

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM TEMPOS DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

<http://dx.doi.org/10.5902/2318133830925>

Ana Lia Benini Bragagnolo

Prefeitura Municipal de São Gabriel, Brasil.

Fabiane Romano de Souza Bridi

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

Resumo

Neste texto apresentam-se resultados de pesquisa sobre o processo histórico, político e legal que levou à implantação das políticas de avaliação em larga escala e as possíveis relações com as políticas de inclusão escolar em contexto nacional. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica, por meio de um levantamento das produções científicas na base de dados do site Scielo. A avaliação em larga escala tem sido ponto de partida para o trabalho pedagógico em escolas brasileiras, atuando como regulador desta ação, mobilizando instituições e professores a modificarem suas práticas visando boa colocação no Ideb. Não foram encontradas pesquisas que tratassem da relação entre as avaliações em larga escala e a participação de alunos público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: políticas públicas; avaliação em larga escala; educação inclusiva.

ASSESSMENT IN LARGE SCALE IN TIMES OF INCLUSIVE EDUCATION POLICIES

Abstract

This paper aimed at investigating the historical, political and legal process which took to the implementation of large scale evaluation policies and the possible relations with the policies of school inclusion in a national context. The methodology started from a bibliographical research, using a survey of scientific production in the database Scielo. Large Scale Evaluation has been the starting point for the pedagogical work in the Brazilian schools, acting as a regulator of this action as it mobilizes institutions and teachers in the aim of changing their practices with the goal of having a good score at Ideb. We could not find any pieces of research approaching large scale evaluation and the participation of students who are target of special education.

Key-words: public policies; large scale evaluation; inclusive education.

Introdução

A partir da década de 1990 instituições internacionais, como o Banco Mundial, passaram a influenciar políticas de educação em todo o mundo. Diante do discurso de que o acesso à educação possibilita mobilidade social e redução da pobreza, as ideologias desses organismos têm sido traduzidas em políticas públicas educacionais, como as de avaliação em larga escala e as de educação inclusiva.

Quando se pensa em avaliação em larga escala podemos dizer que esta teve início e firmou-se como forma de regulação estatal da educação básica brasileira desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e foi nesse período que as iniciativas da avaliação educacional proliferaram e ganharam visibilidade. Contudo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb - foi criado, implantado e institucionalizado no decorrer dos anos 1990 e 2000.

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. Políticas públicas passaram a ser implantadas para que o público-alvo da educação especial ingressasse no sistema regular de ensino. Mobilizações para uma educação inclusiva passaram a fazer parte do arcabouço de leis nacionais, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a qual garante o acesso igualitário, obrigatório e gratuito nas escolas, além de um atendimento educacional especializado aos alunos que necessitem e ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDB (Brasil, 1996) que traz um capítulo específico para a educação especial. Foi instituída, também, a lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015b), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Já existem pesquisas que investigaram a participação e o rendimento dos alunos público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala. Oliveira, Marques e Preti (2014) analisaram os índices de rendimento e frequência escolar dos alunos público-alvo da educação especial do município de Londrina (PR), por meio dos dados de avaliações em larga escala expostos no site do Inep. Silva e Meletti (2014) investigaram sobre o desempenho e sobre a participação desses alunos na Prova Brasil, evidenciando mínima participação nos anos de 2007 e 2008.

De acordo com Cardoso (2011), a educação de pessoas com deficiência tende a não passar por processos de avaliação e, de uma forma geral, no Brasil, isto decorre da própria oferta do ensino destinado a essas pessoas. Contudo, com a inserção do público-alvo da educação especial na escola regular, num período em que os processos de avaliação da educação brasileira se consolidam, torna necessário conhecer o que está sendo difundido cientificamente quanto aos processos de avaliação em larga escala em tempos de políticas de inclusão escolar.

Mediante as mudanças que ocorrem no interior das escolas, as influências da implementação da política de avaliação em larga escala e das políticas de inclusão escolar, traçamos como objetivo geral desta pesquisa investigar o processo histórico, político e legal que levou à implantação das políticas de avaliação em larga escala e as possíveis relações com as políticas públicas para uma educação inclusiva.

Metodologia

Para que esta investigação atingisse os objetivos propostos, nos utilizamos da abordagem qualitativa de cunho bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Procuramos artigos científicos na base de dados Scielo. Os descritores utilizados para pesquisa foram: avaliação em larga escala, educação inclusiva.

Os critérios utilizados para a realização da busca consistiram em: publicações feitas no período de 2010 a 2015 e ser publicação da área da educação. Os artigos, que se encontravam nesses critérios, foram selecionados para leitura do resumo a partir da leitura do título, o qual deveria sugerir relação com o tema abordado no texto em questão. Durante a busca foi necessário pesquisar sem associação dos descritores, pois, somente assim, achamos trabalhos relacionados com o tema aqui proposto.

Quanto ao descritor *avaliação em larga escala* selecionamos, inicialmente, cinco trabalhos, contudo, após a leitura do resumo, escolhemos apenas um artigo que tratava especificamente da temática de avaliação em larga escala. Quanto ao descritor que se refere à *educação inclusiva*, a seleção dos artigos foi realizada, inicialmente, pelo título que se relacionasse com avaliação, sendo essa avaliação referente à aprendizagem do aluno ou da participação em salas regulares. Foram encontrados oitenta e quatro artigos e destes foram selecionados um para leitura do resumo e, após, leitura integral do texto. Essa escolha aconteceu porque o título referendava a educação inclusiva e a participação do aluno público-alvo da educação especial na sala regular. Não encontramos artigos que abordassem a relação entre avaliação em larga escala e educação inclusiva.

Resultados da busca e apontamentos relevantes

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) especifica que a avaliação é processual e formativa, considerando os conhecimentos prévios, o nível atual dos alunos e as possibilidades de aprendizagens futuras. Existe vasta documentação nos meios educacionais com o intuito de uma política inclusiva na Educação Básica.

Discute-se muito que o professor precisa criar estratégias de avaliação respeitando a individualidade dos alunos, prevendo flexibilizações e adaptações curriculares e, contraditoriamente, as avaliações em larga escala podem promover a exclusão dos alunos por representarem uma redução na nota da instituição em índices classificatórios com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Com estas problematizações buscamos na literatura artigos que pudessem embasar e ajudar a pontuar aspectos relevantes a esta temática. Realizamos a análise dos dois artigos escolhidos. O primeiro trata do descritor educação inclusiva e o segundo do descritor avaliação em larga escala.

O primeiro artigo intitula-se *A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores* (Abe; Araújo, 2010) e apresenta a importância da School Function Assessment, na qual permite a possibilidade de estudar e observar a participação escolar do aluno público-alvo da educação especial na sala de aula e ambiente da escola em atividades de interação com os colegas, realização de tarefas, locomoção no pátio da escola ressaltando a relevância desta avaliação com a participação do professor. Os autores propõem que a SFA auxilia no processo escolar e no planejamento de estratégias para os alunos, mas sublinham que o foco de intervenção não deve estar apenas no aluno e tão pouco focar na deficiência, e sim no espaço escolar, na família, na equipe que atua na escola, requer mudanças no planejamento favorecendo a participação dos alunos. Identificamos que a avaliação torna-se positiva ao processo escolar dos alunos público-alvo da educação especial quando o professor demonstra conhecimentos formativos sobre o aspecto da avaliação, esteja sensibilizado a observar os alunos nos diferentes espaços da escola, reflita sobre suas práticas desviando o foco da deficiência para a funcionalidade.

O segundo artigo nomeado *Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala* (Sousa, 2014) apresenta aspectos bem críticos com relação à avaliação em larga escala. Afirma que o slogan de educação de qualidade dissemina-se por meio da avaliação e a interpretação de seus resultados acabam tendo efeitos negativos, como quantificar o desempenho dos alunos nos testes produzindo insucessos, fracassos, exclusão e seleção de alunos. A submissão a estes testes de avaliação reduz a qualidade da educação a números e índices elevados, provocando concorrência entre as escolas na corrida pelo melhor Ideb, além da escola de maior Ideb ser considerada como a de melhor qualidade educacional.

A partir deste levantamento identificamos a precária publicação e discussões sobre a avaliação em larga escala e seus efeitos para a educação inclusiva e ainda revelando diferentes perspectivas nas práticas desenvolvidas.

Contextualização sobre avaliação em larga escala e seus reflexos na educação inclusiva

Tanto a Política de Avaliação Educacional em Larga Escala (Brasil, 2013) quanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (Brasil, 2008) são ações governamentais que partem de uma mesma vertente, as reformas educacionais dos anos 1990.

Estas reformas foram influenciadas por ideologias de organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Documentos constituídos por esses organismos, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Brasil, 1990) concebem a educação como solução para o combate à pobreza e oportunidade para a mobilidade social por meio da inserção do cidadão no mercado de trabalho. De acordo com Zanardini (2014),

a cooperação com o Banco se tornou pré-requisito para a obtenção de novos empréstimos, expressando a aproximação da educação com o setor produtivo na perspectiva do desenvolvimento e do crescimento econômico, traço que recrudescerá ao alinhar educação eficiente com a suposta possibilidade socializadora da educação. (Zanardini, 2014, p. 254)

Diante dessa possibilidade socializadora da educação, inserem-se as reformas educacionais, o discurso de uma educação inclusiva, tendo a maior expressão em 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O texto da Constituição Federal de 1988 e, mais tarde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinam a educação como direito de todos e que as pessoas com deficiência deveriam ser atendidas “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Ainda, a CF afere como um dos objetivos fundamentais constitucionais 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).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/96, no 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 (Brasil, 1996).

Externamente, conferências mundiais se tornam referência para a adoção da educação inclusiva como forma de atendimento educacional às pessoas público-alvo da educação especial. Inicialmente a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que originou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), posteriormente, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que gerou a Declaração de Salamanca, documento referência na área da educação inclusiva.

Os documentos produzidos pelos organismos internacionais intencionam também a busca por melhoria na qualidade da educação por meio de metas a serem atingidas ao longo dos anos pelos países comprometidos com os organismos citados. O Banco Mundial financia ações voltadas para a educação (Mello, 2012). Uma das formas de promover melhorias na qualidade da educação, veiculada por esses grupos, está em realizar um diagnóstico das instituições escolares de determinado país por meio de avaliações em larga escala.

As reformas educacionais de 1990 geraram novidades quanto ao currículo escolar, por meio das diretrizes curriculares nacionais, dos referenciais curriculares, dos parâmetros curriculares nacionais e também, referentes à descentralização, à criação dos sistemas nacionais de avaliação e de valorização docente e, ainda, geraram novas formas da gestão dos sistemas de ensino (Cardoso, 2011). Quando se refere à descentralização, compreende-se 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.

A avaliação em larga escala é reflexo desse Estado regulador e fiscalizador. Cardoso (2011) afirma que a avaliação em larga escala se torna um “mecanismo central de gestão do governo Federal, sendo utilizada para controle e regulação de forma nunca antes vista na educação do país” (p. 119), lembrando que a avaliação da educação básica brasileira é prevista desde 1988, na Constituição Federal (Brasil, 1988), a qual prevê assegurar um padrão de qualidade para a educação que pode ser controlada pelo governo Federal.

O sistema de avaliação educacional do Brasil é bastante recente, dos anos 1990 até os anos 2000 é que houve a criação, implantação, institucionalização, aprimoramento e consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. A partir do momento que entrou em vigor a portaria n. 482/2013, o Saeb passou 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. Este exame avalia estudantes de 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 pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º 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.

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, alfabetização Matemática e condições de ofertar o ciclo de alfabetização das redes públicas. Atualmente o Saeb atinge todas as escolas federais e estaduais e mantém sua estrutura de amostragem visando a acompanhar as tendências educacionais.

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: fluxo escolar e 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 (Brasil, 2015a).

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 para que o sistema de ensino seja de qualidade.

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). Dessa forma, as escolas precisam trabalhar de maneira que o menor número de alunos sofra reprovação, ainda precisam investir na melhoria das notas do Ideb. Isso gera uma proposta pedagógica de preparação para as provas, tendo o conteúdo das avaliações como ponto de partida do trabalho pedagógico em sala de aula.

Autores escrevem 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 (Camini, 2010; Sousa, 2010). 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.

Cardoso (2011) também já escrevia 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” (p. 130).

Durante o governo de Luiz Inácio da Silva (2003-2010) foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. O PDE é uma iniciativa do MEC, que cobre o conjunto de 41 ações educacionais. Saviani (2007) refere-se ao documento como um grande projeto guarda-chuva que abriga todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, são ações para todos os níveis e modalidades da educação. No que diz respeito à educação especial foram dirigidas ações que se referem à formação de professores para esta modalidade, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas na educação superior e o monitoramento de acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada - BPC (Brasil, 2007).

A educação inclusiva começa a tomar forma por meio desses programas. Mas a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, ancorada nos fundamentos da Constituição Federal (Brasil, 1988), da LDB 9394/96 (Brasil, 1996), é que dá força para a inserção significativa dos alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino.

Trata-se de um documento que orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial e garante: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Diante deste contexto de políticas para uma educação inclusiva, nos deparamos com um sistema de avaliação nacional que propõe provas padronizadas que devem ser respondidas por todos os alunos. A influência internacional dessa forma de avaliar a qualidade da educação de um país por meio de avaliações em larga escala parece se contrapor com a busca por uma escola inclusiva, que procura formar professores e gestores para terem um olhar particular para cada aluno durante o processo avaliativo. Já existem estudos (Silva; Meletti, 2014) que indicam a não participação de alunos público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala.

Outros estudos (Terrazan; Zambon, 2011, Duarte, 2013) evidenciam a preocupação de professores e gestores quanto à melhoria na nota do Ideb e o uso desse índice como termômetro para o trabalho pedagógico. Enquanto as escolas utilizarem as avaliações externas como ponto de partida para as atividades de escolarização, podemos inferir que a proposta de uma educação inclusiva pode não ser efetivada. Silva e Meletti (2014) afirmam que para o processo de inclusão acontecer dentro das escolas regulares se faz necessária participação dos alunos em todos os aspectos de escolarização, “não basta acesso à escola, a permanência e inserção em processos de escolarização efetivos, [...] pressupõe sua participação ativa no ambiente escolar” (p. 55).

Nesse momento em que a educação especial, por meio da educação inclusiva, passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola, abre-se espaço para uma escola inclusiva, ou seja, a inclusão passa a fazer parte da organização da escola, não somente para os alunos público-alvo da educação especial, mas se torna um conceito que abrange as práticas de toda a equipe escolar.

Considerações finais

Este estudo se propôs a investigar o processo histórico, político e econômico que levou à implantação das políticas de avaliação em larga escala e as possíveis relações com as políticas públicas para uma educação inclusiva.

Foi possível perceber que a influência de organismos internacionais nas políticas de educação promoveu a implantação das avaliações em larga escala, as quais tem sido ponto de partida para o trabalho pedagógico em escolas brasileiras e até mesmo regulador de muitas práticas desenvolvidas.

As políticas de avaliação em larga escala mobilizam as instituições e os professores a pesquisar, melhorar suas práticas visando boa colocação no Ideb e assim receber alguns incentivos do governo, inclusive financeiro. Isso se torna um processo circular sem

escape, pois as escolas precisam de verbas para melhorar suas estruturas físicas, de alimentação, recursos tecnológicos, entre outros, então ficam imobilizadas acreditando que o sentimento competitivo em testes e provas irá garantir a qualidade na educação.

Além disso, é imprescindível levar em consideração que o Brasil é um país de larga extensão territorial, sendo impossível avaliar os conhecimentos dos alunos de forma homogênea, sem levar em consideração a cultura de cada localidade, a estrutura e realidade de cada escola. É pouco provável que um aluno da região Sul tenha construído os mesmos conhecimentos de um aluno da região Norte, por isso esse modelo de prova se faz ineficiente para avaliar o ensino dos professores e os conhecimentos de cada estudante brasileiro, pois leva em consideração apenas o produto final dos conteúdos propostos pelos diferentes componentes curriculares e não o meio.

A qualidade da educação é influenciada por elementos que constituem o contexto em que estão inseridas as escolas, o qual vai muito além das disciplinas trabalhadas em sala de aula, a estrutura física da escola, o transporte, a alimentação e a saúde dos alunos, a valorização profissional e financeira dos professores, são fatores que precisam ser observados na avaliação da qualidade da educação de um país.

Esses elementos nos mostram que para o MEC a estatística e os bons números nas avaliações nacionais, são expressão única de qualidade de educação. Acreditamos que os professores e gestores não devem ser omissos quanto a essa forma de qualificar a educação brasileira, é preciso discutir e encontrar um modelo de avaliação que leve em consideração diferentes fatores que influenciam diretamente no ensino, para que possamos falar em educação pública gratuita e de qualidade.

Quanto à relação entre as políticas de avaliação em larga escala e as políticas para uma educação inclusiva, não encontramos pesquisas que abordem essa questão. Dessa forma, não podemos concluir sobre os reflexos que essas provas externas têm produzido na escolarização dos sujeitos público-alvo da educação especial. Ainda assim, o texto de Meletti e Silva (2014) apontam para pouca participação dos alunos no Estado do Paraná. Diante disso, faz-se necessário conhecer e analisar a participação desses alunos em escolas no Estado do Rio Grande do Sul.

Referências

ABE, Patricia B.; ARAÚJO, Rita de Cassia T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 16, n. 2, 2010, p. 283-296.

ACOSTA, Neiva Marta Bartzen. Formação docente e gestão dos princípios da educação inclusiva. *La Salle: Revista da Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 15, n. 1, 2010, p. 77-84.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Declaração mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em 8 abr. 2013.

BRASIL. Diário Oficial da União. *Portaria n. 304 de 21 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Brasília, 2013a.

BRASIL. *Portaria n. 304 de 24 de junho de 2013 que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb*. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n304_saeb_RevFC.pdf. Acesso em 2 fev. 2015.

BRASIL. *Apresentação*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 20 abr. 2015a.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: DOU, n. 120-A, 26 jan. 2014.

BRASIL. *Lei n. 13.146 de 2015*. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 8 jul. 2015.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do plano de metas compromisso todos pela educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n. 3, 2010, p. 535-550.

CARDOSO, Ana Paula. *Políticas de educação inclusiva em tempos de ideb: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino do município de Sobral - CE*. Fortaleza: UECE, 2011. 262f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará.

DUARTE, Adriene Bolzan. *A participação de escolas da rede pública municipal de Santa Maria (RS) no Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Santa Maria: UFSM, 2013. 249f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, 2012, p. 379-404.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1992.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Marcia Ferreira. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e Enem. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 20, n. 1, 2014, p. 53-68.

SOUSA, Sandra Zaquia. *Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala*. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 2, 2014, p. 407-420.

ZANARDINI, João B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014, p. 245-282.

Ana Lia Benini Bragagnolo é pedagoga e fisioterapeuta pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Gestão Educacional e mestre em Educação pela mesma universidade.

Endereço: Rua Brandão Junior, 391/301 - 97300-000 - São Gabriel - RS - Brasil.

E-mail: analiabenini@yahoo.com.br.

Fabiane Romano de Souza Bridi tem mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora na Universidade Federal de Santa Maria, onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão.

Endereço: Rua Dr. Pantaleão, 66/202 - 97010-180 - Santa Maria - RS - Brasil.

E-mail: fabianebridi@gmail.com.

Recebido em 23 de janeiro de 2018.

Aceito em 30 de março de 2018.