discriminação (Art. 3, inciso IV).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que apresentassem condições⁹ de desenvolver as

⁸ O termo “qualidade” é posto entre aspas, porque não é possível afirmar que a qualidade da educação seja mensurada por índices puramente quantitativos. Para avaliar qualidade da educação é necessário considerar outros aspectos da aprendizagem para além das notas de provas.

atividades curriculares na mesma dinâmica que os alunos *ditos* normais. Essa política recebe influência de um contexto internacional, apoiado pela Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e à cultura (UNESCO), pelos organismos internacionais já citados, além de 90 países de todos os continentes (ACOSTA, 2011) quando, em Salamanca, na Espanha, foi assinada a Declaração que vem sendo referência de todas as políticas na área. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) recomenda a concentração de esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados, com o estabelecimento de recursos e equipamentos adequados e a capacitação de professores.

É sabido do desafio para os sistemas de ensino, operacionalizar uma escola inclusiva a partir de estratégias pedagógicas, que possam garantir atendimento às necessidades de aprendizagem de todos os alunos. Santiago, Amaral e Santos (2014, p.89) apontam que “[...] no contexto da educação brasileira, o desafio de desenvolver sistemas educacionais inclusivos e com qualidade convive com inúmeros outros desafios igualmente significativos”.

Enfrentar um modelo neoliberal de governo e de educação, materializado nas ações dos organismos internacionais, que apontam para as escolas como as grandes responsáveis em operacionalizar uma educação inclusiva, com serviços especializados, com recurso e equipamentos, quando o governo federal descentraliza ações conjuntas, não parece ser apenas um desafio. Mas, sim, um grande entrave para que o sucesso escolar seja atingido.

Na LDB 9.394/96 fica expresso que o ambiente escolar deve ser lugar de garantia desse bem estar de todos, pois, o artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegura o término dos estudos àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, sejam elas quais forem; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (art. 24, inciso V).

O governo federal descentraliza as ações sobre a educação básica, mas centraliza e intensifica a fiscalização sobre o desempenho dos alunos em avaliações externas, justificado na importância do sucesso escolar. Contudo não considera as diferentes realidades sociais,

⁹ A prática de permitir acesso à rede regular dos alunos público-alvo da Educação Especial, considerados com condições de desenvolver as atividades curriculares da mesma forma que os outros ditos normais, faz parte do Paradigma do Serviço/Integração, descrito por autores como Aranha (2004) e Beyer (2010). Esse Paradigma busca ser superado por outro: o Paradigma Suporte/Inclusão, expresso, principalmente, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

econômicas e culturais do país, expressas nos contextos escolares, quando lança mão de apenas um instrumento avaliativo - a prova padronizada - para avaliar a qualidade da educação.

As escolas submetidas a esse processo avaliativo estão sem abertura para posicionamentos e, sim, sendo responsabilizadas pelos bons e maus resultados apontados pelos índices de qualidade, como o IDEB. É nesse contexto que, em 2008, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual se torna o documento que orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial, como intencionado na LDB. Essa política visa um sistema educacional promotor de aprendizagem e que valorize as diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. Diferente da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que orientava a escolarização na sala regular dependendo das condições do aluno. A Política de 2008 orienta a presença de todos os alunos na sala regular, tendo a escola função de adaptar-se às condições do aluno e não o contrário.

E, ainda, em 2014, outro documento aprovado é a Lei nº 13.005, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual evidencia, na meta quatro, o acesso à população de:

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

Dessa forma, as legislações, que regem o trabalho em educação, apontam para a garantia de estratégias educativas que visam o direito de todos à escolarização na rede regular de ensino. Sendo assim, o público-alvo da Educação Especial tem acesso garantido a essa rede de ensino e passa a fazer parte do contingente de alunos que participa das avaliações em larga escala. O SAEB, em âmbito macro de avaliação educacional, precisa de organização para isso; e as escolas, em âmbito educacional micro, precisam dar conta de realizar a participação desses sujeitos efetivamente.

Terrazzan e Zambon (2011) afirmam que as políticas de educação encontram ressonância nas instituições escolares, interferindo muitas vezes nas relações entre os diferentes sujeitos da escola. Asseguram que os programas e ações governamentais

interferem, em certa medida, no trabalho escolar, isto é, no conjunto de ações cumpridas pelos agentes escolares, que são professores, gestores, alunos, pais e técnicos.

É possível pensar que tanto a política de avaliação em larga escala, a qual passou a ser inserida, tal como a conhecemos, em 2005, nas escolas regulares, quanto às políticas de Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, que ganhou espaço de discussão e de prática, são alvo de críticas e problematizações. Tudo por gerarem implicações no ambiente escolar. Isso acontece por meio de modificações, tanto de organização física quanto pedagógica, referente à demanda das avaliações externas e da proposta de um sistema escolar inclusivo. Pois quando se pensa na aplicação da avaliação em larga escala para um aluno cego ou para um aluno que apresenta TEA, por exemplo, alterações na dinâmica escolar precisam ser realizadas.

Quanto à relação entre avaliação em larga escala e alunos público-alvo da Educação Especial, algumas pesquisas têm se ocupado desta temática, contudo, são em número reduzido tendo em vista a relevância do assunto. Silva e Meletti (2014) abordaram o desempenho e a participação na Prova Brasil, dos alunos público-alvo da Educação Especial no município de Londrina/PR em 2007. Encontraram mínima participação: de 60 alunos, público-alvo da Educação especial, matriculados na quarta série (5º ano), da rede pública, apenas 21 realizaram a Prova Brasil; e, ainda, dos 21 alunos matriculados na oitava série (9º ano), também da rede pública, apenas cinco fizeram a prova.

De acordo com Cardoso (2011), a educação de pessoas com deficiência tende a não passar por processo de avaliação no Brasil, seja pedagógica, seja institucional, possivelmente em função da maneira como foram vistas, ou seja, pessoas que não conseguiriam aprender como os outros. Essa concepção vem sendo modificada, no decorrer do tempo, e, com o aumento do número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, na rede regular de ensino, concomitantemente à prática de avaliação em larga escala. Parece-nos necessário analisar como se dá a participação desses alunos nos processos avaliativos no interior das escolas.

Investigar o processo de inserção e participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas avaliações em larga escala é parte do entendimento de como está acontecendo a escolarização desses sujeitos na rede regular de ensino. Além disso, analisar a participação desses alunos nas provas externas proporciona entender em que medida as propostas de educação escolar inclusiva implicam alterações na organização do SAEB, tanto em âmbito federal quanto em âmbito escolar. Assim, também, proporciona conhecer o que os professores pensam sobre essas avaliações e sobre a participação dos sujeitos da Educação Especial.

Diante disso, o problema desta pesquisa questiona: Como se dá a participação dos alunos público alvo da Educação Especial no processo de avaliação em larga escala de duas escolas públicas da Rede Municipal de Santa Maria-RS?

No intuito de responder esse problema de pesquisa, elaboramos como objetivo geral do trabalho: *Analisar como se dá a participação do aluno público-alvo da Educação Especial no processo de avaliação em larga escala.* Sendo os objetivos específicos: *caracterizar os alunos público-alvo da Educação Especial no contexto investigativo: idade, série e diagnóstico; conhecer como esse público é inserido no sistema que organiza a realização das provas; acompanhar e caracterizar o processo de organização das escolas para a avaliação em larga escala com os alunos público-alvo da Educação Especial; acompanhar e analisar a participação dos alunos público alvo da Educação Especial no processo de avaliação em larga escala; e, ainda, conhecer e analisar a percepção dos professores, que trabalham com esses alunos, quanto à participação destes nas avaliações em larga escala e o que eles pensam sobre esses processos de avaliação.*

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos propostos desta pesquisa utilizamos da abordagem qualitativa, pois, esta, visa o contato direto e prolongado do investigador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para Neves (1996, p. 01), a metodologia qualitativa se assemelha aos “[...] procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia a dia, que tem a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa”. Essa abordagem permite visualizações mais complexas do contexto a ser estudado, proporcionando uma maior integralidade entre pesquisador e objeto de estudo, numa compreensão possível dos elementos sociais investigados.

Este trabalho foi realizado conforme as normas éticas em pesquisa.

3.1 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No intuito de conhecer o que vem sendo produzido sobre avaliação em larga escala e participação de alunos público-alvo da Educação Especial. Realizamos uma busca no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), em agosto de 2017, por esta ser uma das fontes que concentra os principais periódicos da área educacional. Sendo, atualmente, este um dos meios mais utilizados para publicação científica e divulgação de pesquisas acadêmicas de qualidade, sendo estas mais antigas ou recentes.

Utilizamos os seguintes descritores: “avaliação em larga escala”, “educação inclusiva” e “educação especial”. A seleção aconteceu primeiro pela leitura do título, no qual deveria conter o termo “avaliação”; posteriormente, pela leitura do resumo, a qual permitiu que selecionássemos os textos para leitura completa.

A partir do descritor “avaliação em larga escala”, de nove textos, nenhum abordou a temática investigada. Com o descritor “educação inclusiva”, de 104 textos, foram selecionados dois; dos quais, o primeiro trata do desempenho desses alunos em provas psicométricas e o segundo avalia os alunos no processo de inclusão escolar. Por meio do descritor “educação especial”, de 473 artigos, dois textos foram selecionados para leitura do resumo: um referente à avaliação do aluno público-alvo da Educação Especial na disciplina de matemática e o outro referente à participação desses alunos na Prova Brasil e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dessa forma, foram selecionados quatro artigos para análise, sendo que apenas um deles apontou no título avaliação em larga escala – Silva e Meletti (2014). Ainda assim, selecionamos outros três textos, pois consideramos importante analisar o que os autores sinalizam sobre avaliação escolar desses sujeitos.

Quadro 1 - Artigos selecionados para análise – avaliação em larga escala de alunos público-alvo da Educação Especial

Artigos selecionados para análise – avaliação em larga escala de alunos público-alvo da Educação Especial			
Ano	Revista	Título	Autores
2017	Ciência e Educação	Avaliação de habilidades matemáticas em crianças com síndrome de Down.	Costa, Picharillo e Elias.
2014	Revista Brasileira de Educação Especial	Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e Enem.	Silva e Meletti.
2013	Revista Brasileira de Educação Especial	Desempenho de crianças com e sem necessidades especiais em provas assistidas e psicométricas.	Queiroz, Enumo e Primi.
2008	Ensaio avaliação políticas públicas em Educação	Inclusão sócio educacional: avaliação do processo e dos alunos.	Freitas

Fonte: elaboração própria com base nos dados dos artigos selecionados.

O trabalho de Silva e Meletti (2014)¹⁰ objetivou analisar a participação e o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais na Prova Brasil e ENEM, nos anos de 2007 e 2008. Isso, a partir dos microdados dessas avaliações disponibilizados pelo INEP segundo as variáveis: participação na prova, tipo de necessidade educacional especial, sexo, raça-etnia, idade e desempenho. O melhor desempenho na Prova Brasil, em 2007, foi de um aluno com deficiência física, com 23 acertos em língua portuguesa e 17 em matemática. Dos cinco estudantes, que fizeram a avaliação o ENEM, em 2008, nenhum conseguiu atingir a média das questões objetivas: o melhor desempenho foi de um aluno com deficiência física, com 30 acertos das 63 questões. Os resultados da pesquisa apontam que uma parcela significativa da população com necessidade educacional especial realizou o

¹⁰ Importantes dados produzidos na pesquisa de Silva e Meletti (2014) são citados no segundo capítulo dessa investigação.

ENEM; entretanto, na Prova Brasil, a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais foi mínima, o que reforça a ideia de ambiguidade entre discurso e prática inclusiva.

As dificuldades no aprendizado da matemática para crianças público-alvo da Educação Especial, quando comparadas com crianças de desenvolvimento típico, também é anunciada. Para Costa, Picharillo e Elias (2017), quando avaliaram habilidades matemáticas em crianças com Síndrome de Down (SD) e em crianças com desenvolvimento típico a partir de um protocolo que envolveu conteúdos de contagem e de medida as dificuldades também apareceram. Os 11 participantes com síndrome de Down tinham idade média de 7,7 anos, com seis participantes do gênero masculino e cinco do gênero feminino. Todos frequentavam instituições especializadas e 10 deles estavam também matriculados em escolas regulares. Os resultados indicam grande diferença entre os participantes com SD (média de 31,2% de respostas corretas) e os participantes com desenvolvimento típico (média de 97,4% de respostas corretas). De maneira geral, os participantes com SD tiveram desempenho melhor nas questões que envolviam geometria e manipulação de objetos tridimensionais. Os desempenhos mais baixos estão relacionados com as habilidades pré-aritméticas, nas quais são testados conceitos de magnitude ou comparação de grandezas de objetos (maior, menor e igualdade) com as habilidades de contagem, numeração e produção de sequências. Os autores apontam necessidade de mudança no protocolo para evitar aprendizado durante o teste.

Ainda que Costa, Picharillo e Elias (2017) tenham analisado que crianças público-alvo da Educação Especial, em idade escolar, tenham mais dificuldade em matemática que as crianças com desenvolvimento típico, no que se trata de teste de inteligência, Queiroz, Enumo e Primi (2013), já demonstraram que, em provas assistidas, esses dois grupos de sujeitos apresentaram o mesmo potencial para aprendizado. Queiroz, Enumo e Primi (2013) abordam a questão da avaliação psicológica como forma de conhecer a potencialidade de aprendizagem dos sujeitos, diferente da avaliação escolar, por exemplo, que busca mensurar o desempenho dos alunos em função do conhecimento construído. A amostra total analisada foi de 228 crianças, que produziram 518 dados, sendo 256 resultados relativos à aplicação das três provas cognitivas assistidas por 262 resultados de duas provas cognitivas psicométricas. Diferentes tipos de variáveis foram analisadas, sendo que os autores perceberam que o nível de escolaridade é relevante no desempenho em provas cognitivas, com melhores resultados para as crianças mais velhas em idade escolar nas provas assistidas. Contudo, não ter deficiência ou dificuldade de aprendizagem não é pré-requisito para um bom desempenho nessas provas, pois, mais de 30% das 91 crianças sem Necessidades Educativas Especiais

(NEE) tiveram perfil de desempenho Ganhador Dependente de Assistência ou Não Mantenedor nas provas assistidas.

O tipo de deficiência aparentemente não diferenciou o perfil de desempenho do examinando, uma vez que ambos os tipos de crianças - com e sem NEE - obtiveram bons resultados nas provas assistidas. De acordo com os autores, para testes psicológicos, ambas as avaliações são boas, complementam-se, oferecendo uma visão mais global do desempenho cognitivo, especialmente nos casos de crianças público-alvo da Educação Especial.

Freitas (2008) propôs pensar sobre a avaliação realizada por professores, do aprendizado de alunos público-alvo da Educação Especial, a partir do momento que o processo de inclusão escolar torna-se mais forte. O texto propõe apresentar questões teórico-conceituais referentes às Políticas Públicas Inclusivas e refletir sobre a avaliação de crianças com necessidades educativas especiais em classes de educação inclusiva. Com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. Em educação inclusiva, um dos princípios que deve nortear a avaliação é a adaptação, sempre visualizando a interação social como marco de referência. Adequar formas de avaliação supõe diversificá-las. Isso significa também colocar à disposição dos alunos um conjunto amplo de ajuda e de apoio. Supõe flexibilização dessas formas de apoio, de acordo com o momento em que os alunos possam receber o que necessitam. Espera-se que os professores sejam capazes de acolher a diversidade e estejam abertos às práticas inovadoras, em sala de aula, que incluem conteúdos e práticas de diferentes áreas do conhecimento, que exercitem a avaliação direcionada para a adaptação e para a interação social.

Dos artigos lidos, apenas um deles aborda sobre avaliação em larga escala e alunos público-alvo da Educação Especial – Silva e Meletti (2014). Outros dois artigos - Costa, Picharillo e Elias (2017) e Queiroz, Enumo e Primo (2013) - apontam sobre protocolo específico de avaliação matemática e sobre testes psicológicos para prever potencial de aprendizagem em alunos público-alvo da Educação Especial, respectivamente. O artigo de Freitas (2008) reflete questionamentos sobre processos de avaliação dos alunos público-alvo da sala regular. Esta reduzida busca aponta para a necessidade de estudos envolvendo a temática aqui abordada, os quais possam auxiliar aos educadores e especialistas em educação pensar o proceder em avaliações em larga escala com alunos sujeitos da Educação Especial.

3.2 LÓCUS E SUJEITOS DE PESQUISA

Os locais selecionados para desenvolver esta pesquisa foram em duas escolas públicas de Santa Maria: uma escola situada num nível alto do IDEB e a outra num nível mais baixo, de acordo com os dados do INEP. Estas escolas são aquelas pesquisadas durante a Especialização em Gestão Educacional (2014-2015). Dessa forma, podemos exercer o contato direto e prolongado com o ambiente de investigação, o que configura uma pesquisa qualitativa¹¹.

Os sujeitos desta investigação foram as professoras da sala regular das turmas que têm alunos público-alvo da Educação Especial, as quais realizaram a Prova Brasil (5º e 9º ano do ensino fundamental) e a professora da Educação Especial de cada escola. Entendemos que esses profissionais estão em contato constante com os alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, conseguimos conhecer como se dá o processo de avaliação da aprendizagem desses alunos, podendo entender a percepção das professoras sobre a validade do instrumento avaliativo em questão – Prova Brasil – para mensurar a aprendizagem de todos os alunos que a ela são submetidos.

Maturana e Varela (2011) afirma que o mundo não é uma representação fiel da realidade independentemente do observador, ou seja, nós elaboramos o mundo a partir das nossas experiências. Nessa dinâmica, o texto que se apresenta é reflexo das experiências vivenciadas e conhecimentos construídos pela autora nos diferentes momentos que contribuíram e contribuem para a análise do objeto de pesquisa em questão. A troca de conhecimento com os sujeitos que atuam no interior das escolas, as observações realizadas, os dados numéricos e as características referentes às escolas (número total de alunos, número de alunos em situação de inclusão) e aos alunos público-alvo da Educação Especial (idade, série, diagnóstico) contribuiu significativamente em novas experiências. Para a autora, isso garantiu a busca de respostas para os objetivos traçados.

Nos quadros A e B demonstramos o número total de alunos em cada escola, o número de alunos público-alvo da Educação Especial e as respectivas características, a partir dos dados do Censo Escolar de 2015. De acordo com Bridi e Meirelles (2014), o banco de dados do Censo está organizado por regiões do país e seus respectivos estados a partir de quatro

¹¹ A decisão por continuar realizando pesquisa nessas escolas se deu em função do objetivo de acompanhar a aplicação da Prova Brasil – instrumento de avaliação em larga escala, a qual acontece de dois em dois anos, sendo a última aplicação em 2015. Tendo em vista que a pós-graduação - nível mestrado acontece durante dois anos e nossa entrada se deu em 2015, não poderíamos esperar para acompanhar a aplicação da Prova Brasil, em novembro de 2017, pois neste período já estaremos com o mestrado concluído. Dessa forma, o acompanhamento da Prova Brasil aconteceu em novembro de 2015, a partir de observações nas escolas referidas (discussão sobre as observações serão realizadas em outro momento do texto).

cadastros de dados: escola, matrícula, docente e turma. Quando solicitado, o banco de dados pode fazer combinações quanto ao número de matrículas dos alunos de diferentes etapas e modalidade de ensino aos alunos público-alvo da Educação Especial, é possível conhecer a caracterização por deficiência.

Quadro 2 - Número e caracterização dos alunos público alvo da Educação Especial na Escola de um nível alto avaliado pelo IDEB:

	Alunos sem deficiências	Def. Física	Def. Intelectual	Autismo	Def. Múltipla	Def. Auditiva	Total de Alunos público-alvo da educação especial	Total de alunos da escola
2015	400	1	13	2	2	2	20	420

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP, 2015).

Quadro 3 - Número e caracterização dos alunos público alvo da Educação Especial na Escola de um nível baixo avaliado pelo IDEB:

	Alunos sem deficiência	Def Física	Def Intelectual	Baixa Visão	DefMúltiplas	Total de alunos público-alvo da educação especial	Total de alunos da escola
2015	285	1	10	7	2	20	305

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP, 2015).

Na escola com um IDEB mais alto, dos 13 alunos diagnosticados com Deficiência Intelectual, cinco desses poderiam realizar a Prova Brasil: quatro alunos do 5º ano e um aluno do 9º ano. Contudo, apenas o aluno do 9º ano estava presente no dia da avaliação. Na escola com um IDEB mais baixo, dos 10 alunos identificados com Deficiência Intelectual, dois deles poderiam fazer a Prova Brasil: dois alunos do 5º ano. Contudo, apenas um deles estava na escola no dia. Dessa forma, pudemos acompanhar a realização da Prova Brasil dos dois alunos que estavam presentes na aplicação da avaliação em larga escala. Na escola com um IDEB mais baixo, a aplicação ocorreu no dia 7 de novembro de 2015; e na escola com um IDEB mais alto no dia 9 de novembro de 2015.

Não houve explicação por parte da escola sobre algum motivo específico referente à ausência desses alunos, em conversa com as professoras, nos foi informado que eles não foram para a escola naquele dia. Ainda assim, viemos saber, por meio de uma fala da

professora da Educação Especial da escola com um IDEB mais alto, que já houve situação em que um aluno público-alvo da Educação Especial não realizou a Prova Brasil por decisão de professores e gestores da escola. O argumento foi de que o aluno não tinha condições de desenvolver aquela atividade, mesmo em sala separada e com auxílio. Diante disso, a escola realizou uma observação na prova deste aluno e encaminhou para o INEP juntamente com as provas dos colegas. Em 2015 a justificativa da não realização da Prova Brasil por esses alunos foi de ausência no dia da aplicação.

3.2.1 O IDEB: motivo de escolha do lócus da pesquisa

O IDEB foi criado pelo INEP, em 2007, e representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho dos estudantes nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB, para as unidades da federação e para o país; e a Prova Brasil (língua portuguesa e matemática), para os municípios (Microdados do INEP/MEC, 2015).

Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente (BRASIL, 2015a). A importância da combinação entre índice de aprovação, reprovação, frequência escolar e médias de desempenho em avaliações se dá porque é necessário um equilíbrio entre índice de aprendizado e permanência na escola na busca por um sistema de ensino que seja de qualidade.

De acordo com os idealizadores do IDEB, uma escola em que os alunos concluem o ensino no período correto, mas não atingem bons resultados nas avaliações, representa necessidade de melhoria no sistema de ensino. Da mesma forma que uma escola que promove reprovação sistemática de seus alunos, para focar no aprendizado, mas que gera abandono escolar antes do tempo. Ainda que os que ficarem obtiverem boas notas nos exames em larga escala, a escola estará alterando o fator fluxo (aprovação, reprovação, frequência escolar), o que não é bom para um sistema de ensino de qualidade (BRASIL, 2015a).

O IDEB surgiu para proporcionar conhecimento sobre a associação dos fatores de desempenho dos alunos e fluxo escolar das escolas brasileiras no intuito de influenciar políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação. O índice resulta de uma média de zero a dez. A meta nacional, até 2022 é de seis (6,0), sendo média correspondente ao

sistema educacional dos países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O índice é avaliado de dois em dois anos, desde 2007, tanto no ensino fundamental (para anos iniciais e para anos finais) quanto no ensino médio.

Contudo, fazer uso de um indicador como única forma de aferir a qualidade da educação básica de um país não é garantia de reconhecimento da realidade de ensino aprendizagem que acontece nas escolas. Isso porque uma avaliação puramente quantitativa não abrange os diferentes aspectos subjetivos que compõe os níveis de qualidade da educação formal. Além disso, uma avaliação quantitativa é passível de ser burlada, ou seja, as escolas podem trabalhar com o objetivo de melhorar o IDEB, modificando práticas pedagógicas especificamente para este fim. Assim, o índice não mensura a qualidade da educação básica, e, sim, a preparação para a Prova Brasil realizada em cada escola. Soares (2015, p.474) afirma que:

[...] o uso de um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas fará, naturalmente, com que as escolas busquem maximizá-lo e, como isso, de maneiras pouco adequadas pedagogicamente, pode levar a um sistema educacional disfuncional.

Autores como Camini (2010) e Sousa e Lopes (2010) afirmam que o IDEB não apresenta requisitos fundamentais para aferir eficazmente a qualidade da educação por ser um indicador que mede os resultados sem considerar o processo de aprendizagem, também porque avalia somente duas áreas do conhecimento, Português e Matemática. Freitas (2012), quando escreve sobre os reformadores empresariais na área da educação, afirma que essa questão de os testes abordarem determinadas disciplinas, faz com que os professores dediquem sua atenção para ensinar os assuntos abordados nas provas em detrimento de outros aspectos formativos. Freitas (2012, p. 389) questiona:

Quais as consequências para a formação da juventude? A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.

O IDEB é um dos grandes vilões para essas modificações de currículo escolar, apresentadas por Freitas (2012), pois esse índice provoca classificação em massa das escolas que participam da Prova Brasil. Sendo que esse processo acontece de dois em dois anos, ou seja, o ranking entre as escolas não é prejudicial somente uma vez, repete-se, o que provoca preocupação de professores e gestores com a colocação das escolas onde trabalham

bianualmente. Assim, esses profissionais mobilizam-se para modificações de posicionamento no ranking, por meio de alternativas como a alteração curricular. Cardoso (2011, p. 130) argumenta sobre o aspecto das avaliações externas provocarem modificações no trabalho dos professores “[...] é comum que os professores pautem seu trabalho docente pelo conteúdo das provas para determinar o currículo escolar”.

Já na pesquisa de Terrazzan e Zambom (2011), os autores encontraram algo um pouco diferente. Os autores buscaram identificar que relações existem entre o trabalho escolar desenvolvido em escolas de educação básica da cidade de Santa Maria/RS, com duas políticas de educação, sendo uma delas os Sistemas Oficiais de Avaliação da Educação Básica. Encontraram que, em geral, não existem alterações no trabalho escolar desenvolvido nas escolas decorrentes de sua participação nas políticas, contudo existe um acréscimo de ações que são desenvolvidas sem articulação com o projeto da escola.

Lück (2013) afirma que o IDEB tem servido mais à classificação, rotulação e propaganda de imagem, reforçando a lógica do valor da nota e não da aprendizagem, em detrimento de um possível diagnóstico das dificuldades e limitações dos alunos no que se refere ao fluxo escolar e à aprendizagem.

Em pesquisa realizada no ano de 2015, no município de Santa Maria/RS, no intuito de conhecer as ações e reflexões da gestão escolar de duas escolas públicas municipais, quanto às avaliações em larga escala, Bragagnolo (2015) aponta para diferenças na análise das gestoras entrevistadas. As gestoras de uma escola cujo IDEB foi baixo, no ano de 2013, desaprovam os resultados deste índice, acreditam não ser um índice fidedigno à realidade escolar. Pois o IDEB não reconhece aspectos subjetivos como as condições sociais dos alunos, as dificuldades da escola e o currículo diferenciado para cada estado brasileiro, além de produzir desânimo nos professores. Já a gestora entrevistada, de uma instituição que ficou bem posicionada no IDEB de 2013, aponta que o resultado da Prova Brasil, expresso nacionalmente por este indicador, serve de estímulo para a melhoria do trabalho do professor que atua com as turmas que realizam a prova.

Dessa forma, é diante de tal polêmica que escolhemos por trabalhar com escolas situadas em diferentes posições na classificação do IDEB. Buscamos analisar se existem diferenças quanto às percepções sobre a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas avaliações em larga escala por uma escola estar mais bem colocada que a outra no ranking do IDEB, em função deste indicador mobilizar diferentes opiniões quanto sua relevância para indicar qualidade em educação.

3.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram: entrevista semiestruturada e observação. Segundo Ludke e André (1986, p.34), a entrevista semiestruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas. De acordo com Gil (2009), as observações são simples ou espontâneas no contexto investigado, possibilitando identificar aspectos do cotidiano das escolas quanto ao processo de avaliação em larga escala e a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial. As observações foram registradas em diário de campo. Falkemback (1987, p.19) afirma:

O diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição, ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa [...].

Vasconcellos (2002) aponta sobre a necessidade de fazer pesquisa, tendo em vista o contexto complexo e instável a que o objeto de investigação se encontra. Assim compreendendo que o conhecimento é relativo às condições de observação, ou seja, “[...] o cientista conhecerá o fenômeno no estado em que escolher produzi-lo e descrevê-lo” (VASCONCELLOS, 2002, p. 133), dependendo, assim, da subjetividade do investigador.

Entendemos que o contexto em que o objeto de investigação desta pesquisa está inserido é complexo, instável e ocorre também na intersubjetividade. As observações e as entrevistas aconteceram tendo em vista os elementos que compõe o meio em que o objeto estudado está exposto, como estrutura e organização da escola e dos gestores, momento e local de aplicação da prova, dispositivos auxiliares para a realização desta.

Os dados foram analisados a partir das contribuições de Bardin (2011), por meio da análise de conteúdo. Para esta autora “[...] não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas algumas regras de base [...]” que podem ser reinventadas pelo pesquisador (BARDIN, 2011, p. 32). As possíveis etapas da análise de conteúdo referidas pela autora serão: “[...] a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 121).

A pré-análise é a fase de organização dos dados e sistematização das ideias. Esta etapa organizou-se durante a transcrição das entrevistas e sistematização das observações realizadas durante a visita nas escolas. O primeiro contato com as escolas aconteceu por via telefônica, no intuito de agendar um encontro com a gestão escolar para apresentar e explicar a pesquisa, especialmente a importância da participação das professoras daqueles alunos público-alvo da Educação Especial que participaram da Prova Brasil 2015, que tiveram o processo acompanhado por nós. O contato telefônico apontou para o agendamento da primeira visita nas escolas. O diário de campo começou ser construído nessa primeira visita em que podemos conhecer a realidade das escolas.

O diário de campo foi utilizado como instrumento de registro das observações realizadas nas escolas pesquisadas. A construção deste diário aconteceu durante três momentos: encontro com a gestão escolar para explicar a pesquisa; durante a aplicação da Prova Brasil e; durante as entrevistas com as professoras. Quanto às entrevistas, foram agendadas por meio de contato prévio por telefone com a secretaria da escola e aconteceram em local escolhido pelas professoras, sala de recursos multifuncional (duas entrevistas), sala de informática (duas entrevistas), sala de reuniões (uma entrevista). A conversa foi guiada por perguntas elaboradas pela pesquisadora, contudo, a fala foi livre e permeando diferentes assuntos, outras perguntas relacionadas com a temática investigada. Apenas uma entrevista foi realizada com cada professora.

A etapa de exploração do material consiste na análise propriamente dita das informações produzidas, nessa pesquisa, das entrevistas com as professoras e das observações realizadas. A partir da etapa da exploração do material foram pensadas as categorias de análise, as quais fazem parte das respostas para as questões de pesquisa que traçamos nesta investigação. As categorias surgiram a partir da fala das professoras entrevistadas, levamos em consideração as aproximações dos conteúdos abordados por elas, que nos auxiliaram na construção de possíveis respostas. Dessa forma, o trabalho está composto por duas categorias de análise: a) A participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas avaliações em larga escala; e b) Percepções sobre as avaliações em larga escala.

A última fase do processo de análise dos dados produzidos, a de tratamento dos resultados, conduziu à proposição de inferências e de interpretações, as quais viabilizaram a própria razão da análise de conteúdo, formando o corpo do quinto capítulo. Realizamos inferências e interpretações referentes às categorias de análise. Estas, associadas aos dados referentes às escolas, disponíveis no banco de dados do censo escolar (2015), às observações e às leituras realizadas.

4 AVALIAÇÃO

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Constantemente vivenciamos processos de avaliação, sejam de situações, de fatos, de pessoas, de pensamentos ou de ações, avaliamos e somos avaliados. A atitude de julgar algo ou alguém vem de séculos, mas o processo institucionalizado da avaliação que vemos nas escolas, em empresas, em organizações, como seleções, provas e/ou certificações, não acontece desde sempre. Chardenet (2000), referindo-se a antiguidade, afirma que não havia nenhuma organização institucional da avaliação, o discípulo acompanhava o mestre, dessa forma, o saber era transmitido pelo diálogo e a interrogação sobre o que era discutido consistia no método avaliativo.

Ainda que não houvesse uma organização institucional, o exame surge como forma de avaliação sistematizada, na antiguidade. Em meados de 1200 a.C, na burocracia chinesa, o exame nasceu como estratégia de controle social, funcionando como seleção de homens para o serviço público (ESTEBAN, 2002).

Soeiro e Aveline (1982) mencionam outra medida de avaliação muito comum nas universidades da idade média (séc. V ao séc. XV) – os exercícios orais. Estes faziam parte do exame que aprovava os alunos para exercerem a função de mestre, de professor. Mais tarde, os Jesuítas (1549-1759) passaram a usar essa maneira de avaliar a aprendizagem dos alunos nos processos educativos que construíram no decorrer do tempo, inclusive no Brasil (colônia de Portugal).

A educação brasileira ficou a cargo dos Jesuítas até o fim do século XVIII. A escolarização era destinada para a elite brasileira, para filhos de nobres e de burgueses da metrópole (Portugal), e a catequização para os nativos da colônia (Brasil), os índios. Ribeiro (1992) aponta que o ensino jesuítico estava voltado para a moral e valores cristãos, por meio de disciplinas tradicionais como Humanidades, Filosofia e Teologia.

A partir da influência do pensamento iluminista (fim do século XVII e fortalecido no século XVIII), acontece o surgimento das escolas modernas em diferentes países, como Inglaterra, França e Portugal. Uma educação financiada pelo Estado já não para atender as demandas religiosas dos jesuítas, mas, sim, para atender aos interesses do Estado passa a ser ditada pelos poderosos, como Marques de Pombal, em Portugal. Nesses países, o ensino passou a ser pautado nas ciências exatas, e as avaliações aconteceram baseadas no mérito

pessoal dos alunos por exames e provas, que mensuravam a aprendizagem. O conceito de docimologia garante sustentação para as práticas de avaliação por meio de exames e provas.

Roldão e Ferro (2015) apontam que a gênese da avaliação como campo de estudo autônomo é, em parte, emergente historicamente da docimologia (dokimê (grego)– teste e logia – estudo), estudo dos testes, das provas, de situações de avaliação e de atribuição de notas. A docimologia busca maneiras de mensurar os produtos da aprendizagem.

Ribeiro (1992) aponta que, no Brasil, não houve mudanças significativas quanto aos processos de educação anunciados em Portugal, França e Inglaterra, ao final do século XVIII, portanto, os processos de avaliação continuaram regulados pelos exercícios orais. Os professores continuaram sendo da ordem jesuítica e os nobres ou burgueses que gostariam de fazer um curso superior precisaram continuar viajando até a universidade de Coimbra. Foi a partir da chegada da corte Real portuguesa, no Brasil (1808), que cursos de formação técnica e superior passaram a ser oferecidos para atender as necessidades da família Real.

É neste contexto que, no século XIX, inauguram-se, no Brasil, cursos de cirurgia e anatomia para formação de médicos, o curso de agricultura, para formação de técnicos em agricultura, economia e indústria, além da academia real militar, em função da defesa da família Real (RIBEIRO, 1992). A formação de professores recebe atenção em meados de 1830 e 1840. Ribeiro diz: “[...] em 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), 1845 (Ceará) e 1846 (São Paulo) são criadas as primeiras escolas normais visando uma melhora no preparo do pessoal docente. São escolas de no máximo dois anos e em nível secundário” (RIBEIRO, 1992, p. 47).

É possível inferir que durante o século XIX processos de avaliação da aprendizagem por meio de provas escritas passaram a ser realizados nos cursos de cirurgia e anatomia, de agronomia e nos cursos de formação de professores. É neste mesmo século (XIX) que o uso de provas escritas passa a ser utilizado para avaliar a qualidade da educação nos Estados Unidos da América (EUA), inicialmente com Horace Mann e, mais para o fim do século, por Joseh Rice (VIANNA, 2015). Os EUA é pioneiro no processo de avaliação em larga escala para mensurar os níveis de qualidade educacional. Outra área em destaque, no final do século XIX, nos EUA, foi a Psicometria, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas.

Contudo, foi no pós-segunda guerra (1945), século XX, que a teoria clássica dos testes desenvolveu-se com propriedade. Apoiada nas ideias de Ralf Taylor, de que a avaliação educacional, termo criado por ele, objetivasse o aprimoramento da prática de professores e a “[...] congruência entre os conteúdos ensinados e as capacidades desenvolvidas” (VIANNA,

2015, p.34), variados testes para professores, alunos e escolas foram desenvolvidos e aplicados. Muitos dados foram levantados, contudo, poucos foram utilizados para a solução de problemas educacionais, pois, de acordo com Vianna (2015), os instrumentos (testes) nem sempre eram claros e bem definidos como a comunidade científica norte-americana desejava.

Na década de 60, os EUA havia investido em um grupo pensante sobre avaliação educacional e em fundos alocados a múltiplos projetos, ainda assim, os resultados não foram satisfatórios. Pesquisadores da época (1963) apontam que mesmo com as recomendações e técnicas referente aos testes psicométricos, a avaliação do currículo vigente não era suficiente para conhecer a qualidade da educação.

De acordo com Emery (2005), durante a década de 90, incentivos de empresários (CEOs - *Chief Executive Officer*) na área educacional, a partir de um discurso de caos na educação norte-americana, inflou as políticas educacionais de intervenções que funcionavam na iniciativa privada. Os preceitos da Revolução Industrial: sistematização, padronização e eficiência foram balizadores das práticas de testes de alto impacto e meritocracia a partir bônus para professores e escolas.

Freitas (2012) e Vianna (2015) apontam que os programas baseados em testes, na busca por melhoria das condições de educação, não foram suficientes para aumentar o desempenho dos estudantes para que os EUA atingissem os altos níveis esperados nos rankings de educação mundial. Freitas (2012) afirma que este país está na média do *Programme for International Student Assessment (PISA)*¹², portanto, o uso de programas de avaliação da educação pautados em meritocracia e em exposição de resultados das escolas, pareceu não funcionar para melhoria da qualidade da educação da maior potência mundial. Em 2008, o prefeito de Nova Iorque encerra uma política de bônus para os professores quando estes tinham turmas que ficavam bem posicionadas em testes de larga escala. Ele aponta que não deu certo (FREITAS, 2012).

No Brasil, a avaliação educacional, que mensura a qualidade da educação, entendida por Gatti (2002) como avaliação do desempenho e rendimento de alunos, é uma área que só mereceu atenção e análise crítica mais fundamentada há pouco tempo, se comparada à atenção a ela dada em outros países. Foi durante o século XX que a avaliação educacional passa a acontecer no Brasil, por meio da psicometria. O processo tomou forma durante os

¹² O PISA é um programa de avaliação internacional que objetiva construir indicadores que permitam uma discussão a respeito da qualidade da educação lecionada nos países participantes, de modo a pensar em políticas de melhoria da educação dos mesmos (SILVA, 2011).

anos 60 e 70, a partir do uso de testes para verificar o desempenho escolar e o grau de inteligência dos alunos (GATTI, 2015).

Os testes padronizados para verificar desempenho escolar ganharam espaço no decorrer do tempo, especialmente em países de terceiro mundo. É no século XXI que as avaliações em larga escala são difundidas como importante via para avaliar a qualidade da educação de um país. Vianna (2015) aponta para uma euforia avaliativa de países em desenvolvimento diante da possibilidade de virem a conhecer as condições dos seus sistemas de ensino e de criarem novas estratégias para a superação dos problemas. Contudo, esses países estão subordinados aos empréstimos de organismos internacionais, os quais têm intenção de controle dos processos educacionais e até mesmo da elaboração de políticas públicas para o país.

Ainda que as avaliações em larga escala pudessem verificar a qualidade da educação brasileira, fielmente, não seriam os especialistas em educação do país que pensaríamos caminhos a serem traçados para a melhoria das condições de educação. A influência dessas agências financiadoras está imposta, em função dos empréstimos financeiros.

4.2 O DELINEAR DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

A Educação Básica no Brasil passa a sofrer mudanças desde a constituição de 1988, com uma intensidade maior a partir de 1990. Em função da influência das reformas educacionais que ocorreram em âmbito internacional, políticas públicas passaram a ser implementadas no território nacional. Especialmente quando o Brasil realiza acordos políticos com outros países e organismos internacionais, como Banco Mundial, ampliações nos setores educacionais passam a acontecer, como foi o caso das políticas de avaliação em larga escala (ZANARDINI, 2014).

De acordo com Freitas (2008), ainda no período do Estado Novo (1937-1945) ocorreu, no Brasil, um impulso na ciência e na técnica de quantificar a educação. Os estudos cada vez mais se tornaram institucionais, científicos e acadêmicos, tendo o surgimento do INEP já nesse período.

Gatti (2015) afirma que, em 1990, após a participação dos estados de Fortaleza e São Paulo no Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, a qual colocou o país em penúltima posição, entre outros 27 países, organismos internacionais decidiram investir na educação dos brasileiros. A autora aponta que “[...] estímulos vindos de órgãos

internacionais tiveram papel relevante na consolidação e ampliação dessas avaliações” (GATTI, 2015, p. 45).

Ainda, instrumentos de avaliação começaram a surgir a partir da década de 70. Silva (2011) afirma que nesta década houve estudos referentes à área de currículo e avaliação, a partir do uso de questionários. Gatti (2015) aponta, a partir de questionários, para um levantamento de dados socioeconômicos, sobre o processo escolar e expectativas dos alunos, além de um exame de compreensão de leitura e de ciências realizado em 1970 por iniciativa do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americano (ECIEL).

Esse grupo objetivava, com o referente questionário, conhecer sobre determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar de alunos brasileiros. No entanto, não houve, nos anos subsequentes, análise dos dados produzidos e nem outras iniciativas de avaliação do rendimento escolar e desempenho dos alunos. Dez anos depois, em 1990, um processo avaliativo completo e significativo aconteceu no Brasil: a avaliação do projeto de Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL).

O Projeto Edurural foi desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro, a avaliação deste projeto é considerada um marco na história do desenvolvimento de estudos que avaliam políticas e programas educacionais. É um marco porque o grupo que participou do processo acompanhou o desenvolvimento do projeto durante quatro anos (1982-1986). Sendo que as provas aplicadas foram elaboradas a partir de amostras de exercícios e trabalhos realizados pelos alunos durante o ano e somente após análise desse material e após conversas formativas com a comunidade regional é que se deu a aplicação das provas. O movimento de aplicação dos testes aconteceu em 1982, 1984 e 1986. Dessa forma, os avaliadores conseguiram resultados mais apurados quanto à evolução de desempenho dos alunos.

Foi, então, ao final de 1987 que se propôs a fazer um processo avaliativo do rendimento escolar de 10 capitais brasileiras, objetivando observar se uma avaliação mais ampla, realizada pelo Ministério da Educação, seria viável e se esta traria resultados relevantes. Gatti (2015) esclarece: “A avaliação foi feita nas 1ª, 3ª, 5ª 6ª 7ª séries de escolas públicas [...], com provas em Língua Portuguesa (com redação), matemática e ciências” (GATTI, 2015, p. 43). Este foi um estudo piloto que teve por desafio elaborar provas que abrangessem as diferentes realidades do Brasil, pois não existiam Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que orientassem os conteúdos a serem ensinados em cada etapa da educação básica, respeitando as diversidades locais.

Esta primeira tentativa foi considerada positiva. Diante disso, outros processos de avaliação do rendimento escolar passaram a ser realizados pelo país, sendo que, entre os anos

1988-1991 resultados de baixo desempenho impactaram o Ministério e as Secretarias de Educação. Dados das escolas, dos professores e dos alunos foram estudados e serviram de base para a criação do SAEB, o qual rege os processos de mensuração quantitativa da educação básica e superior no Brasil.

4.2.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

O sistema de avaliação educacional do Brasil é constituído de uma história ainda recente. A criação, implantação, institucionalização, aprimoramento e consolidação do SAEB aconteceu durante dez anos (1990-2000).

A partir do momento que entrou em vigor a Portaria nº 482/2013, o SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2015a).

A ANEB se caracteriza por ser amostral, atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma, acontece nas redes públicas e privadas, localizadas na área urbana ou rural, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada pelo nome SAEB. Por sua tradição, entretanto, o nome SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação do exame amostral do Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB). Este exame avalia estudantes de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.

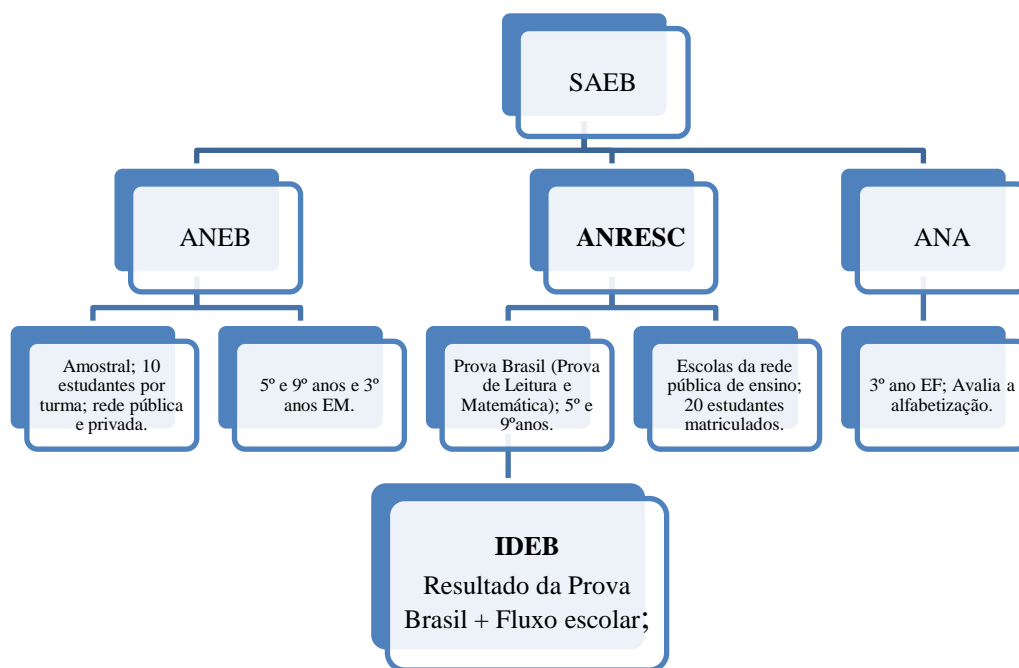
A ANRESC é instrumentalizada pela Prova Brasil (Prova de Leitura e Matemática), a qual é aplicada nas escolas da rede pública de ensino, tanto na zona urbana quanto na rural, em escolas que possuam 20 estudantes matriculados nos 5º (4ª série) e 9º (8ª série) anos do ensino fundamental regular. As informações produzidas pela Prova Brasil são utilizadas para calcular o IDEB de cada unidade escolar pública, de cada município, de cada estado e, por fim, do país.

No parágrafo 1º da portaria nº 174 de 13 de maio de 2015, que estabelece a sistemática de realização da Prova Brasil, quando trata do público que participará da aplicação da prova, somente é mencionado que esse grupo será considerado com base nos dados do censo escolar, informados até uma data determinada de 2015. Em nenhum momento, nesses textos regulamentares, fica expresso que os alunos público-alvo da Educação Especial não devem fazer a prova, mas também não se evidencia que podem ser oferecidas adequações necessárias à realização da Prova Brasil.

Já no site do INEP, no espaço destinado para perguntas frequentes quanto ao IDEB e as Provas, é divulgado que “crianças portadoras de necessidades especiais também poderão participar das avaliações”. Essa afirmação permite perguntar se elas poderiam não participar? Sendo garantido por lei o direito a todos à educação com igualdade de acesso e permanência (BRASIL, 1988). O aluno público-alvo da Educação Especial faz parte do grupo selecionado para realizar a Prova assim como os demais matriculados na rede regular de ensino.

Compondo o SAEB, ainda existe a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Esta é uma avaliação censitária, envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e de letramento, em Língua Portuguesa, em alfabetização Matemática e em condições de ofertar o Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

Figura 1 - Composição do SAEB



Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados do site do INEP¹³. Em negrito a avaliação analisada nesta pesquisa (ANRESC), a qual é parte dos dados do IDEB.

Atualmente, o SAEB atinge todas as escolas federais, estaduais e municipais, mantendo sua estrutura de amostragem, visando acompanhar as tendências educacionais. De acordo com Silva (2011), o objetivo do SAEB não é julgar o desempenho dos estudantes, mas, sim o sistema educacional como um todo. Contudo, o desempenho dos estudantes é sim julgado e, de certa maneira, classificado, pois, as notas das provas, realizadas por eles, são

¹³ INEP. **Saeb**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

parte constituinte do IDEB, índice que classifica a qualidade das escolas por meio de dados puramente quantitativos. O IDEB é uma das expressões mais veiculadas do SAEB, dessa forma, esse sistema tem mais provocado classificação entre as escolas brasileiras, por meio de tabulação das notas das provas realizadas pelos alunos do que avaliado, realmente, a qualidade da educação básica.

4.3 DOCUMENTOS LEGAIS QUE APONTAM AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Com este subcapítulo buscamos saber como as avaliações em larga escala são expressas em documentos legais. Intencionamos conhecer os objetivos da avaliação da educação brasileira e se existe uma orientação de como devem acontecer, desde instrumentos utilizados até a forma de análise e divulgação de resultados.

Entendemos que conhecer “a letra” dos documentos legais e orientadores das práticas em educação podem nos auxiliar a compreender a maneira como a avaliação da educação vem sendo estabelecida no Brasil. Assim, realizamos uma análise dos seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), quanto às proposições referentes à avaliação educacional.

A CF de 1988, conhecida como constituição cidadã, garante educação como direito de todos e dever do Estado e da família com colaboração da sociedade. A avaliação da educação é expressa, na CF, quando o documento aborda a necessidade de um padrão de qualidade que deve ser controlado pelo governo Federal (art. 206, CF/1988). Dessa forma, a avaliação em larga escala firmou-se e acontece como uma ação educativa estatal na regulação da educação básica brasileira (DUARTE, 2013).

Mesmo sendo uma ação de responsabilidade do Estado, na CF de 1988 não fica expresso como, quando, com quem e para quem a avaliação da educação deve ser realizada. O SAEB, por exemplo, não está previsto na CF.

A LDB de 1996 assegura o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, no médio e no superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Art.9, inciso VI, 1996). Fica expresso, nesse documento, a integração de todos os estabelecimentos de ensino fundamental ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (Art. 87, inciso IV, 1996), o qual se configurou como SAEB. Com a edição da LDB, são introduzidos dispositivos sobre a avaliação, visando o monitoramento do ensino.

Um exemplo desses dispositivos é a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, inciso V, a, 1996). Percebemos uma preocupação maior com a maneira de monitorar o rendimento do aluno em sala de aula e um aprofundamento em relação ao que está disposto na CF, sobre o sistema nacional de avaliação da educação. Pois na LDB é previsto inserção dos estabelecimentos de ensino, dos diferentes níveis de educação, num sistema que avalia a educação de todo país. Ainda não se fala em um modelo de avaliação.

O PNE (2014) é referência para os planos plurianuais dos estados, dos municípios e do Distrito Federal. A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, o PNE passou de uma disposição transitória da LDB para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Dessa forma, o PNE conduz ao estabelecimento de metas para a aplicação de recursos públicos em Educação, com previsão de percentual do Produto Interno Bruto (PIB). Isso significa que o PNE é um documento orientador do plano de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal.

O segundo PNE entrou em vigor pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constituído por metas e diretrizes, prevê articulação entre os estados, a União, o Distrito Federal e os municípios, ou seja, em regime de colaboração, no intuito de atingir os objetivos para o ensino em todos os níveis. Isso para os anos de 2014 até 2024.

A meta 7 do PNE, sobre qualidade da educação, visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, está vinculada ao IDEB, ou seja, objetiva melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem para que metas numéricas sejam atingidas até 2021. Algumas estratégias foram traçadas para que esse objetivo seja atingido.

A estratégia 7.7 aponta para o aprimoramento dos instrumentos de avaliação da educação do ensino fundamental e médio, sugerindo a inserção do ensino de ciências nos exames aplicados. Esta é a única estratégia que aborda avaliação, ou seja, o PNE, também é um documento que não aponta para as provas em larga escala como instrumento de avaliação educacional.

Dessa maneira, entendemos que os documentos analisados (CF, 1988; LDB 9394, 1996 e PNE, 2014) não sinalizam a maneira como a avaliação da educação deve acontecer, não apontam para provas aplicadas a grupos amostrais. Tal como são utilizadas, as avaliações em larga escala foram pensadas por um grupo de profissionais que teve por base experiências de outros países e dos estudos pilotos nacionais realizados nos anos 1980 e 1990 (citados no subcapítulo anterior).

Essa forma de mensurar os processos educacionais – provas externas à realidade escolar - exige do Brasil aderir à ideia de educação a partir de resultados, que é expressa por índices nacionais, os quais permitem visibilidade internacional. A submeta 7.36, do PNE, corrobora a afirmação acima, pois incentiva 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 (PNE, 2014). Esta estratégia permite que possa ter repasses financeiros para professores a depender do desempenho dos alunos no IDEB, sendo que, no município de Santa Maria, essa prática passou a ser legalizada.

No ano de 2010, em Santa Maria, foi promulgada a Lei Municipal nº 5341 (SANTA MARIA, 2010) que cria o Prêmio Qualidade da Educação. Esta lei prevê a distribuição de prêmios aos professores, equipe diretiva e escolas municipais classificadas com os três melhores resultados no IDEB. Os professores e a equipe diretiva da escola que obtiver a melhor nota nos anos iniciais e anos finais são contemplados com 1000 reais individualmente. A escola classificada em segundo lugar nos anos iniciais e nos finais é contemplada com 3000 reais. Dessa forma, professores e gestores recebem um bônus em dinheiro, a depender do resultado no IDEB.

Essas políticas de estímulo configuram-se em meritocracia. Os professores não precisam de estímulo financeiro para competir por boa classificação em índices quantitativos, esses profissionais precisam de valorização salarial que seja condizente com o trabalho que realizam diariamente. A meritocracia não tem espaço otimista na área da educação, pois esta área não é movida por competição, como a área administrativa, de onde provém tal estratégia. Para a educação se faz necessário acompanhamento em longo prazo do trabalho de professores e gestores e investimento Estatal.

Premiar escolas porque os alunos tiraram boas notas demonstra descaso governamental com a educação básica, pois as escolas que estão com um IDEB baixo, possivelmente são as que precisariam de investimentos, e, de acordo com a Lei Municipal nº 5341, essas escolas continuarão a mercê, pois os benefícios financeiros são destinados àquelas que já estão melhor posicionadas no ranking.

Em se tratando de resultados das avaliações em larga escala, é o PNE (2014) que dá visibilidade ao procedimento de análise e divulgação. A meta 7.7 apóia ainda o uso dos resultados pelos professores e gestores, no intuito de melhorar as práticas pedagógicas realizadas. A meta 7.10 trata da divulgação desses resultados publicamente, de dois em dois anos. A última meta vê os resultados pedagógicos e aponta para a necessidade de contextualização da nota final, a partir dos dados socioeconômicos das famílias e dos alunos.

Fontanive (2013) aponta que o INEP tem dado visibilidade para os resultados do IDEB para além da divulgação de notas. Técnicos do INEP, secretarias de educação e equipes de instituições responsáveis pelas avaliações, como a Fundação Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (CESGRANRIO), elaboraram manuais, livretos, boletins, encontros nas escolas, videoconferências para explicar como são atribuídas as notas das provas. Com esses materiais, esses grupos objetivavam que os professores e gestores conhecessem as habilidades avaliadas nas escalas de matemática e linguagem e, então, pudessem saber em que nível os alunos se encontrariam.

Contudo, Fontanive (2013) afirma que, mesmo com a divulgação desses materiais e aproximações com a equipe educadora, os professores e gestores não compreenderam o que as escalas de matemática e linguagem, as quais proporcionam a geração dos níveis em que se situa o aprendizado do aluno, significam. A autora garante que:

Apesar do esforço em traduzir pedagogicamente os resultados encontrados, as escalas não foram bem compreendidas pela comunidade escolar. Acredita-se que os professores tiveram dificuldades em transpor as descrições das proficiências para sua prática cotidiana [...] (FONTANIVE, 2013, p. 8).

Mesmo com materiais pedagógicos produzidos referentes aos resultados das provas, não houve melhoria evidente nas notas do IDEB em 2015. Os anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, passaram de 4,2, em 2013, para 4,5, em 2015 (Microdados do INEP/MEC, 2017).

Concordamos com Fontanive (2013), ao afirmar que a melhoria da aprendizagem dos alunos não está condicionada aos resultados das avaliações em larga escala. Contudo, “[...] seria razoável esperar que o desempenho dos alunos brasileiros apresentasse uma evolução mais positiva” (FONTANIVE, 2013, p. 94), tendo em vista duas décadas de avaliação em larga escala (1995-2015), que expressam a busca pela melhoria da qualidade da educação do país.

A partir da análise desses documentos, entendemos que o objetivo traçado para as avaliações em larga escala é manter um padrão de qualidade (BRASIL, 1988), a partir da busca constante de melhorias educacionais em todas as etapas e modalidades da educação básica (LDB/1996; PNE/2014) e ensino superior (LDB/1996). No entanto, a avaliação da qualidade está acontecendo estritamente por meios quantitativos, o que nos leva a questionar o método das avaliações em larga escala.

Quanto à orientação de como acontecer, fica expresso (BRASIL, 1988) que é função do governo federal, com colaboração dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996) garantir o processo de avaliação do rendimento escolar. A LDB faz menção ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar e orienta a participação de todos os estabelecimentos de ensino fundamental.

Quanto aos resultados, foi possível perceber que o PNE (2014) é o documento orientador que aponta sobre a divulgação e uso dos resultados. Contudo, pelos estudos já realizados, a discussão dos resultados não tem sido suficientes para interferir de maneira positiva no trabalho dos educadores. É possível que, em função do processo de avaliação educacional, não estar próximo das realidades locais, os resultados das provas não tem sido significativos para os professores e gestores, como as políticas educacionais esperam.

Os documentos legais analisados não apontam para um modelo de avaliação da educação básica. Dessa forma, entendemos que as provas às quais os alunos são submetidos são apenas uma maneira de realizar avaliação educacional, a qual não tem tido resultados positivos expressivos. De acordo com os dados quantitativos do IDEB, que apontam para uma pequena evolução dos índices das escolas e que aponta também pelo fato da avaliação dos resultados divulgados não ter atingido o grupo de educadores como esperado, as avaliações em larga escala não parecem ser o modelo ideal para avaliar o grupo distinto de alunos que frequentam as escolas brasileiras, especialmente, em tempos de políticas para uma educação inclusiva.

5 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS

Este capítulo trata dos dados produzidos no contexto de duas escolas públicas da Rede Municipal de Santa Maria/RS, uma escola com um IDEB mais alto e a outra com um IDEB mais baixo.

O objetivo geral dessa investigação foi analisar como se dá a participação do aluno público-alvo da Educação Especial no processo de avaliação em larga escala – Prova Brasil. Tendo por objetivos específicos: caracterizar os alunos público-alvo da Educação Especial no contexto investigativo (idade, série, diagnóstico); conhecer como esse público é inserido no sistema que organiza a realização das provas; acompanhar e caracterizar o processo de organização das escolas para a avaliação em larga escala com os alunos público-alvo da Educação Especial; acompanhar e analisar a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial no processo de avaliação em larga escala e, ainda; conhecer e analisar a percepção dos professores, que trabalham com esses alunos, quanto a participação destes nas avaliações em larga escala.

Buscando responder os objetivos desta pesquisa, analisamos os dados, associando à literatura que trata dos efeitos da avaliação em larga escala sobre a ação dos professores e das escolas, além daquela associada às políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Para produção analítica, utilizamos Beyer (2010), Cardoso (2011), Silva (2013), os quais discutem avaliação educacional, Educação Especial, inclusão escolar, políticas públicas de educação, além dos textos analisados para a produção do conhecimento em avaliação em larga escala e participação dos alunos público-alvo da Educação Especial.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSORAS

Os alunos público-alvo da Educação Especial que foram acompanhados para esta pesquisa durante a realização da Prova Brasil (2015) foram André e Paulo¹⁴. No quadro abaixo caracterizamos o perfil desses alunos a partir da idade, da série/ano, do diagnóstico atribuído e da escola que frequentam.

¹⁴ Nomes fictícios no intuito de manter a identidade dos alunos em sigilo.

Quadro 4 - Caracterização dos alunos público-alvo da Educação Especial que foram acompanhados durante a realização da Prova Brasil em 2015:

Caracterização dos alunos público-alvo da Educação Especial acompanhados para esta pesquisa durante a Prova Brasil (2015)				
Nome	Idade	Série/Ano	Diagnóstico atribuído	Escola que frequentam
André	18 anos	8ª série/9º ano	Deficiência Intelectual	Com IDEB mais alto
Paulo	12 anos	4ª série/5 ano	Deficiência Intelectual	Com IDEB mais baixo

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do censo escolar disponíveis nos microdados do censo escolar.

Foram entrevistadas cinco (05) professoras: três (03) delas pertencentes à escola com um nível mais alto no IDEB; e duas (02) delas pertencentes à escola com um nível mais baixo no IDEB. No quadro abaixo, apresentamos a caracterização das professoras, por formação, tempo de atuação docente, escola em que atua e com qual aluno trabalho – André ou Paulo.

Quadro 5 - Caracterização das professoras

Caracterização das Professoras				
Nome ¹⁵	Formação	Tempo de atuação docente	Escola a que pertence	Professora do aluno
Raquel	Licenciatura em Educação Especial	Mais de 20 anos	Com um nível mais alto no IDEB	André (9º ano)
Sara	Licenciatura em Letras	Mais de 20 anos	Com um nível mais alto no IDEB	André (9º ano)
Ester	Licenciatura em Matemática	Mais de 20 anos	Com um nível mais alto no IDEB	André (9º ano)
Rebeca	Licenciatura em Educação Especial	Mais de 20 anos	Com um nível mais baixo no IDEB	Paulo (5º ano)
Marta	Licenciatura em Pedagogia	Há 3 anos	Com um nível mais baixo no IDEB	Paulo (5º ano)

Fonte: elaboração própria com base nos relatos das professoras.

A quantidade de professoras entrevistadas foi diferente de uma escola para a outra porque, na escola mais próxima de um IDEB alto, acompanhamos o aluno André, do 9º ano, o qual tem mais de uma professora atuante na sala regular. Sendo a escolha por conversar com as professoras de Português e Matemática justificada em função da Prova Brasil abranger questões sobre essas disciplinas. O aluno Paulo, do 5º ano, foi acompanhado na escola com um IDEB mais baixo, então, conversamos com a professora licenciada em Pedagogia, atuante na sala regular. Além das professoras da sala regular, conversamos também com as professoras licenciadas em Educação Especial de cada escola.

¹⁵Nomes fictícios no intuito de manter a identidade das professoras em sigilo.

As observações ocorreram no período antes, durante e depois da aplicação da Prova Brasil, ou seja, pudemos estar em contato com o contexto escolar no acompanhamento do processo de aplicação e devolução das Provas e durante as entrevistas com as professoras. As observações foram registradas em diário de campo.

As categorias de análise foram elaboradas a partir de elementos que se repetiram na fala das professoras, por vezes como resposta direta a alguma pergunta, outras vezes a partir de reflexões espontâneas sobre o contexto investigativo. A primeira categoria elaborada refere-se à percepção das professoras quanto à participação dos alunos público-alvo da Educação Especial na Prova Brasil, e a segunda categoria está relacionada à percepção das professoras quanto ao processo de avaliação em larga escala de uma forma geral.

5.2 A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Esta categoria de análise surge na tentativa de responder os seguintes objetivos específicos: conhecer como esse público é inserido no sistema que organiza a realização das provas; acompanhar e caracterizar o processo de organização das escolas para a avaliação em larga escala com os alunos público-alvo da Educação Especial e, ainda, conhecer e analisar a percepção dos professores, que trabalham com esses alunos, quanto à participação desses nas avaliações em larga escala.

Esses objetivos apontam para elementos que configuram um processo de escolarização na rede regular de ensino de sujeitos que, por muito tempo, tiveram esse espaço negado como local para aprendizagem e desenvolvimento humano. Políticas de educação numa perspectiva inclusiva, ainda que provoquem imposição sobre o trabalho dos professores e gestores, permite que nos perguntemos como acontece a inserção do aluno público-alvo da Educação Especial, num sistema que avalia a qualidade da educação brasileira, quais dispositivos estão disponíveis para uso pelo aluno durante uma prova e como os professores percebem a participação desses sujeitos em processos avaliativos como esses em larga escala.

São objetivos que não poderíamos traçar se não houvesse a possibilidade de inserção desses alunos na rede regular de ensino. Pois o cenário de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial ocupou diferentes espaços, desde instituições específicas para as diferentes deficiências, passando pelas escolas residenciais, escolas especiais, classes especiais, até o discurso de uma educação numa perspectiva inclusiva, que surge de forma mais efetiva em torno de 1990.

A participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas avaliações em larga escala é estudada nessa investigação porque esses alunos estão, em grande número, vivenciando sua escolarização na rede regular de ensino. No município de Santa Maria, RS, em 2008, as escolas da rede municipal contavam com 17490 alunos no total. Desses, 226 eram alunos público-alvo da Educação Especial, correspondendo a 1,29% do total de alunos. No ano de produção de dados dessa pesquisa, em 2015, o total de alunos das escolas municipais diminuiu para dezesseis mil 16445. Contudo, o número de alunos público-alvo da Educação Especial aumentou de 226, em 2008, para 655 em 2015. Assim, correspondendo a 3,98% do total de alunos (BRASIL, 2015a).

Esse aumento do número de matrículas ocorreu em função da proposta de educação inclusiva anunciada em documentos oficiais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1994; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2011, entre outros), os quais garantem que todas as crianças tenham acesso à escolarização e garantia de aprendizagem. Todo aluno merece a garantia de uma proposta escolar que não seja excludente, que seja capaz de averiguar as diferenças entre os alunos e adaptar situações de aprendizado para todos.

A partir dessa definição de educação inclusiva, entendemos que garantir acesso de matrícula para alunos público-alvo da Educação Especial, na rede regular de ensino, é parte de um conjunto de ações imprescindíveis para que uma educação que visa participação e aprendizagem de todos possa acontecer. Por isso, investigamos que tipo de participação esses alunos realizaram durante a aplicação da Prova Brasil no ano de 2015 em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria?

Inicialmente, buscamos compreender como os alunos público-alvo da Educação Especial são inseridos no sistema que organiza as avaliações em larga escala, quais dispositivos utilizam como auxílio durante a realização da Prova e, ainda, como a escola se organiza para a aplicação da Prova para esses alunos. Posterior, refletimos sobre o posicionamento das professoras quanto à participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas avaliações em larga escala.

Quando a escola lista o nome dos alunos público-alvo da Educação Especial no sistema do Censo Escolar o faz por meio de um formulário denominado “Formulário do aluno”. Nesse documento existe um espaço para preencher o tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação; abaixo, outro espaço para especificarem os recursos necessários para esses alunos participarem de avaliações no INEP.

Um desses recursos é o de “auxílio leitor”, que se refere ao “[...] serviço especializado de leitura da prova para pessoas com cegueira, baixa visão, surdocegueira, deficiência física,

deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento” (BRASIL, 2015b, p.50). Esse é o recurso que foi marcado para os dois alunos os quais acompanhamos, em função destes receberem diagnóstico de deficiência intelectual.

Diante disso, é possível compreender que a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial, nas avaliações em larga escala, acontece por meio do recolhimento dos dados desse aluno: nome e necessidade de dispositivo, lançados no banco de dados do Censo Escolar por meio do formulário supracitado. O INEP tem acesso ao nome de cada aluno público-alvo da Educação Especial e aos auxílios que esse aluno precisa para realização da Prova Brasil.

Dessa forma, o INEP destina o dispositivo auxiliar necessário para cada aluno que foi cadastrado no sistema pela escola. O auxílio leitor, destinado para os alunos Paulo e André, é identificado como o(a) monitor(a), pelos professores e gestores das escolas selecionadas para a pesquisa. É, portanto, o preenchimento e envio para o Censo Escolar do formulário do aluno que permite a inserção dele no sistema de organização das avaliações em larga escala além de garantir o envio do dispositivo disponível mais adequado.

O auxílio leitor tem a função de auxiliar os alunos público-alvo da Educação Especial na realização da Prova Brasil por meio da leitura da Prova. Contudo, no contexto dessa pesquisa, quem proporcionou esse apoio foram as professoras da Educação Especial, por meio da leitura e auxílio na interpretação das questões. As pessoas destinadas à função de auxílio leitor não trabalharam com os alunos público-alvo da Educação Especial, ainda assim, permaneceram nas salas onde ocorreu a aplicação das provas para André e Paulo:

Na escola com IDEB mais alto, a monitora permaneceu na mesma sala destinada para aplicação da Prova de André durante todo período de realização da Prova Brasil, contudo, não atuou com o aluno em nenhum momento. O mesmo aconteceu na escola com um IDEB mais baixo, porém, neste contexto, a monitora ocupou-se de cuidar a Prova de três alunos com dislexia, os quais foram alocados para o mesmo espaço de Paulo (Diário de campo – 09 de novembro de 2015).

Os sujeitos da Educação Especial têm direito, quando necessário, a instrumentos, sejam eles materiais ou recursos humanos, para realização de provas nacionais. Ainda assim, referente à Prova Brasil, não há uma portaria que garanta esse auxílio. Os documentos disponibilizados no site do INEP (Portaria nº 99 de 1º de abril de 2015 e Portaria nº 174 de 13 de maio de 2015) não fazem menção a esses instrumentos auxiliares, sendo o formulário do aluno o único espaço onde é possível encontrar subsídios referentes ao auxílio que os alunos possam precisar.

A professora da Educação Especial, Raquel, corrobora com a afirmação acima: que é confusa a forma de saber como são disponibilizados os recursos para o dia da Prova:

[...] a gente procura, lê algumas informações, antes da Prova Brasil, né, quais o atendimentos especializados, se vem alguém, se não vem, como é que funciona... Então, assim, as informações nem sempre batem uma com a outra, são desencontradas, então, tu não sabe o que vai acontecer realmente, só vai saber no dia (Professora Raquel da Educação Especial da escola com um nível mais alto no IDEB).

Entendemos que, a partir da marcação dos dados do aluno com uma deficiência e a necessidade de um determinado auxílio, no formulário do aluno, direcionado ao Censo Escolar, o INEP encaminha o recurso para a utilização no dia da Prova Brasil. Contudo, não há um sistema que aponte se o INEP recebeu esses dados e se está confirmado o envio do recurso. Diante disso, os professores que atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial e a gestão da escola só ficarão a par do recebimento do auxílio no dia da aplicação.

A professora Raquel ainda faz uma crítica quanto à vinda dos ledores para alunos com deficiência intelectual: *“São pessoas externas ao cotidiano escolar, os alunos não conhecem, se assustam. Esses monitores não sabem como agir com alguns alunos da Educação Especial” (Professora Raquel, da Educação Especial, da escola com um índice mais alto no IDEB).*

Dessa forma, podemos fazer uma inferência sobre a presença do auxílio leitor que foi indicado para os alunos Paulo e André. Parece-nos um gasto em recursos humanos que foi não utilizado para os devidos fins. Pois, como foi observado, eles não auxiliaram os alunos na realização da prova, quem o fez foram as professoras da Educação Especial. Nessas duas escolas, essas pessoas não atuaram de forma significativa. Isso nos provoca a refletir sobre qual seria o melhor auxílio para os alunos com deficiência intelectual, no momento de realização da Prova Brasil, pois o número desses alunos, na Rede Municipal de Ensino, em Santa Maria, em 2015, era de 536 alunos, de um total de 655 (Microdados do INEP/MEC, 2015).

Poderíamos pensar outro dispositivo que não seja o auxílio leitor para os alunos com deficiência intelectual. Mas antes de mudanças nos dispositivos de apoio, é importante conhecer as realidades das escolas, no intuito de saber quem são os profissionais que atuam com esses alunos e se podem responsabilizar-se em aplicar uma avaliação externa, por exemplo. No caso das escolas pesquisadas, a existência de professoras da Educação Especial

garantiu um auxílio mais qualificado e mais próximo da realidade do aluno, substituindo a atuação dos ledores.

Quanto à organização da escola para a aplicação das avaliações em larga escala, para alunos público-alvo da Educação Especial, parece não haver necessidade de grande alteração física. Pois foi possível acompanhar a chegada da aplicadora da Prova Brasil e da pessoa com a função de auxílio leitor nas duas escolas pesquisadas, conforme diário de campo:

O procedimento iniciou com a entrega do questionário da gestora, o qual deveria ser respondido durante o período de realização da prova e devolvido, ao término desta, para a aplicadora. Na sequência, a aplicadora dirigiu-se para a sala de aula onde se localizava a turma que iria realizar a prova. Destinou para o professor da sala regular o questionário sob sua responsabilidade e fez a verificação oral dos alunos presentes, a partir de uma listagem disponibilizada pelo INEP. A aplicadora solicitou que a professora da sala regular se retirasse juntamente com o aluno público-alvo da Educação Especial. Este foi acompanhado pela monitora, pela professora da Educação Especial e pela acadêmica de mestrado até uma sala específica, onde fez a prova separadamente dos demais (Diário de campo – 09 de novembro de 2015)

O procedimento para aplicação da Prova Brasil foi o mesmo nas duas escolas. Quanto à organização física, acontece no momento em que o aluno André é conduzido até a sala de recursos multifuncionais, na escola com um nível mais alto no IDEB. Na escola com um nível mais baixo no IDEB, o aluno Paulo é levado para realizar a Prova na sala dos professores, juntamente com outros três alunos com dislexia. Essas são as alterações na organização de distribuição dos alunos.

Para que a acadêmica de mestrado responsável por esta pesquisa, que sou eu, pudesse permanecer na sala de aplicação da Prova Brasil para os alunos público-alvo da Educação Especial, foi necessário assinar um “Termo de Sigilo e Confiabilidade”, além de guardar os objetos eletrônicos na bolsa. Esse termo garantiu que não iríamos conversar com o aluno, nem com a professora, nem com a pessoa destinada ao auxílio leitor, nos comprometeríamos a não mexer na prova e não interferir no momento da aplicação.

A professora Marta da sala regular da escola com um índice mais baixo no IDEB acredita que não existem muitas modificações para os professores, mas sinaliza que para os alunos ter uma pessoa aplicando a prova é diferente: *“Não são tão grandes modificações pra gente, mas acredito que, talvez para os alunos, isso seja uma grande modificação, pois eles estão acostumados com a gente, né, com a professora deles”* (Professora Marta, da sala regular, da escola com um índice mais baixo no IDEB).

Essa alteração de pessoa para aplicar a Prova Brasil é questionada em dois momentos. Primeiro, pela professora Raquel, da Educação Especial, quando aborda a questão do auxílio

ledor ser uma pessoa externa ao ambiente escolar do André, que não conhece como trabalhar com o aluno público-alvo da Educação Especial. Depois, pela professora Marta, Pedagoga, professora de Paulo, quando aponta as significativas modificações para os alunos, em geral, no momento de realização da Prova Brasil, em função de não ser a professora da turma quem aplica a Prova.

Dessa forma, entendemos que o aplicador e o auxílio leedor, podem ser pessoas que provocam desconforto para os alunos durante a realização da Prova Brasil, podendo gerar um clima de tensão contrário ao que o momento de realizar uma prova exige. Ou seja, provocando certa intranquilidade para esse aluno poder responder as questões conforme os conhecimentos construídos. Duarte (2013) aponta que:

Esse momento da aplicação, pensamos ser um tanto perverso, pois é, “nas entrelinhas”, negado ao professor o direito de estar junto a seus alunos em um momento atípico do espaço escolar. Pois são pessoas estranhas adentrando na sala de aula e aplicando provas bem distintas das realizadas no cotidiano da escola (DUARTE, 2013, p. 103).

Parece-nos que o sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira busca controlar todos os passos que acontecem na escola no momento da aplicação da Prova Brasil por meio de procedimentos específicos e ordenados. Contudo, no caso da aplicação da Prova para o aluno público-alvo da Educação Especial, parecem não conseguir estabelecer uma única forma de trabalho, pois enviam um profissional para atuar com os alunos com deficiência intelectual, o qual, no contexto das escolas pesquisadas, não realiza o papel de leedor. É importante que a escola tenha autonomia para realizar modificações nesse processo de avaliação em larga escala. Ainda, isso precisa estar contabilizado documentalmente para que não pareça algum tipo de fraude no sistema de aplicação das Provas.

A atuação das professoras de Educação Especial, por exemplo, não é prevista nos documentos do INEP para aplicação da Prova Brasil e são elas que trabalham expressivamente para que o aluno público-alvo da Educação Especial consiga responder a Prova dentro do tempo previsto: quatro horas de prova.

Foi possível perceber que os dois alunos que acompanhamos, André e Paulo, receberam significativo auxílio, das professoras de Educação Especial, no decorrer da realização da Prova Brasil. Houve necessidade de apoio para a interpretação dos textos e dos problemas matemáticos. Nas duas escolas acompanhadas, as professoras fizeram a leitura das questões várias vezes, levando os alunos a tentar responder, conforme diário de campo:

A professora Rebeca leu todas as questões para Paulo, às vezes ele tentava ler sozinho, ela deixava, se ele conseguia terminar a leitura, ela perguntava se ele havia entendido o que a questão estava perguntando. Paulo tentou explicar algo, mas parecia não chegar a um ponto satisfatório para encontrar a resposta da questão, pois a professora retomou a palavra, realizando a interpretação da pergunta. Algumas perguntas de português foram respondidas por Paulo, mas a maioria das respostas era encontrada com auxílio de leitura e de interpretações das questões pela professora. Quanto às questões de matemática, quando exigia um raciocínio maior que soma e subtração, o aluno não resolveu sozinho (Diário de campo – 07 de novembro de 2015).

André pareceu conseguir ler algumas palavras das questões, mas não conseguiu realizara interpretação sozinho. A professora Raquel então releu cada questão com ele e perguntava: “o que você entendeu?” ou “qual resposta acha que é?” André conseguiu responder algumas questões de matemática referente ao conteúdo já visto em sala de aula. As respostas às perguntas de português tiveram boa participação do aluno (Diário de campo – 09 de novembro de 2015).

Tanto Paulo quanto André buscaram ler as questões, e, a partir do estímulo das professoras, tentaram chegar a alguma resposta. As perguntas de português foram respondidas com maior autonomia pelos alunos, mas é necessário ter em vista que as duas professoras iniciaram a Prova com os alunos a partir do conteúdo dessa disciplina, após perguntarem se poderia ser pelo português. Talvez as questões de matemática tenham sido respondidas em momento em que os alunos já estavam mais cansados.

Paulo, por onde você quer começar, perguntou a professora Rebeca. Paulo folheou a prova e não respondeu. Rebeca perguntou se poderia ser pela parte de português, ele respondeu que sim com a cabeça (Diário de campo – 07 de novembro de 2015).

A professora Raquel perguntou para o André se ele gostaria de começar a prova pelo português porque sabia que ele gostava mais. André respondeu que sim. Durante a prova, Raquel percebeu que André estava cansado e trocou para a parte da matemática, André conseguiu responder a questão com auxílio (Diário de campo – 09 de novembro de 2015).

No dia-a-dia escolar, este auxílio de realizar uma prova com o aluno público-alvo da Educação Especial, em sala separada, com apoio para leitura e interpretação das questões, como aconteceu na Prova Brasil, foi relatado apenas por uma das professoras. Ester, professora de matemática, relata que já fez prova em separado com André, quando trabalhou conteúdo sobre contagem de dinheiro. Além disso, ela aponta que as provas de matemática de André foram diferentes das provas da turma. A professora explica:

Normalmente, para que ele conseguisse responder questões envolvendo dinheiro, sempre tinha uma colega ajudando, ou, no caso, eu trazia ele separadamente e ajudava. Nesse momento eu tinha estagiário na sala, com a turma. Se deixasse sozinho, ele não conseguia te dar um retorno, ele precisava de um direcionamento.

É totalmente diferente a prova, ela é registrada pela escola, não se faz nada sem registro (Professora Ester, de matemática, da escola com um nível de IDEB mais alto).

A professora Sara de português, afirma que fazia adaptações nas provas de André, mas que ele não realizou prova separado da turma, ela oferecia algum auxílio durante a prova no coletivo, Sara relata:

Eu fazia adaptações. Todas as avaliações dele eram assim. Então ele tinha que completar, às vezes ele conseguia completar, às vezes ele trocava, em vez de usar uma adversativa ele usava a palavra “porque”. E daí eu digo assim: será que é por quê? só que daí tu tinha que ficar ali em cima dele até ele entender. Mas até que ele conseguia perceber (Professora Sara, de português, da escola com um nível de IDEB mais alto).

Ester e Sara foram professoras de André na escola com um nível mais alto no IDEB. As duas realizavam provas diferentes para o aluno, mas referente ao mesmo conteúdo trabalhado com a turma. Nas provas de português, as diferenças consistiram em resumir o texto, elaborar questões mais simples sobre o texto e reduzir as alternativas das questões objetivas. Quanto às provas de matemática, Ester aponta que utilizou de uma linguagem mais detalhada para os problemas matemáticos.

Eu fazia prova pra ele, específica como eu tinha trabalhado com ele. Sabe, eu pegava a mesma prova, [...] eu pegava o texto e, às vezes, era um texto grande. Eu resumia com as minhas palavras, o mesmo texto que eu dava pros outros alunos, e em cima do texto eu fazia as questões todas da prova e com ele eu fazia a mesma coisa, mas as perguntas eram mais simples. Tinha quatro questões de marcar, por exemplo, com quatro alternativas pra marcar, para ele, eu fazia três no máximo, ou duas, quando era muito complicado eu fazia duas. Quando tinha que pensar muito, quando era um raciocínio mais profundo, assim, eu fazia duas, ou era essa ou era aquela (Professora Sara, de português, da escola com um nível de IDEB mais alto).

Nas provas do André, eu usei de uma linguagem que parece infantil, mas é detalhada, tipo assim: Fulano de tal ganhou duas bolitas de outros três amigos, diferentes. Até ele entender que o tio Joãozinho deu duas bolitas, o tio Antônio deu duas bolitas e que o Felipe deu duas bolitas, se faz dois mais dois mais dois já que a multiplicação é uma consequência da soma. A gente faz isso para que eles consigam resolver, porque a multiplicação e a divisão são mais difíceis (Ester, professora de matemática, da escola com nível de IDEB mais alto).

Costa, Picharrilo e Elias (2017) apontam que algumas dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, como a multiplicação e a divisão, como aponta Ester, podem não estar relacionadas à deficiência, mas, sim, à história de vida desses sujeitos. Isso, principalmente, no que se refere ao “[...] tipo de atendimento especializado que eles recebem, às prioridades estabelecidas por professores, por responsáveis ou por cuidadores, no que tange ao que eles

devem aprender e, ainda, aos materiais e tecnologias de ensino empregadas nessa aprendizagem” (COSTA; PICHARRILO; ELIAS, 2017, p. 269).

A professora Marta, Pedagoga, atuante na escola com nível de IDEB mais baixo, expõe que Paulo sempre realizou as provas com a turma e que não fazia adaptações, apenas o auxiliava a interpretar as questões durante a prova. Paulo não teve um bom desempenho nas provas escolares. Para avaliar sua aprendizagem, Marta atentava-se à evolução dos aspectos que conseguia responder nas avaliações, nos trabalhos, na participação em aula, Marta relata:

Quanto ao Paulo, nós estávamos sempre em contato sobre ele (contato com a professora da Educação Especial)¹⁶. A gente observava o que ele respondia nas provas, contabilizava o que ele respondia, mas também observava o que ele desenvolvia na sala de aula, se ele conseguiu ter mais desenvoltura no português, na matemática. Eu observava os avanços, alguns avanços aconteceram. A nota final dele era atribuída por meio de provas, trabalhos, mas também pelo parecer da educadora especial. A gente se conversava, conforme ela podia, fazia uma avaliação com ele (Professora Marta, Pedagoga, da escola com um nível mais baixo no IDEB).

É possível perceber que, no cotidiano escolar, a maneira como as professoras da sala regular avaliam o aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, a partir do uso da prova, difere de uma para outra. Ester já realizou prova com aluno, em sala separada, com adaptações; Sara realizou adaptações nas provas além de garantir um auxílio durante a realização; e Marta não realizou adaptações, mas auxiliava no momento da aplicação.

Os professores podem fazer uso de diferentes instrumentos para avaliar o aprendizado dos alunos, no cotidiano escolar, contudo, no dia da Prova Brasil, isso não é possível, a prova escrita é o único instrumento que afere o que eles sabem de português e de matemática. Além disso, existe um tempo limitado para resolver as questões: quatro horas de prova. Por meio do diário de campo, percebemos que é evidente que o processo de ler, interpretar as questões não foi rápido para os alunos André e Paulo, talvez necessitassem de mais tempo de prova, ou de adaptações para que conseguissem encontrar as respostas com mais autonomia, como acontece no cotidiano escolar.

Paulo e André receberam trinta minutos a mais para finalizarem a Prova Brasil. Não responderam todas as questões em tempo, conforme diário de campo:

André não respondeu todas as questões até o final do tempo de prova (quatro horas e 30 minutos para alunos público-alvo da Educação Especial). A professora Raquel marcou pelo aluno, aleatoriamente as respostas, para não deixar espaços em braço do cartão resposta (Diário de campo – dia 07 de novembro de 2015).

¹⁶ Acrescentamos o que está entre parênteses, grifado.

Faltando 10 minutos para o término do tempo de prova, a professora Rebeca leu as poucas questões que faltavam e pediu qual das respostas o aluno pensava ser a correta, neste momento não houve leitura com auxílio para interpretar ou calcular, pois a resposta precisava ser rápida. (Diário de campo – dia 09 de novembro de 2015).

É possível inferir que, para a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial ser significativa na Prova Brasil, faz-se necessário alterações no procedimento de aplicação da prova. No mínimo, permitir tempo a mais para a resolução das questões, além dos trinta minutos. É importante refletir sobre a validade dessa avaliação para verificar o aprendizado desses alunos, já que, ao final da prova, eles não responderam as questões, a marcação foi realizada aleatoriamente pelas professoras, em função do tempo para a realização da prova estar chegando ao fim.

A professora Rebeca da Educação Especial questiona como aplicar essas provas para alunos numa situação mais complexa de escolarização, alunos não alfabetizados, por exemplo:

Como aplicar essa Prova para esses alunos que ainda não leem, como explicar que farão uma avaliação? A gente deveria, assim, conversar mais, ter mais pessoas dispostas a sentar com esses alunos e explicar (sobre a Prova Brasil) ou até fazer um simulado. A escola deveria ter mais tempo para discutir sobre como aplicar a prova, de que forma pudesse ser melhor para os alunos público-alvo da Educação Especial (Professora Rebeca da Educação Especial da escola com um nível mais baixo no IDEB).

Avaliações como essas em larga escala tem um parâmetro de conformação, como o tempo fixo, o formato específico das questões e das alternativas de respostas e, normalmente, são utilizadas em concursos, em provas seletivas e certificativas. No Brasil, por exemplo, é este formato de prova que é realizado pelos alunos para ingresso no ensino superior. Os alunos do ensino médio fazem simulados dessas provas para adaptarem-se ao formato das questões e para treinarem resolver a prova dentro do tempo determinado.

Entendemos que reproduzir esse contexto de simulados com alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental não é a melhor maneira para que o desempenho em provas tenha a evolução esperada. O processo de ensino-aprendizagem é avaliado de diferentes maneiras no ambiente micro da escola, conforme o momento, conforme o conteúdo, a depender da necessidade do aluno, Sacristán (1998, p.303) já afirmava que:

[...] a ação de avaliar apresenta-se como uma competência profissional genérica que pode compreender práticas muito diversas, concretizar-se em estilos muito

diferentes, de acordo com as opções que se adotem em cada um dos passos que devem ser dados nesse processo.

Esse conceito de avaliação apontado por Sacristán (1998) como uma competência profissional genérica que compreende diferentes práticas deveria ser mais valorizado nos processos avaliativos em larga escala, os quais configuram estimativa do ensino-aprendizagem num nível macro de educação. Provas padronizadas como instrumento máximo de avaliação, sem adaptações necessárias a determinados contextos e para determinados sujeitos, parece não estar sendo suficiente como subsídio para diagnosticar fidedignamente a qualidade da educação básica.

O aluno público-alvo da Educação Especial tem direito a participar de um processo avaliativo que realmente seja capaz de mensurar suas habilidades e limitações, mesmo que o desempenho não seja o melhor, o instrumento aplicado precisa dar as condições necessárias para que esse sujeito possa expressar o aprendizado construído. A professora Rebeca, da Educação Especial, aponta que:

Sempre que esse aluno puder participar de todas atividades escolares é muito válido, embora que nem sempre a resposta esperada é a melhor, porque cada aluno vai ter o seu desempenho escolar, vai ter a sua caminhada e também vai ter as suas limitações e habilidades (Professora Rebeca, da Educação Especial, da escola com um nível mais baixo no IDEB).

Freitas (2008) já apontava para a necessidade dos processos avaliativos não serem puramente caracterizados por mensuração, por uma dimensão comparativa entre os alunos. Nesse sentido, a professora Rebeca corrobora com a afirmação do autor:

Não se pode confundir avaliação com medida. Podem ser utilizados alguns critérios como sendo indicadores da produção dos alunos, mas essa não pode adquirir uma dimensão comparativa, nem deve excluir os alunos com necessidades educativas especiais (FREITAS, 2008, p. 8).

A professora Marta, pedagoga, entende que é válida a participação do aluno público-alvo da Educação Especial nas avaliações em larga escala. Contudo ela aponta que para um bom desempenho nas provas, é fundamental a presença da professora da Educação Especial para auxiliar durante a aplicação. Marta afirma: “[...] acho que é válido ele fazer a Prova, mas, com certeza, ele precisa de um auxílio da Educadora Especial, acho que sem o auxílio não teria como ele fazer toda a prova, ou pelo menos as coisas que ele sabe”.

Esta professora acredita que a presença da professora da Educação Especial é suficiente para que o aluno público-alvo da Educação Especial consiga responder as questões

que abordam conteúdos que o aluno conhece. A professora Sara, de português, aponta para a importância de possíveis adaptações na Prova Brasil, que possam ser realizadas pela escola, para que os alunos realizem as provas de maneira mais significativa para eles, Sara afirma:

Porque eles fazem a mesma prova, o que eles têm é alguém que senta ali e lê a prova pra eles [...], então eu acho completamente ilusório isso, porque o aluno não sabe o que ele tá fazendo. Podia ser a mesma prova, que todo mundo está fazendo, mas com características diferentes. Com adaptação diferente. E não é né. O governo deveria pensar sobre adaptações que a escola pudesse fazer (Professora Sara, de português, da escola com um nível mais alto no IDEB).

A professora Raquel, da Educação Especial, também aponta para a possibilidade de adaptações, na Prova Brasil, para que se torne mais viável a participação desses sujeitos nas avaliações em larga escala, ela afirma:

Essa prova vem num padrão considerado da média, entende, não atende as peculiaridades, as dificuldades, as limitações. Então, eles (o governo, o INEP), não abrem para uma segunda opção de... é uma prova padrão, uma avaliação padrão, que não tem como, assim, tu... traduzir aquela prova, colocar num nível mais acessível para esses alunos. Se desse pra adaptar a prova, talvez seria mais viável para o aluno da Educação Especial realizar. Os professores dizem que é muito fácil cobrar adaptações em aulas, em provas, mas o INEP não faz isso, é sem coerência. (Professora Raquel da Educação Especial da escola com um nível mais alto no IDEB).

É possível perceber a preocupação das professoras Sara e Raquel referente à possibilidade de adaptar a Prova Brasil para que a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial seja mais viável, ou seja, tenha um significado maior no processo de ensino e aprendizagem e possam mostrar um desempenho melhor. Com isso, as docentes demonstram questionar o instrumento de avaliação em larga escala, tal como está proposto, para aplicação ao aluno público-alvo da Educação Especial.

A professora Ester, de matemática, tem um posicionamento contrário às outras professoras quanto à validade da participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas avaliações em larga escala. Ela não acredita que a participação seja válida, nem mesmo com adaptações, porque não acredita que o governo é capaz de elaborar uma prova pra cada aluno a depender da necessidade que este apresenta. Ester afirma:

Eu acho que é um gasto desnecessário, essas provas pra esses alunos. E adaptações vindas do governo, provas diferentes para aluno especial, isso é ideia de doido, isso não existe. Não tem como fazer uma prova pra um aluno com hidrocefalia, pra aluno com déficit de atenção, pra aluno hiperativo, com alunos com todos os transtornos, que a gente tem milhões aqui, eu nem saberia te dizer. Como é que vão

fazer uma prova para cada aluno desses? Impossível! (Professora Ester, de matemática, da escola com um nível mais alto no IDEB).

Uma prova para cada caso é inviável para um sistema macro de avaliação da educação. Parece-nos que as adaptações que acontecem no dia-a-dia para as provas escolares podem ser uma alternativa também para as provas em larga escala, no intuito de mensurar com mais fidelidade aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A partir das observações realizadas, identificamos que Paulo e André perderam o interesse pela atividade que estavam fazendo, ou seja, ler, interpretar e responder as questões da Prova Brasil, no decorrer do tempo de aplicação do instrumento. Esse processo evidencia-se porque, tanto André quanto Paulo, precisaram sair da sala mais de uma vez em função da necessidade de um descanso, além disso, teceram uma crítica de que a Prova é muito longa.

Paulo precisou sair da sala duas vezes para tomar água. Ele diz antes de sair: “essa prova é muito grande”! A professora Rebeca não o acompanhou quem o fez foi uma funcionária da escola. Rebeca reafirmou o posicionamento de Paulo sobre a prova ser muito longa para alunos da Educação Especial (Diário de campo – 07 de novembro de 2015).

Passada uma hora de prova, André demonstrou cansaço, bocejou, reclamou dizendo: “estou cansado”! A professora Raquel pediu se ele queria tomar água, dar uma volta rapidinho. Ele fez que sim com a cabeça e a pessoa destinada como auxílio leitor, o levou. Durante vários momentos da prova André olha para os lados, distrai-se, Raquel solicita que ele se concentre nas questões. André saiu da sala outras duas vezes para tomar água (Diário de campo – 09 de novembro de 2015).

Se a flexibilização em avaliações, especialmente em provas, para alunos público-alvo da Educação Especial acontece no cotidiano escolar, como pudemos comprovar por meio dos relatos das professoras da sala regular dos alunos André e Paulo, podemos pensar em adaptações nas provas em larga escala para uma melhor participação desses alunos? Adaptações nos textos, na forma das perguntas de matemática, no tempo pra realização da prova, na manutenção do auxílio realizado por um professor do aluno, quando possível, pelo(a) professor (a) da Educação Especial... São, estas, possíveis estratégias que podem ser levadas em consideração para aplicação de avaliações em larga escala para alunos público-alvo da Educação Especial.

5.3 PERCEPÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Esta categoria busca compreender quais as percepções das professoras sobre os processos de avaliação em larga escala em geral. Abordam temáticas como o meio social e o meio familiar influenciando no desempenho dos alunos e, também, sobre a preparação para a realização das provas no contexto de algumas escolas.

A professora Sara faz um apontamento sobre a percepção das avaliações em larga escala quando aplicada para o aluno público-alvo da Educação Especial.

Eu sou totalmente contra. Eu sou contra essa questão de dar a mesma prova porque, se tu fez todo um trabalho dentro da escola de inclusão social e dentro da questão da aprendizagem também, aí vem uma prova pronta, imensa, com questões extensas, porque são uns textos as questões, pra um aluno que não tá acostumado com aquilo ali. É uma mentira. Ele vai tá fazendo aquilo ali, não sabe o que tá fazendo, porque que tá fazendo. Uma prova que ele não tá acostumado, nem a letra é adaptada de repente pra ele, pra dificuldade que ele tem (Professora Sara, de português, da escola com um nível do IDEB mais alto).

A professora Raquel, da Educação Especial, comenta que entende a necessidade de uma avaliação para verificar a qualidade da educação que está sendo construída nas escolas. Ela valoriza a importância de se ter um controle sobre isso. No entanto, faz uma crítica ao uso das provas padronizadas como instrumento base para se chegar a esse fim, pois não observa as diferentes realidades das escolas brasileiras, tornando injusta a avaliação para algumas escolas. Raquel relata:

Claro que eu entendo assim, ó, existe um lado que eles querem ter um controle, de saber o que está acontecendo nas escolas... mas, ao mesmo tempo, querer equiparar, no mesmo nível de igualdade, é injusto para todas as escolas, em função de tantas realidades diferentes [...] (Raquel, professora da Educação Especial, da Escola com um IDEB mais alto).

O posicionamento de Raquel está em consonância com o posicionamento dos muitos professores que responderam o questionário para o professor, da Prova Brasil (2013), cujas respostas foram analisadas por Vidal e Vieira (2017). Uma quantidade expressiva de professores de 5º anos – 87,7% e de 9º anos – 79,6% aponta como problema para a aprendizagem dos alunos, o quesito “meio social onde o aluno vive” no questionário para o professor da Prova Brasil.

Quando Raquel aponta sobre as realidades diferentes das escolas, ela descreve, na sequência da conversa, que o aprendizado do aluno é reflexo do meio familiar e social em que ele vive o que, para ela, também gera consequências no desempenho dos alunos nas avaliações externas. A professora aponta que a comunidade tem papel importante no

direcionamento do trabalho dos professores. Pois o aluno é parte desse grupo, ou seja, chega à escola com uma bagagem emocional e de conhecimentos que foi construída dentro de um espaço determinado, com pessoas que tem influência sobre aquilo que eles apresentam na escola. Raquel explica: *Eu penso que a comunidade é o que rege o trabalho, porque o aluno não chega aqui em branco, ele tem todo um aparato por trás. Depende da família, dos pais ou com quem eles vivem (Raquel, professora da Educação Especial, da Escola com um IDEB mais alto).*

Raquel trabalha na escola que teve uma das melhores colocações no IDEB em 2015. Ela aponta como fator crucial para o sucesso da escola, na Prova Brasil, o comprometimento que os professores, os gestores e os familiares ou responsáveis assumem desde o início do ano, quanto as diferentes atividades que a escola propõe. Ela assinala que a maioria das crianças que frequenta a escola é oriunda de famílias que têm boas condições financeiras, de pais ou responsáveis que estão presentes no processo educacional dos alunos. Vidal e Vieira (2017) afirmam que a maioria dos professores que respondeu o questionário da Prova, em 2013, aponta como parte do insucesso escolar a falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar dos alunos:

Chama a atenção o fato de os professores dos 5º e 9º anos atribuírem os problemas de aprendizagem dos alunos a fatores externos à escola, com maior destaque para o meio social em que o aluno vive (80,7% e 79,0%). O nível cultural dos pais dos alunos (80,4% e 78,65), a falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno (91,2% e 91,8%) (VIDAL; VIEIRA, 2017, p.8, grifo nosso).

A professora Rebeca, da Educação Especial, atuante na escola que esteve posicionada entre as menores colocações no IDEB, em 2015, também aponta para a realidade social e histórica das regiões onde se situam as escolas, como fator contribuinte para sucesso ou insucesso nas avaliações em larga escala:

Cada escola faz de um jeito, tem resultados diferentes porque as realidades das escolas são diferentes. Dependendo da região, não tem como o resultado dessas provas serem bons, porque cada escola tem um caminho, uma história, toda uma situação naquela região (Professora Rebeca, da Educação Especial, da escola com um índice mais baixo no IDEB).

Importante salientar, mesmo que a atuação dessas docentes aconteça em escolas diferentes, inclusive com indicadores de qualidade educacional apontando para lados opostos, tanto uma quanto a outra apresenta a mesma percepção sobre a influência do meio no bom ou não desempenho escolar dos alunos nas avaliações em larga escala. Acreditamos que uma

escola não deve ser rotulada como de baixa qualidade educacional porque está alocada em posição desfavorável no IDEB. Pois não sabemos o que aquele grupo de profissionais vivencia para conseguir construir conhecimento com os alunos que se encontram, por vezes, em situação desfavorável econômica e emocionalmente.

Cunha, Barbosa e Fernandes (2015), afirmam que as políticas de avaliação em larga escala não conseguem mensurar o nível do trabalho docente coletivo no dia-a-dia escolar, pois este trabalho está para além do conteúdo questionado nas provas, não pode ser quantificado por provas padronizadas:

O cenário de pressão por resultados mensuráveis, de acordo com a literatura acadêmica, tem revelado que as políticas de avaliação em larga escala não conseguem captar os investimentos e as mudanças ocorridas no cotidiano escolar a partir do trabalho docente coletivo. Isso porque tais dados, que vão além do cumprimento do currículo oficial, não podem ser quantificados por mecanismos padronizados de avaliação (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015, p. 395).

Barreto e Novaes (2016, p. 328) acreditam que, quando os professores apontam para fatores externos à escola, podem estar poupando “[...] os profissionais da educação no que diz respeito à explicitação de suas responsabilidades”. Contudo, entendemos que, tanto os professores que responderam o questionário da Prova Brasil, em 2013, quanto as professoras da Educação Especial Raquel e Rebeca, quando sinalizam para o meio externo como influente na aprendizagem dos alunos, não estão retirando a responsabilidade sobre si, mas, sim, evidenciam uma situação presente que permeia a rotina do trabalho nas escolas brasileiras.

Quanto a uma possível preparação para a Prova Brasil, as professoras da sala regular da escola de IDEB mais alto, Ester e Sara, deixam claro que não acontece. A professora Ester, de matemática, responde que não prepara para a Prova Brasil porque entende que os alunos devem aprender aquilo que está programado no currículo pré-estipulado e no projeto político pedagógico escolar. Ela afirma: “[...] não abre mão dos conhecimentos que envolvem o cotidiano da escola” (*Professora Ester, de matemática, da escola com um nível de IDEB mais alto*).

A professora Sara de português, atuante na mesma escola da professora Ester, corrobora com a professora de matemática quanto a não preparação para avaliações externas na escola com um nível mais alto no IDEB:

Nós, aqui na escola, nunca fizemos isso. A gente segue aquilo que a gente acha que tem que ser dentro da escola. Planejamento normal. Nunca me preocupei em preparar meus alunos para fazer a Prova Brasil (Professora Sara, de português, da escola com um nível de IDEB mais alto).

Nessa escola, com um nível de IDEB mais alto, onde atuam Sara e Ester, acontece a comunicação do dia da prova e, eventualmente, tiram-se dúvidas dos alunos sobre alguma questão, pois o conteúdo que é abordado, na Prova Brasil, normalmente é trabalhado durante o ano nas turmas de 9º ano (turmas em que as professoras entrevistadas atuam), não havendo preparação específica para a Prova Brasil.

Diferente afirmação é realizada pela professora pedagoga da escola que está num nível mais baixo do IDEB. A professora Marta aponta que a escola está preocupada em melhorar os índices. Inclusive, os alunos dela apresentavam interesse em alcançar notas mais altas na Prova Brasil. Para isso, ela modificou o planejamento de aula, durante todo o ano, no intuito de inserir exercícios advindos das questões da Prova Brasil de anos anteriores. Marta afirma:

Os alunos querem melhorar o IDEB da escola, eles querem saber sobre a prova, então, refazemos os exercícios, eles adoram. Assim, trabalhamos durante todo o ano letivo questões sobre a Prova Brasil. Não dá pra deixar para última hora, pra quando a prova está chegando, trabalhar esse estilo de questões (Professora Marta, pedagoga, da escola com um nível de IDEB mais baixo).

A gestão da escola onde Marta trabalha, em 2015, havia afirmado sobre essas alterações de prática pedagógica dos professores dos 5º e 9º anos. Inclusive, a escola instituiu um provão o qual é utilizado como avaliação das diferentes disciplinas e como preparatório para a Prova Brasil, pois é baseado em questões de provas anteriores (BRAGAGNOLO, 2015). A gestora acredita que este provão estimula mais estudo, pois tem questões de todas as disciplinas e contabiliza pontos.

Bauer et.al. (2015) apontam que a participação em avaliações em larga escala, nos municípios brasileiros, está relacionada a uma preocupação significativa das gestões escolares em melhorar ou manter as boas colocações em índices como o IDEB.

Mesmo que as professoras da escola de IDEB mais alto tenham afirmado não preparação para a Prova Brasil, uma delas coloca que é importante manter a boa colocação no ranking das escolas, já que a escola onde ela trabalha está entre as melhores colocadas: “claro que a gente gosta”, aponta Sara. Ainda que o planejamento das aulas não se modifique no intuito de preparação para a Prova Brasil, esta escola está preocupada em manter a boa colocação, mesmo que a análise do resultado seja como fonte diagnóstica, como forma de detectar o que precisa melhorar. A busca pelos primeiros lugares no IDEB acontece nesta

escola quando, após a divulgação das notas das provas, em reunião pedagógica¹⁷, os professores avaliam este resultado com o compromisso de repensar o que está faltando (BRAGAGNOLO, 2015).

As professoras da Educação Especial também se posicionaram sobre a questão da preparação para a prova. A professora Raquel, atuante na mesma escola de Sara e Ester (escola num nível de IDEB mais alto) relata que se empenha bastante durante o ano para preparar os alunos, público-alvo da Educação Especial, que vão realizar a Prova Brasil, mesmo sendo contra a aplicação da prova. Ela entende que esses alunos devem participar, então, faz o possível para inseri-los no contexto de realizar esta atividade que é uma prova externa à escola. Raquel relata que:

Não sou favorável à aplicação da prova, mas, já que é uma coisa que não depende da nossa vontade, eu procuro me esforçar o máximo para dar o máximo de mim, para garantir oportunidade para eles participarem das atividades escolares. Eu fico tentando de várias formas, às vezes é desgastante e frustrante, porque tu tenta e, muitas vezes, tu não consegues. Muitas vezes tu sabe que aquele aluno ali, vai ser complicado, vai ser difícil, às vezes tu tem que fazer pesquisas de provas anteriores, tipos de questões, tu já vai conversando com a criança, já vai falando naquela linguagem da prova (Professora Raquel, da Educação Especial, da escola com um índice mais alto no IDEB).

É possível perceber, a partir desse relato, que Raquel trabalha a Prova Brasil, com os alunos público-alvo da Educação Especial, de forma direta: busca provas anteriores, conversa com o aluno sobre o momento da prova, insere a criança no contexto que vivenciará no dia da avaliação em larga escala. Esta atitude é justificada pela necessidade de manter a pontuação no IDEB. Ainda que a docente expresse desgosto pela instauração desses índices para avaliar a qualidade da educação, a preocupação em se manter numa boa colocação no ranking faz com que ela prepare, ainda que, minimamente, os sujeitos da Educação Especial para a Prova.

Raquel sustenta que escolas que tem alunos incluídos podem ser prejudicadas no resultado final, obtido pela média de notas na Prova Brasil, critica o fato de o sistema das avaliações em larga escala não contabilizar de forma diferente, provas realizada por alunos público-alvo da Educação Especial. Ela explica:

[...] aí o que vai acontecer, no índice, porque é tudo com índices. Então, aquela escola fica com o índice de... a pontuação de... porque tem tantos alunos que tiveram conceito tal na prova, na outra escola o índice não vai ser o mesmo porque não leva em conta que na outra escola tinha alunos incluídos e nessa não. O fato de ter alunos incluídos não afeta na hora de fazer os índices, ou seja, a inclusão não é

¹⁷Ver entrevistas com a gestão da escola onde trabalham Sara e Ester em Bragagnolo (2015).

levada em conta na hora de fazer essas provas (Professora Raquel, da Educação Especial, da escola com um índice mais alto no IDEB).

A professora Rebeca, da Educação Especial da escola com um nível mais baixo no IDEB, também não descarta essa preparação. Contudo aponta que “[...] em escolas menores, onde o grupo de trabalho é menor, é possível fazer uma troca melhor com os professores da sala regular para saber quem são os alunos, da Educação Especial, que participarão da Prova”. Ela entende que escolas grandes, com muitos alunos, os professores da Educação Especial não conseguem fazer esse contato “mais direto, mais direcionado”, no intuito de preparar os sujeitos da Educação Especial para a Prova Brasil. Ela aponta que cada escola faz como acha que deve quanto ao procedimento para as avaliações em larga escala, especialmente, quanto em melhorar ou manter os níveis do IDEB, “[...] para conseguir um nível bom, cada escola faz como acha que deve, podem ser preparações sutis, ninguém está fazendo nada errado”.

As escolas estão submetidas a esses processos avaliativos, os quais levam à competição entre instituições em função dos rankings que classificam as escolas em níveis de qualidade. Diante disso, é fácil compreender que cada escola faz, realmente, o que entende ser o melhor para alcançar boas condições no ranking, como apontou a professora Marta, referindo-se a preocupação até mesmo dos alunos em melhor posicionar a escola que frequentam no IDEB.

Roldão e Ferro (2015) criticam a presença dessas avaliações em larga escala por elas provocarem um “divórcio ensino-avaliação”. Ou seja, aquilo que faz parte do processo de ensino e aprendizagem pode ser bruscamente interrompido em função de uma prova externa. As avaliações em larga escala, aplicadas por meio de provas padronizadas, provocam um corte na marcha normal das aulas e do próprio processo didático dos professores, expresso em suas práticas pedagógicas. Contudo, precisamos refletir que esse corte já não é tão evidente nesses espaços escolares que existe uma preparação para a Prova Brasil durante todo o ano.

Torna-se perigoso, quando práticas pedagógicas, como o provão, evidenciado na escola de IDEB mais baixo, até mesmo como fonte de nota para as disciplinas, é baseado em questões da Prova Brasil. Isso significa que os conteúdos trabalhados pelos professores, pelo menos dos 5º e 9º anos, daquela escola, são permeados por temáticas abordadas na Prova, inclusive centrados nos conteúdos de português e matemática possivelmente. Nesta situação também pode não haver mais “divórcio ensino-avaliação”, contudo, a existência de alteração curricular, sem embasamento científico, sem discussão com a comunidade, parece-nos um

“divórcio” com a prática de gestão democrática. Cunha, Barbosa e Fernandes (2015, p. 390) afirmam que:

As avaliações externas, contrariamente às perspectivas democráticas de avaliação como emancipação e condição para o desenvolvimento da autonomia da escola, têm se configurado mais como instrumentos de controle e medida do que enquanto oportunidades de participação e revisão do trabalho realizado pelas redes de ensino e escolas.

Esses mesmos autores apontam que as avaliações elaboradas e aplicadas pelos professores, como parte do processo de ensino, foram secundarizadas diante das avaliações em larga escala, é possível perceber esse fenômeno na escola de IDEB mais baixo. Cunha, Barbosa e Fernandes (2015, p. 390) compreendem essas avaliações como “[...] todas aquelas elaboradas fora da escola e sem participação ativa de seus sujeitos que, na maioria das vezes, assumem o trabalho de aplicação e a responsabilização pelos resultados.”

A professora Rebeca, da Educação Especial, aponta que os resultados das avaliações em larga escala atingem os professores, eles se preocupam, “[...] pois estão sendo avaliados também”. A professora Sara, de português, afirma “[...] não gosto das avaliações em larga escala, mas como os alunos estão inseridos nisso, não dá pra ficar de fora, fingir que não existe”. A referência que as professoras fazem é para o processo de responsabilização dos professores, imposição característica dessas avaliações.

De acordo com Freitas (2012), pensar que a distribuição dos resultados é uma questão de mera competência do professor ou da escola é dar vazão ao sistema de responsabilização, que objetiva o controle de processos com vista a garantir certos resultados definidos a priori. Este sistema está na base da proposta política liberal que prevê igualdade de oportunidades e não de resultados. Freitas (2012, p.8) afirma:

Para ela, dadas às oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções de origem” [...].

Apostar no professor, por exemplo, como principal responsável pela correção das “distorções de origem” e consequente melhoria nos resultados de provas transmite sobrecarga de trabalho e responsabiliza o professor por problemas de ordem social, que envolvem os alunos.

Os processos de avaliação em larga escala têm provocado mudanças no cotidiano escolar, especialmente, no que tange à preparação para as provas e preocupação na melhora ou manutenção da colocação no IDEB. Os professores e gestores estão sendo impelidos a pensar em simulados e em provões também para os alunos público-alvo da Educação Especial, e a inquietação, quanto a essas práticas, está modificando o trabalho, não só dos professores da sala regular, mas também das professoras da Educação Especial das escolas pesquisadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo geral *analisar como se dá a participação do aluno público-alvo da educação especial no processo de avaliação em larga escala em duas escolas públicas da Rede Municipal de Santa Maria no Rio Grande do Sul*. Para alcançar esse objetivo fomos até as escolas pesquisadas acompanhar e observar a aplicação da Prova Brasil de 2015 para com dois alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, conversamos com as professoras desses alunos no intuito de conhecer e analisar a percepção destas professoras, que trabalham cotidianamente com esses sujeitos, sobre a participação nas avaliações em larga escala.

Traçamos objetivos específicos, os quais foram respondidos no decorrer do texto, e que, resumidamente, evidenciamos neste momento:

a) Caracterizar os alunos público-alvo da Educação Especial, no contexto investigativo, (idade, série, diagnóstico). Os alunos acompanhados foram diagnosticados com Deficiência Intelectual. André encontrava-se no 9º ano, aos 18 anos; e Paulo, encontrava-se no 5º ano, com 12 anos. Podemos perceber uma discrepância idade/série ou idade/ano na situação de André.

b) Conhecer como esse público é inserido no sistema que organiza a realização das provas. Os alunos público-alvo da Educação Especial são inseridos no sistema de organização das avaliações em larga escala pelo preenchimento do “Formulário do aluno”, disponibilizado pelo INEP, e lançado como dados do Censo Escolar. A escola realiza o preenchimento desse formulário no início de cada ano letivo, apontando para o tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e abaixo. Preenchem outro espaço especificando os recursos necessários para esses alunos participarem de avaliações no INEP.

c) Acompanhar e caracterizar o processo de organização das escolas para a avaliação em larga escala com os alunos público-alvo da Educação Especial. Foi possível perceber que a organização física da escola, para aplicação da prova com esses alunos, acontece por meio da disponibilização de uma sala específica para realização da Prova e pela presença da professora da Educação Especial para auxiliar na leitura e interpretação das questões.

d) Acompanhar e analisar a participação dos alunos público alvo da Educação Especial no processo de avaliação em larga escala. A partir das observações podemos afirmar que a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial, nas avaliações em larga

escala, previu a presença de um monitor para auxiliar durante a realização da Prova Brasil, porém, esse auxílio foi efetivado pelas professoras da Educação Especial. Além disso, os alunos tiveram um tempo a mais para finalização da Prova Brasil (trinta minutos).

e) Conhecer e analisar a percepção dos professores, que trabalham com esses alunos, quanto à participação destes nas avaliações em larga escala e o que eles pensam sobre esses processos de avaliação. Quanto à participação desses alunos, nas avaliações em larga escala, as professoras apontam para a necessidade de adaptações no instrumento avaliativo, as quais podem ser realizadas pela escola, pelos professores, por estes conhecerem a realidade do aluno. As professoras acreditam que as adaptações podem ser uma alternativa para garantir maior fidelidade à mensuração do aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial nas avaliações em larga escala. Quanto à percepção das professoras sobre os processos de avaliação em larga escala, no geral, elas atribuem influência da família e do meio no desempenho escolar dos alunos, conseqüentemente, no desempenho nas provas externas. Existe relato de preparação para a Prova Brasil, na escola com um nível mais baixo no IDEB e na escola com um nível mais alto, onde a preparação aconteceu com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Foi possível perceber que os alunos público-alvo da Educação Especial tiveram dificuldades para responder as questões da Prova Brasil, necessitando de constante auxílio das professoras da Educação Especial. Além de não terem conseguido terminar a prova dentro do tempo previsto, sujeitando às professoras marcação aleatória das respostas. Esse contexto evidencia que provas padronizadas sem adaptações para esses alunos não garantem reflexo da aprendizagem nos conteúdos de português e de matemática aprendidos e avaliados no cotidiano escolar.

As avaliações em larga escala, por meio de provas padronizadas, avaliam em nível macro a educação do país, sem levar em consideração que uma prova aplicada aos alunos mensura aprendizado, o qual é avaliado de diferentes maneiras no dia-a-dia escolar. Esse formato de avaliação é incoerente com a proposta de diagnosticar as condições de educação das escolas. Pois, deixa de incluir situações que proporcionam aprendizado, as quais não podem ser quantificadas por meio de provas padronizadas.

O trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial, no cotidiano escolar, é repleto de dinâmicas, elaboradas pelos professores, como forma de promover aprendizado formal, além da interação entre grupos. Esse processo não é levado em consideração pelas avaliações padronizadas, as quais são realizadas em um único turno e mensuram apenas conteúdos de português e de matemática.

É imperioso avaliar a qualidade da educação de um país. Contudo, é imprescindível que aqueles grandes contribuintes por esta qualidade, ou seja, os educadores, os alunos e a comunidade escolar, tenham maior autonomia na colaboração da construção do instrumento avaliativo e nas adaptações necessárias para casos específicos no interior das escolas. O diagnóstico da educação brasileira perpassa pelas condições e acontecimentos do interior de cada escola do país.

Importante destacar a necessidade de outros estudos que adentrem os espaços escolares para analisar a situação de aplicação das avaliações em larga escala com alunos público-alvo da Educação Especial. O acesso à escola regular não é sinônimo de escolarização numa perspectiva inclusiva. É importante compreender se as práticas educacionais estão sendo pautadas num viés de significação para os alunos, especialmente, para o público da Educação Especial.

Podemos afirmar que a participação desses alunos, na Prova Brasil, não obteve significação suficiente para garantir que vivenciaram um processo de escolarização numa perspectiva inclusiva. A possível falta de adaptações na prova, o tempo determinado para finalização das respostas, o cansaço e desinteresse apresentado pelos alunos durante a aplicação da avaliação provocam-nos a pensar na eminente necessidade de outras formas de avaliação do aprendizado para alunos público-alvo da Educação Especial, as quais possam, com maior fidelidade, contribuir para o diagnóstico da qualidade da educação no Brasil.

A proposta de uma educação escolar inclusiva pode ser um passo para que se pense em avaliações da educação para os alunos público-alvo da Educação especial, diferentes do modelo atual: provas padronizadas em larga escala. Faz-se necessário refletir sobre o que significa qualidade educacional. Isso, para que se possa pensar em avaliações que tenham maior fidedignidade aos processos que ocorrem no interior das escolas, especialmente, com os sujeitos da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, N. M. B. Formação docente e gestão dos princípios da educação inclusiva. **La Salle: Revista da Educação, Ciência e Cultura/Centro Universitário La Salle, Canoas**, v. 15, n. 1, p. 77-84, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/revista_la_salle/Aguardando_liberacao_direitos_autorais/2010_v15_n1/nmbacosta.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.
- ALVES, R. S. P. Neoliberalismo e Educação: Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUB, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.
- ARANHA, M. S. F. (Org.). **A fundamentação filosófica**. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. MEC/SEESP, 2004.
- BAUER, A. et.al. Avaliação em Larga Escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n.62, p. 326-352, mai./ago. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRETO, E. S. S.; NOVAES, G. T. F. Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.27, n. 65, p. 314-345, mai./ago. 2016.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRAGAGNOLO, A. L. B. **Avaliação em larga escala**: um olhar para a gestão da escola. 2015. 56 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.
- _____. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.
- _____. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p.17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2017.

_____. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p.12. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-publicacaooriginal-134270-pe.html>>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 24 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, Edição Extra, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 07 mai. 2017.

_____. Portaria nº 174, de 13 de maio de 2015. **Diário da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 mai. 2015a. Seção 1, p.16. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/documentos-e-legislacao>>. Acesso em: 14 out. 2017.

_____. INEP. **Caderno de instruções: Censo Escolar da Educação Básica 2015.** Brasília: MEC/INEP/DEED, 2015b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/caderno_instrucoes.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

BRIDI, F. R. de S.; MEIRELLES, M. B. Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 745-769, jul./set. 2014.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 26, n.3, p. 535-550. set./dez. 2010.

CARDOSO, A. P. L. B. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino do município de Sobral – CE.** 2011. 262 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

CASCH, P. A. D. **Neurologia para fisioterapeutas.** 2 ed. São Paulo: Panamericana, 1987.

CHARDENET, P. A Avaliação: formação social, cognitiva e discursivo. Desafio para a educação. In: PAIVA, M. da G. G.; BRUGALLI, M. (Orgs.). **Avaliação: Novas tendências, novos paradigmas.** Tradução de Elsa Maria Nitsche-Ortiz. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

COSTA, A. B.; PICHARILLO, A. D. M.; ELIAS, N. C. Avaliação de habilidades matemáticas em crianças com Síndrome de Down e com desenvolvimento típico. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 255-272, mar. 2017.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. S. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n.62, p. 386-416, mai./ago. 2015.

DUARTE, A. B. **A participação de escolas da rede pública municipal de Santa Maria (RS) no Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 2013. 249 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

EMERY, K. Origins and purpose of “No Child Left Behind”. *Education & Democracy*, 26 jan. 2005. Disponível em: <www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery_NCLB.htm>. Acesso em: 06 jan. 2017.

ESTEBAN, M. T. **A Avaliação no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 7-28.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*, Ijuí, v.2. n.7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FONTANIVE, N. L. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2013nahead/aop_0413.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 7 ago. 2017.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e do aluno. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008.

GATTI, B. A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos Rev. Cient.*, São Paulo, n. 1 v. 4, p. 17-41, jun. 2002.

_____. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. In: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. (Orgs.). **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. 1 ed. Belo Horizonte: Ed. Fino Trato, 2015, p. 39-45.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 11 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 1986.

MATURANA, H.; VARELA F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MELLO, R. R. **Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas**. CNPq – Edital Universal, 2010-2013 (Projeto de pesquisa). Universidade de São Carlos: UFSCAR, 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. v. 1, n. 3, p.1-5, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Política Educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 17-32.

QUEIROZ, O. A.; ENUMO, S. R. F.; PRIMI, R. Desempenho de crianças com e sem necessidades específicas em provas assistidas e psicométricas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 425-446, jul./set. 2013.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação no Brasil: a organização escolar**. São Paulo, Editora Cortez, 1992.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p.570-594, set./dez. 2015.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J G.; PÉREZ-GÓMES, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 295-351.

SANTA MARIA. Lei nº 5.341 de 10 de agosto de 2010. Cria o Prêmio Qualidade na Educação e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal de Santa Maria**, Santa Maria, RS, 10 ago. 2010.

SANTIAGO, E. C. L.; AMARAL, J. B. do; SANTOS, D. C. G. dos. Escola: práticas e possibilidades para uma educação inclusiva. In: SILUCK, A. C. P. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado: processos de aprendizagem na universidade**. 1 ed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação – CE, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2014, p.86-89.

SILVA, C. V. A. P. **Descompassos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2011. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, M. C. V. **Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina-PR**. 2013. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas Avaliações em Larga Escala: Prova Brasil e ENEM. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.20, n.1, p.53-68, jan./mar., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100005&script=sci_abstra ct&tlng=pt>. Acesso em: 7 ago. 2017.

SOARES, J. F. Análise dos Pressupostos Educacionais e Estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: BROOKE, N.; LINA, M. T. G. A.; OLIVERIA, K. M. (Orgs.). **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 464-479.

SOEIRO, L.; AVELINE, S. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre, Editora Sulina, 1982.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas Políticas Educacionais Atuais Reitera Desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010.

TERRAZZAN, E. A.; ZAMBOM, L.B. Relações entre trabalho escolar e as políticas públicas em educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2011, São Paulo. **Anais...**São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto sRelatos/0148.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 10 ed. Campinas: Ed. Papyrus, 2013.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. In: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. (Orgs.). **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Trato, 2015, p. 31-48.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Professores da Educação Básica: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 64-101, jan./abr. 2017.

ZANARDINI, J. B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na Política Educacional**. 1 ed. Araraquara: Ed. Junqueira e Marin, 2014, p. 245-282.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Utilizamos como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa a entrevista semiestruturada, com questões abertas que permitam novas perguntas no decorrer da conversa.

Questões da entrevista semiestruturada para os professores da sala regular e da educação especial:

- 1) O que você pensa sobre as avaliações em larga escala?
- 2) Você sabe como acontece a inserção dos alunos Público-alvo da Educação Especial na preparação e realização da Prova Brasil?
- 3) E como se dá a definição dos dispositivos auxiliares para esses alunos?
- 4) Acha que existem modificações na organização da escola, para a aplicação da Prova Brasil quando se tem alunos público-alvo da Educação Especial participando, quais modificações?
- 5) Qual é a sua percepção sobre as avaliações em larga escala quanto à participação dos alunos público-alvo da Educação Especial?
- 6) Como acontece a avaliação da aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial na sua disciplina?

APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da pesquisa: Avaliação em Larga Escala: participação do aluno público-alvo da Educação Especial.

Pesquisador responsável: Ana Lia Benini Bragagnolo e Fabiane Romano de Souza Bridi

Instituição/Departamento: Centro de Educação/PPGE/Mestrado Acadêmico

Telefone: (55) 99373137

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevista semiestruturada, gravada no ambiente da escola, e posteriormente transcrita. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução da presente pesquisa.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3240 - 97105-900 - Santa Maria – RS ou na residência da pesquisadora Ana Lia Benini Bragagnolo, Rua Professor Lemos de Brito, 565, Bairro Barra, Salvador (BA) por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Ana Lia Benini Bragagnolo e Fabiane Romano de Souza Bridi. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 5 de junho de 2017

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Avaliação em Larga Escala: participação do aluno público-alvo da Educação Especial

Pesquisador responsável: Ana Lia Benini Bragagnolo e Fabiane Romano de Souza Bridi

Instituição/Departamento: Centro de Educação/PPGE/Mestrado Acadêmico em Educação

Telefone e endereço postal completo: Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da produção de dados:

Eu, Ana Lia Benini Bragagnolo, responsável pela pesquisa “Avaliação em Larga Escala: participação do aluno público-alvo da Educação Especial”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar como se dá a participação do aluno público-alvo da Educação Especial no processo de avaliação em larga escala. Sendo os objetivos específicos: caracterizar os alunos público-alvo da Educação Especial no contexto investigativo (idade, série, diagnóstico); conhecer como esse público é inserido no sistema que organiza a realização das provas; acompanhar e caracterizar o processo de organização das escolas para a avaliação em larga escala, com os alunos público-alvo da Educação Especial e, ainda, acompanhar e analisar a participação dos alunos público alvo da Educação Especial no processo de avaliação em larga escala.

A realização desta pesquisa dar-se-á por meio de uma abordagem qualitativa de investigação. Os instrumentos de produção de dados são constituídos da observação e entrevista semiestruturada. Para tratamento dos dados, utilizaremos da análise de conteúdo com base em Bardin (1977). Sua participação envolve responder às questões que constituem a entrevista semiestruturada.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: sentir-se desconfortável em responder alguma questão abordada pela pesquisadora. Os benefícios que esperamos como estudo são: contribuir para a área da Educação conhecendo como se dá o processo de Avaliação em Larga Escala na escola pesquisada, contribuir com o processo de escolarização do aluno público alvo da Educação Especial na rede regular de ensino.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em

eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Este documento será assinado em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu.....após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

.....
Fabiane Romano de Souza Bridi

.....
Escola

Santa Maria, 05 de junho de 2017

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu _____ abaixo assinado, responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental "X", autorizo a realização do estudo Avaliação em larga escala: participação do aluno público-alvo da Educação Especial a ser conduzido pelos pesquisadores Ana Lia Benini Bragagnolo e Fabiane Romano de Souza Bridi.


Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO A – FORMULÁRIO DO ALUNO

		CENSO ESCOLAR 2015 CADASTRO DE ALUNO			
Código da Escola					
<input type="text"/>					
IDENTIFICAÇÃO					
1 – Identificação única (código gerado pelo Inep)		2 – Número do CPF			
<input type="text"/>		<input type="text"/>			
3 – Nome completo		4 – Data de nascimento			
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="text"/>			
5 – Filiação (informar nome completo)					
Nome da mãe					
<input type="text"/>					
<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Não declarada					
8 – Nacionalidade do aluno					
<input type="checkbox"/> Brasileira <input type="checkbox"/> Brasileira – nascido no exterior ou naturalizado <input type="checkbox"/> Estrangeira					
9 – País de origem*		10 – UF de nascimento			
<input type="text"/>		<input type="text"/>			
11 – Município de nascimento		12 – Aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação			
<input type="text"/> <input type="text"/>		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
12a –Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação					
Deficiência		Transtorno global do desenvolvimento		Altas habilidades/Superdotação	
<input type="checkbox"/> Baixa visão <input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Deficiência múltipla <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Surdez		<input type="checkbox"/> Autismo Infantil <input type="checkbox"/> Síndrome de Rett <input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger <input type="checkbox"/> Transtorno desintegrativo da infância		<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	

