

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE ALVES RAIMUNDO

**Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São
Paulo**

Versão Revisada

São Paulo
2013

ELAINE ALVES RAIMUNDO

**Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São
Paulo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9(81.61) Raimundo, Elaine Alves

R153a Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo / Elaine Alves Raimundo; orientação Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo: s.n., 2013.
190 p.: il, graf. tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação especial – São Paulo, SP 2. Avaliação educacional – São Paulo, SP 3. Inclusão escolar – São Paulo, SP 4. Política educacional – São Paulo, SP I. Prieto, Rosângela Gavioli, orient.

Nome: Elaine Alves Raimundo

Título: Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestre em Educação, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª. Dra. Rosângela Gavioli Prieto – Feusp

Profª. Dra. Laura Ceretta Moreira – UFPR

Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse – Feusp

AGRADECIMENTOS

Em especial, à minha família: minha mãe, Sebastiana, pelo apoio e amor, ambos incomensuráveis, e por acreditar em mim e nos meus projetos; minha irmã, Rebeca, por lembrar-me que “nem todas as pessoas compreenderão o significado da palavra ressabiado”; e ao meu irmão, Tiago, pelo *help desk*, a qualquer hora.

Ao meu querido Michel Helcias Montoril, um verdadeiro exemplo de esforço e persistência. Sou grata pelo apoio, pelo incentivo e até mesmo pelas broncas. Sem dúvidas, devo esta etapa cumprida a você.

À Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, minha orientadora desde os tempos de iniciação científica, com quem tenho aprendido muito. Agradeço pelas valiosas orientações, contribuições e pela pertinência de seus questionamentos.

Ao meu querido trio, Raquel da Silva Ribeiro, Rosanna Cláudia Bendinelli e Roseli Kubo Gonzalez, pela amizade, pelos conselhos, pelos longos papos, os filosóficos e os descontraídos, os presenciais e os virtuais, e que com paciência e carinho leram e contribuíram com a melhoria deste trabalho.

Aos colegas do grupo de orientação coletiva, pela leitura cuidadosa deste trabalho ainda em sua etapa pré-exame de qualificação. Também aos colegas dos grupos de pesquisa, em que tenho e tive a oportunidade de participar ao longo desses sete anos de Feusp, e que muito contribuíram com a minha formação.

À Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira (UFPR) e ao Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (Feusp) pelas valiosas contribuições em minha banca de qualificação e que me ajudaram a reorientar este trabalho.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), vinculados à Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial (DOT-EE), Núcleo de Avaliação Educacional (NAE), Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) e à Memória Técnica Documental (MTD), cujas informações concedidas foram de fundamental relevância para a elaboração deste trabalho.

À Fapesp, pelo apoio financeiro.

Que a avaliação possa auxiliar o aluno a aprender não é uma ideia nova.

Desde que a escola existe, pedagogos se revoltam contra as notas e querem colocar a avaliação mais a serviço do aluno do que do sistema [...]. Isso significa que nada se transforma de um dia para o outro no mundo escolar, que a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e sobretudo nas mentes, para que uma nova ideia possa se impor rapidamente.

Philippe Perrenoud

RESUMO

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

As avaliações externas foram concebidas, sobretudo após a década de 1990, como elemento estruturador das políticas e dos programas educacionais, além de serem apresentadas como o principal indicador de acompanhamento da qualidade da educação ofertada pelos sistemas de ensino. Com base nessa perspectiva, o propósito deste estudo foi analisar como vem se constituindo a participação do público-alvo da educação especial nessa modalidade avaliativa, tomando como referência a Prova São Paulo, criada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para produzir informações periódicas sobre o desempenho de seus alunos e, com isso, verificar quais os efeitos das políticas e dos programas educacionais adotados. Para cumprir com esse objetivo principal, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, em que se buscou resgatar as produções sobre o assunto abordado em âmbito nacional e internacional; a descrição e a análise da política de avaliação educacional do município de São Paulo, focalizando a participação do público-alvo da educação especial; verificar o envolvimento dos setores da educação especial e da avaliação educacional na proposição de provas que contemplassem as especificidades desses alunos; e averiguar quais os desdobramentos dessa política de avaliação na política de inclusão escolar paulistana. Como resultados, identificamos que os Estados Unidos da América, um dos países pioneiros na área da avaliação educacional, possui um campo político e de ações consolidadas no que se refere à participação do público-alvo da educação especial nas avaliações externas. No Brasil, existe na legislação orientações acerca da participação de todas as pessoas nas iniciativas governamentais relacionadas à educação, direito que deve ser extensivo aos processos avaliativos. Sobre a participação do público-alvo da educação especial na Prova São Paulo, observamos que a rede municipal de ensino em voga tem ofertado adaptações de conteúdo (nível de dificuldade, redução do número de questões, ajustes em algumas habilidades na área de Língua Portuguesa para os alunos surdos e em Matemática para os alunos cegos), adaptações de forma (prova em Libras, braille e com fonte ampliada) e os apoios especiais (ledor, escriba e guia-intérprete). O envolvimento entre as equipes da avaliação educacional e da educação especial foi considerado de extrema relevância para a ampliação do quadro de adaptações e apoios especiais ofertados. Em relação às mudanças sinalizadas, foi relatado que a participação do público-alvo da educação especial em processos avaliativos externos à escola tem gerado maior comprometimento de seus profissionais com o ensino dos conteúdos curriculares e que o desempenho obtido por esse alunado não é responsável pelas médias insatisfatórias das unidades educacionais, ideia muito difundida entre os sistemas de ensino. Assim, esperamos contribuir com a discussão acadêmica que circunda a temática acerca da participação do público-alvo da educação nas avaliações externas e em larga escala, uma questão que não pode ser negligenciada por ambas as áreas – tanto a avaliação educacional quanto a educação especial.

Palavras-chave: Educação especial. Avaliação externa. Município de São Paulo.

ABSTRACT

RAIMUNDO, Elaine Alves. **External assessment and special education in the municipality of São Paulo**. 2013. 190 f. Dissertation (Master in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The external assessment was designed, especially after the 1990s, as a structuring element of educational policies and programs, besides being the main indicator for monitoring the quality of education offered by the school systems. Based on this perspective, the purpose of this study was to analyze how the special education target public has participated in this evaluation method, taking as reference the Prova São Paulo, created by the Municipal Education Department of Sao Paulo to produce periodic reports on the performance of their students and thus verify which the effects of educational policies and programs adopted are. To reach this primary goal, we developed a qualitative research, using an exploratory design, and as procedures for data collection: survey of documentary sources and references on the subject studied, structured interviews and field observation. On this basis, we established four specific objectives, about the analysis of national and international productions on the subject matter to describe and analyze the policy of educational assessment in São Paulo focusing on the participation of the special education target public, to check the involvement of sectors of special education and educational assessment in proposing evidence that addressed the specifics of these students, and find out what the consequences of that policy evaluation with regard to the policy of educational inclusion São Paulo are. As a result, we found that the United States, one of the pioneers in the field of educational evaluation has a political and actions field consolidated with regard to target public of special education participation in evaluations and large-scale assessment. In Brazil, there is legislation guidance on the participation of all people in government initiatives related to education, a right that should be extended to the evaluation process. On the participation of the special education target public in Prova São Paulo, we observed that the municipality of São Paulo has offered adaptations of content (difficulty level, reducing the number of questions, adjustments in some skills in the area of Portuguese Language for deaf students and in Mathematics for blind students), adjustments in presentation (test in Libras, braille and with enlarged font) and special support (reader, writer and guide-interpreter). The engagement between the teams of educational assessment and special education was considered of great relevance to the increase in the number of special adaptations and support offered. Regarding to these changes, it was found that the participation of the special education target public in evaluation processes outside the school has generated greater commitment of its professionals to the teaching of curriculum content, and the performance achieved by these students is not responsible for unsatisfactory grades in the educational units, idea widespread among school systems. Thus, we hope to contribute to the academic debate surrounding the issue about the participation of the special education target public in external evaluations and large-scale assessment, a question that can not be neglected by both areas - educational evaluation and special education.

Keywords: Special Education. External assessment. Municipality of São Paulo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da localização geográfica do município de São Paulo – 2013	78
Figura 2 – Mapa da divisão político-administrativa do município de São Paulo – 2013	79
Figura 3 – Divisão das DRE do município de São Paulo – 2012	81
Figura 4 – "Quem somos" - Organograma da estrutura administrativa da SME-SP – 2012..	113
Figura 5 - Item do ponto 200 da escala de proficiência – Saeb/Prova São Paulo	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Unidades educacionais por etapa e modalidade de ensino das redes direta e indireta da RME-SP – 2012/2013	82
Tabela 2 – Matrículas por etapa/modalidade da educação básica do município de São Paulo – 2013	84
Tabela 3 – Profissionais da RME-SP por grau de escolaridade – 2012/2013	86
Tabela 4 – Relação de aplicadores especiais e adaptações previstas na Prova São Paulo – 2007-2011	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planilha de avaliação curricular extraída do Raadi para o ciclo I na área de Língua Portuguesa - 1º ano do ensino fundamental	107
Quadro 2 - Planilha de avaliação curricular extraída do Raadi para o ciclo II na área de Matemática - 1º ano do ensino fundamental	108
Quadro 3 – Aplicação da Prova São Paulo entre o período de 2007 e 2011	117
Quadro 4 – Tipos de adaptações e apoios especiais ofertados no âmbito da SME-SP, Enem, SEE-SP, SME-RJ e Estados Unidos	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATP	Assessoria Técnica e de Planejamento
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Coordenadoria de Educação
Cefai	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEU	Centro Educacional Unificado
CF/88	Constituição Federal de 1988
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CP	Coordenador Pedagógico
CPAP	Centro Público de Apoio e Projetos
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DOT-EE	Diretoria de Orientação Técnica-Educação Especial
DOT-P	Diretoria de Orientação Técnica-Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emeb	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
Emeda	Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos
Emee	Escola Municipal de Educação Especial
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emefm	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EOL	Escola On-Line
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Idea	<i>Individuals with Disabilities Educational Act</i>
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEP	<i>Individual Educational Program</i>
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
Mova	Movimento de Alfabetização
MPF	Ministério Público Federal
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
NCEO	<i>National Center on Educational Outcomes</i>
NCLD	<i>National Center for Learning Disabilities</i>

Oneesp	Observatório Nacional de Educação Especial
Paai	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
Papne	Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
PIB	Produto Interno Bruto
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNEE-EI	Política Nacional de Educação na Perspectiva de Educação Inclusiva
Raadi	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual
RME	Rede Municipal de Ensino
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
Saai	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
Sapne	Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Sistema EOL	Sistema Escola <i>Online</i>
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TRI	Teoria da Resposta ao Item
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	22
2 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DEBATE EM CONSTRUÇÃO	36
2.1 Avaliação educacional no contexto norte-americano, sistema de responsabilização e a adaptação de testes educacionais	37
2.2 Avaliação educacional do contexto brasileiro: o que tem sido feito ao público-alvo da educação especial?.....	50
3 AVALIAÇÃO EXTERNA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	77
3.1 O município de São Paulo e sua organização educacional.....	77
3.2 A constituição da política de educação especial da rede municipal de ensino de São Paulo	87
3.3 Prova São Paulo e o público-alvo da educação especial	110
3.3.1 Histórico de aplicação	115
3.3.2 Aplicadores especiais	123
3.3.3 Adaptação de forma.....	125
3.3.4 Adaptação de conteúdo.....	130
3.3.5 Uma nota acerca das possibilidades e dos limites observados em relação à participação do público-alvo da educação especial na Prova São Paulo	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	170
ANEXOS.....	177

INTRODUÇÃO

Falar sobre a participação do público-alvo da educação especial nas avaliações externas e em larga escala não se constitui em uma tarefa simples se partirmos dos princípios da inclusão escolar que prevêm uma prática de avaliação centrada no aluno, processual e individualizada, que leve em consideração não apenas os conteúdos curriculares, mas também os aspectos específicos à deficiência e ao contexto escolar (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005; MANTOAN, 2007; FERNANDES; VIANA, 2009; GUSTSACK; RECH, 2010; CARNEIRO, 2012; CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012).

Antes de darmos início a esse debate, torna-se imperativo explicitarmos que utilizaremos neste trabalho a definição de público-alvo da educação especial citada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI/08 (BRASIL, 2008a), no Parecer CNE/CEB¹ n° 13, de 3 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a), na Resolução n° 4, de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009c), no Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b) e, mais recentemente, na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que antes previa o “[...] atendimento educacional gratuito **aos educandos portadores de necessidades especiais**, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso III, grifos nossos), mas sofreu alterações em 2013², passando a vigorar a seguinte redação:

[...] atendimento educacional especializado gratuito **aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso III, grifos nossos)

A definição de público-alvo da educação especial adotada pelo município de São Paulo encontra-se especificada no Decreto n° 45.415, de 18 de outubro de 2004, que instituiu as diretrizes da política de educação especial local³. Nele, os alunos com necessidades educacionais especiais são “[...] aqueles cujas necessidades educacionais se relacionem com diferenças determinadas, ou não, por deficiências, limitações, condições e/ou disfunções no processo de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (SÃO PAULO, 2004a). Mais

¹ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

² Redação dada pela Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013.

³ Retomaremos a política municipal de educação especial no Capítulo 3 deste trabalho.

recentemente, com a promulgação do Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, definiu-se como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (SÃO PAULO, 2010a), tal como em âmbito nacional.

Com referência a cada uma dessas categorias, a legislação nacional traz as seguintes definições:

- Os alunos com deficiência são aqueles que apresentam “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008a).
- Os alunos com TGD possuem as “[...] funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente [...]” (BRASIL, 2008a), ou seja, são aqueles que apresentam alterações nas “interações sociais”, na “comunicação”, além de “interesses restritos”, “repetitivos” e “estereotipados” (BRASIL, 2010a). Sob essa classificação, inscrevem-se os alunos com autismo, síndrome de Rett, transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância (TDI) e TDG sem outras especificações (BRASIL, 2010a).
- Os alunos com altas habilidades/superdotação apresentam capacidades superiores e grande envolvimento na aprendizagem de atividades de interesse. Destaca-se que as altas habilidades/superdotação podem se manifestar em diferentes áreas, tais como: “[...] intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (BRASIL, 2010b).

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988), a escola comum foi privilegiada como espaço de aprendizagem de todos os alunos, com a garantia de atendimento educacional especializado “[...] preferencialmente na rede regular de ensino [...]” àqueles que demandassem tal apoio escolar (BRASIL, 1988, art. 208, inciso III). Preconiza ainda que o ensino deve ser ofertado em “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I) e que a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade⁴ [...]” deve ser assegurada para todos, inclusive aos que não tiveram acesso em idade própria (art. 208, inciso I).

O direito à educação de todos e o atendimento às necessidades específicas dos alunos contemplados na CF/88 foram reiterados no documento de suporte aos sistemas de ensino

⁴ Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

elaborado pelo Ministério Público Federal (MPF)⁵. Segundo o documento, o texto constitucional evidencia que o *locus* da matrícula do aluno “portador de deficiência”⁶ deve ser a classe comum da rede regular de ensino, e o atendimento educacional especializado, que compreende a oferta de serviços complementares ou suplementares à sua escolarização, pode ou não ser oferecido nessa mesma instância. Assim, de acordo com MPF, o atendimento educacional especializado

[...] não substitui a escola comum para pessoas em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental [...] e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular. [...] A Constituição admite mais: que o atendimento educacional especializado seja também oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos, já que, como referimos, seria um complemento e não um substitutivo da escolarização ministrada na rede regular para todos os alunos. (BRASIL, 2004a, p. 8-9)

Os dados do censo escolar de 2012 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam que o direito de acesso à educação dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial reverberou no aumento progressivo do número de matrículas na classe comum.

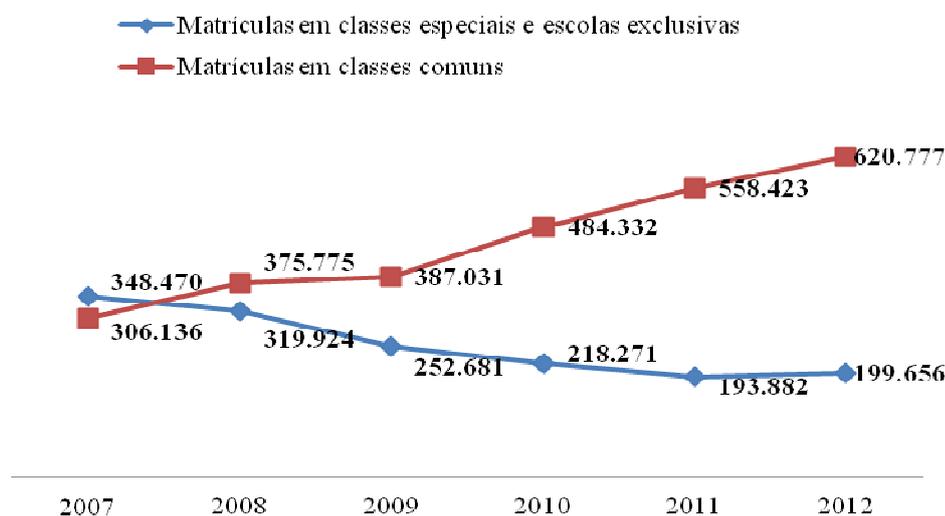


Gráfico 1 – Evolução das matrículas da educação especial – Brasil – 2007-2012

Fonte: Ministério da Educação, 2012.

⁵ Intitulado *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*, esse documento tem por finalidade apresentar um referencial de apoio à construção de sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2004a).

⁶ Essa é a nomenclatura utilizada na CF/88 (BRASIL, 1988) e, atualmente, esses direitos e recomendações são extensivos aos alunos com TGD e altas habilidades/superdotação.

Outro dado relevante divulgado nas sinopses estatísticas do Inep de 2012 revelou que aproximadamente 80% (485.965) das matrículas na classe comum do público-alvo da educação especial concentravam-se no ensino fundamental e que 60% (377.237) destas estavam vinculadas a redes municipais de ensino.

Ao analisar o número de alunos matriculados na classe comum e que recebiam o atendimento educacional especializado no contraturno escolar, Andressa Santos Rebelo (2012) constatou, com base na análise dos microdados do censo escolar do Inep, que os alunos com deficiência eram os que com mais frequência recebiam esse tipo de atendimento, movimento não observado em relação aos alunos com TGD e altas habilidades/superdotação.

É oportuno salientar que o atendimento educacional especializado no Brasil vem se caracterizando, principalmente, mediante o acesso do público-alvo da educação especial às salas de recursos multifuncionais (BAPTISTA, 2011), ambientes que, segundo o Decreto nº 7.611/11, devem ser “[...] dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos [...]” (BRASIL, 2011b, art. 5º, § 3º), e que têm por objetivo:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (art. 3º)

A partir do diagnóstico realizado em âmbito nacional, Rebelo (2012, p. 745) evidenciou que de um total de 443.860 matrículas da educação especial nas classes comuns em 2010, apenas 176.708 tinham acesso ao atendimento educacional especializado, ou seja, cerca de 40% desses alunos; 70% do total de matrículas do atendimento educacional especializado concentravam-se nas regiões Sul e Sudeste; 50% do público-alvo da educação especial da região Centro-oeste não recebiam qualquer tipo de atendimento; e, nas regiões Norte e Nordeste, esse percentual era de aproximadamente 70%. Sobre esse diagnóstico, a referida autora concluiu:

Embora nos últimos anos tenha havido uma expansão das matrículas de alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, o Atendimento Educacional Especializado não tem sido disponibilizado para a

maioria dessas crianças, em que persistindo poderá não promover a ampliação das matrículas nas escolas comuns.

Com base nas informações apresentadas, advertimos que assegurar apenas a matrícula na classe comum não traz a garantia de que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação estejam de fato sendo incluídos. Nesse sentido, a própria legislação indica aos sistemas de ensino a necessidade de promover “[...] condições de **acesso, participação e aprendizagem no ensino regular** [...]”, assegurando a esse alunado “[...] condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2011b, art. 3º, §§ I e II, grifos nossos).

Sabemos que o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na classe comum também traz aos sistemas de ensino o desafio de desenvolver sistemáticas de avaliação que tomem como referência o desenvolvimento individual do aluno no que tange à aquisição dos conhecimentos escolares, sobretudo o curricular, mas que também possam fazer alusão a uma avaliação macro da política de inclusão escolar, uma vez que o direito à educação não pode se encerrar na oferta da matrícula, conforme já anunciado.

Não é recente o debate sobre o direito de acesso e permanência com qualidade nas escolas para todo e qualquer aluno. Porém, nas últimas décadas, observamos uma crescente percepção da importância de propostas avaliativas que produzam um sistema de informações capazes de fornecer um diagnóstico das escolas e redes de ensino, além de trazerem subsídios para a implantação ou manutenção de políticas públicas educacionais voltadas à qualidade da educação ofertada. Nessa direção, o governo federal, por meio do MEC/Inep, tem investindo na aplicação de avaliações externas e em larga escala com o fito de verificar a qualidade de sua educação básica, movimento que culminou na implantação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁷.

Assim como instituído em âmbito nacional, a avaliação externa e em larga escala criada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), denominada Prova São Paulo, objetiva produzir informações periódicas sobre o desempenho dos alunos e, com isso, verificar os efeitos das políticas e dos programas educacionais adotados por essa rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2010b). Por essa razão, esse processo avaliativo tem se constituído no elemento estruturante das políticas educacionais dessa municipalidade.

⁷ Aprofundaremos o debate em torno desta temática em momento oportuno.

Com base nessa breve descrição, que será retomada no Capítulo 3 deste trabalho, nosso objetivo principal é analisar como vem se constituindo a participação do público-alvo da educação especial na Prova São Paulo entre o período de 2007 a 2011.

Para cumprir com esse objetivo principal, estão previstos outros específicos, que são:

1. Proceder ao levantamento de referências (documental e bibliográfica) sobre a temática proposta, em âmbito nacional e internacional, com vistas a localizar autores, identificar aspectos já abordados e as possíveis lacunas a serem supridas, contribuindo, desse modo, com a ampliação do referencial da área da avaliação em educação especial;
2. Caracterizar e analisar a política de avaliação externa e em larga escala do município de São Paulo, considerando que uma de suas diretrizes é propiciar a inclusão dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nessa modalidade avaliativa;
3. Verificar o envolvimento dos diferentes setores da SME-SP – Núcleo de Avaliação Educacional (NAE), Diretoria de Orientação Técnica-Educação Especial (DOT-EE) e Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) – nas etapas de formulação, implantação e execução da Prova São Paulo, buscando-se identificar como as especificidades dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação foram consideradas nas suas diferentes aplicações dentro do período especificado;
4. Verificar quais os desdobramentos dessa política de avaliação externa e em larga escala no que se refere à política de inclusão escolar paulistana implantada desde 2005, observando-se em que medida os resultados produzidos têm oferecido subsídios capazes de apoiar mudanças nos programas e projetos desenvolvidos.

Para o cumprimento desses objetivos, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, que, de acordo com Antônio Carlos Gil (2009), tem por intento proporcionar maior familiaridade com uma temática pouco estudada, com vistas a torná-la mais explícita ou a construir hipóteses, buscando-se o aprimoramento e amadurecimento das ideias. Segundo o autor, é característica peculiar a essa abordagem o planejamento flexível, “[...] de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (p. 41).

Neste trabalho, o caráter qualitativo se expressa, conforme destacado por Menga Lüdke e Marli Eliza Dalmazo Afonso André (1986, p. 12), pela preocupação em “[...] capturar a perspectiva dos participantes [...]”, levando-se em consideração os diferentes pontos de vista abordados sobre a temática estudada. Uma vez identificada a ausência de referenciais sobre a participação do público-alvo da educação especial nas avaliações externas e em larga escala e, mais especificamente, na Prova São Paulo, buscamos, a partir de entrevistas semiestruturadas, apreender os meandros que circundam as orientações, os significados, os procedimentos e os desdobramentos relativos a essa prática na RME-SP.

Em nosso percurso metodológico, consideramos as três etapas para a coleta de dados definidas por Gil (2009) com referência à pesquisa exploratória: levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturadas e a observação em campo, ambas descritas a seguir.

Levantamento bibliográfico

Nessa primeira etapa do estudo exploratório (GIL, 2009), realizamos o levantamento de referências (documental e bibliográfica) sobre a temática abordada, com vistas a localizar documentos legais e autores, identificar aspectos já abordados e possíveis lacunas a serem supridas. As informações produzidas serviram de base para a composição dos Capítulos 1 e 2 desta dissertação em que se procurou construir um debate acerca da participação do público-alvo da educação especial nas avaliações externas e em larga escala.

Em busca de um melhor delineamento de nossa pesquisa, iniciamos o levantamento bibliográfico priorizando cinco frentes de busca:

- Consulta a fontes documentais que regulamentam e/ou orientam as políticas e os programas de educação especial e de avaliação externa e em larga escala em âmbito nacional e municipal, pelas vias de consultas eletrônicas aos *sites* do MEC/Inep e da SME-SP, além de documentos coletados diretamente nessa secretaria.
- Busca virtual ao banco de teses e dissertações de 24 universidades (federais e estaduais) que possuem pesquisadores ligados ao Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp)⁸; Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade

⁸ O Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) abrange uma rede nacional de pesquisadores com a perspectiva de produzir informações que subsidiem análises referentes à política de educação especial em curso no país. Todas as 24 universidades envolvidas e seus respectivos representantes podem ser consultados na página oficial do Oneesp: www.oneesp.ufscar.br.

Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UEC)⁹; e banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para essa busca, utilizamos dos descritores: “educação especial” e “deficiência” associada à “avaliação em larga escala”, “avaliação externa”, “avaliação padronizada” e “avaliação”. Como resultados, foram identificadas quatro dissertações de mestrado em que se buscou discutir a participação do público-alvo da educação especial na Prova Brasil (MONTEIRO, 2010; CORRADI, 2011; CARDOSO, 2011; MILANESI, 2012).

- Busca virtual ao acervo de artigos e periódicos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Revista Estudos em Avaliação Educacional, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Revista Educação Especial, Revista Em Aberto e artigos publicados na Série Documental de textos para discussão do Inep. Para essa busca, foram utilizados os mesmos descritores acima referidos, que resultaram na identificação de dois artigos que discutem a participação do alunado da educação especial em avaliações nacionais e municipais (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012; SILVA; MELETTI, 2012).
- Detectada a escassez de produções acadêmicas em âmbito nacional, fomos levados a consultar virtualmente os seguintes periódicos internacionais especializados em educação, educação especial e avaliação educacional: *Applied Measurement in Education; Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (antiga *Journal of Personnel Evaluation in Education*); *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice; Journal of Special Education*; e *Review of Educational Research*. Esses periódicos foram localizados a partir de uma seleção realizada no Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (Sibi), utilizando-se os descritores “educação especial” e “avaliação”. Como resultado, identificamos a princípio 20 artigos e, após leitura de seus resumos, chegamos a um total de 15 que apresentavam relação mais direta com esta pesquisa.
- Foram ainda consultados os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), Congresso Brasileiro

⁹ Embora não façam parte do Oneesp, localizamos nos acervos dessas universidades diversas produções na área da avaliação educacional.

Multidisciplinar de Educação Especial (CBMEE) e da Jornada de Educação Especial. As consultas foram realizadas via página oficial ou CD-ROM dos eventos. Nessa busca, localizamos apenas um artigo (SILVA, 2011).

Entrevistas semiestruturadas

De acordo com Gil (2009), as entrevistas são importantes instrumentos para coletar dados de natureza qualitativa, tendo como base a experiência de pessoas ligadas diretamente ao problema pesquisado, cujas informações possibilitarão analisar e atribuir significados ao contexto analisado. Com base nessa assertiva, foram realizadas quatro entrevistas com coordenadoras de diferentes departamentos da SME-SP que direta ou indiretamente estiveram envolvidos nos processos de formulação, implantação e execução da Prova São Paulo.

Desse modo, foram entrevistadas:

- Coordenadora da DOT-EE, departamento responsável pela gestão da política de educação especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP);
- Coordenadora do NAE, departamento responsável pela criação e pelo aprimoramento da política de avaliação da RME-SP;
- Coordenadoras dos Cefai das Diretorias Regionais de Educação (DRE) de Campo Limpo e de Freguesia do Ó/Brasilândia.

Conforme será explorado no Capítulo 3 deste trabalho, os Cefai são serviços criados e implantados em cada uma das 13 DRE do município de São Paulo para viabilizar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação de suas escolas públicas municipais. A escolha de apenas dois desses centros está atrelada à proximidade que temos com suas equipes em outra pesquisa da qual fazemos parte¹⁰. Trata-se, portanto, de uma amostra por conveniência como nos ensina Paulo Ricardo Bittencourt Guimarães (2012), uma vez que acessar informações referentes aos 13 Cefai torna-se inviável tendo em vista os objetivos desta pesquisa e o tempo previsto para sua finalização.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foram elaborados três diferentes roteiros, os quais constam nos apêndices deste trabalho (APÊNDICES A, B e C). Na elaboração dos roteiros, foi mantido um núcleo comum de perguntas, mas sem deixar de

¹⁰ Intitulada *Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial*, essa pesquisa é coordenada pela Profª. Dra. Rosângela Gavioli Prieto (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Feusp) e pela Dra. Simone Girardi Andrade e também conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

explorar especificidades decorrentes da função de cada profissional entrevistado, e por considerarmos que cada uma delas atua em diferentes interfaces com a temática explorada neste trabalho. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas segundo as orientações constantes no trabalho de Eduardo José Manzini (2008). Também foi disponibilizado, para todas as entrevistadas, o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE D), de acordo com as normas éticas definidas pela instituição de origem da pesquisadora (Feusp)¹¹, e a cópia da transcrição da entrevista, para que elas legitimassem os escritos, havendo também a possibilidade de alteração das informações apresentadas (correção, inclusão ou exclusão). Desse movimento, apenas uma entrevista foi devolvida com a indicação de algumas correções de ortografia e reescrita de algumas falas com vistas à melhor compreensão das ideias que se quis informar.

As informações produzidas nessa etapa serviram de fundamento para cumprirmos com os objetivos específicos 3 e 4 e encontram-se exploradas no Capítulo 3 deste trabalho.

Observação em campo

Conforme mencionado por Gil (2009, p. 41), a observação em campo tem por objetivo a identificação de “[...] exemplos que estimulem a compreensão [...]” da realidade estudada. Assim, para esta pesquisa, foram realizadas visitas em três Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef) – sendo que uma destas estava localizada em um Centro Educacional Unificado (CEU) – e em uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EmebS) para observar a participação dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em um dia de aplicação da Prova São Paulo¹² de 2011. Vale ressaltar que essas unidades educacionais foram indicadas por um membro do NAE que nos permitiu acompanhá-lo em seu trabalho de supervisão.

Nessas visitas, buscamos focalizar alguns aspectos, tais como:

- Quais alunos, que constituem o público-alvo da educação especial, estavam participando da Prova São Paulo.

¹¹ As normas estabelecidas pelo Comitê de Ética da Feusp podem ser acessadas em sua página eletrônica. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/pgrad/PDF_SWF/Documento_Comite_de_Etica.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2013.

¹² Vale ressaltar que embora nossas visitas tenham ocorrido em um único dia da aplicação da Prova São Paulo, essa avaliação tinha duração de três dias, conforme veremos no decorrer deste trabalho.

- Quais as adaptações (de forma e conteúdo) e apoios especiais estavam sendo ofertados.
- Qual a expectativa das escolas e de seus profissionais no que se refere à aplicação da Prova São Paulo e, mais especificamente, em relação à participação do público-alvo da educação especial nesse processo avaliativo.

Organização do trabalho

Este trabalho está dividido em três capítulos. No Capítulo 1, intitulado *Problematizações em torno da avaliação em educação especial*, tecemos algumas considerações a partir do contraponto que se estabelece entre as avaliações internas e as externas. No Capítulo 2, intitulado *Política de avaliação externa e o público-alvo da educação especial: um debate em construção*, apresentamos e analisamos as principais referências identificadas em nosso levantamento bibliográfico que versam sobre as avaliações externas e em larga escala desenvolvidas nos contextos norte-americano e brasileiro, com o propósito de focalizar em ambos os países os mecanismos engendrados para propiciar a participação dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial nesses processos avaliativos.

O Capítulo 3 traz os principais *Resultados* empíricos coletados e produzidos para esta pesquisa a partir de consultas aos documentos da SME-SP na área da educação especial e da avaliação educacional e de entrevistas semiestruturadas. Esses dados possibilitaram realizar uma breve caracterização do município de São Paulo e de sua estrutura e organização educacional. Além disso, apresentamos e analisamos a política de educação especial em curso na RME-SP para então nos aprofundarmos nas sistemáticas de avaliação da aprendizagem previstas para o público-alvo da educação especial. Destacamos nesse contexto a Prova São Paulo, uma avaliação externa e em larga escala criada pela SME-SP que, desde a sua primeira aplicação, tem previsto a oferta de algumas adaptações e apoios especiais com o objetivo de também incluir o alunado suprarreferido.

Por fim, trazemos as considerações finais que sintetizam os achados e as conclusões desta pesquisa, seguidas das referências, dos apêndices e dos anexos.

1 PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a literatura que versa sobre a avaliação em educação especial, uma avaliação centrada no aluno é aquela realizada pelo professor no âmbito interno das escolas, que assume uma perspectiva formativa de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem. Essa perspectiva aparece como proposta desejável, cujas características se contrapõem aos modelos estabelecidos dentro de um paradigma positivista¹³, em que a avaliação volta-se estritamente à verificação da aprendizagem, ou seja, seu foco principal é captar em que medida determinados conteúdos curriculares foram apreendidos pelos alunos (HORTA NETO, 2010).

João Luiz Horta Neto (2010, p. 87-88) pontuou que as críticas afeitas a esse modelo de avaliação da aprendizagem escolar dizem respeito ao reducionismo presente em sua proposta, uma vez que sua intenção é analisar

[...] apenas os resultados da aprendizagem e não os processos que estariam sendo construídos durante ela, portanto, não teriam nenhum significado importante, já que a educação seria um fenômeno essencialmente qualitativo. Além disso, não respeitariam a diversidade de aprendizagens que se apresenta em diferentes contextos, nem mesmo a diversidade dos alunos. Assim, elas sinalizariam que todos os discentes deveriam aprender o mesmo e que todos os professores deveriam ensinar o mesmo. Esse tipo de avaliação estaria, portanto, fortalecendo o poder nas mãos do Estado e, com isso, limitando a atuação dos agentes locais.

Em oposição a essa proposta, as avaliações formativas tomam destaque no contexto educacional pois propõem que sejam levados em consideração não apenas os aspectos cognitivos do aluno, mas também a dimensão social e afetiva, na tentativa de apreender o contexto em que ele está inserido. Sobre esse aspecto, Elba Siqueira de Sá Barreto (2001, p. 49) faz o seguinte destaque:

A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto da educação, sendo que a sua natureza deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada

¹³ João Luiz Horta Neto (2010) destaca que o modelo positivista da avaliação educacional foi proposto pelo educador americano Ralph Tyler na década de 1930, também considerado o “iniciador” da avaliação externa e em larga escala.

para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que pode implicar, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso das crianças menores. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade.

A concepção de avaliação discutida por Barreto (2001) vai ao encontro da proposta de inclusão escolar¹⁴, à medida que se propõe que a avaliação tome por referência os diferentes aspectos intrínsecos ao aluno (cognitivo, social e afetivo), associando-os aos fatores relacionados ao currículo e às condições em que o ensino é ministrado (GUSTSACK; RECH, 2010). Ainda, nessa perspectiva, a ênfase da avaliação recai sobre o processo, abandonando-se a preocupação estrita com as técnicas para mensurar o rendimento dos alunos, que são comumente associadas às práticas classificatórias fundadas na competição e no individualismo (BARRETTO, 2001; CARNEIRO, 2012).

Nesse sentido, Jussara Hoffmann (2001, p. 21) é enfática ao destacar que:

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações da aprendizagem para proceder a uma ação educativa que possibilite os percursos individuais.

Com base no exposto, podemos considerar que o modelo de avaliação centrado no processo da aprendizagem é o que mais se alinha à proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Essa constatação é compartilhada por Maria Teresa Eglér Mantoan (2007, p. 54), quando ressalta que a intenção da avaliação em um contexto inclusivo

[...] é levantar dados para melhor compreensão do processo de aprendizagem e para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Para alcançar sua nova finalidade, a avaliação terá, necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos.

De acordo com a autora, o caráter da avaliação deixa de ser classificatório e respaldado em notas e provas para acompanhar o processo de cada educando, de forma

¹⁴ Para José Geraldo Silveira Bueno (2008, p. 49), a “[...] inclusão escolar se refere a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola [...]”.

contínua e qualitativa, com vistas a pontuar sua evolução em relação à aquisição de novas competências e conhecimentos.

Com base nessa assertiva, Tereza Liduina Grigório Fernandes e Tania Vicente Vianna (2009) questionam o posicionamento de escolas na manutenção da perspectiva tradicional da avaliação que contribui com a exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de algum tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Essa perspectiva se traduz quando educadores, escolas ou até mesmo sistemas de ensino estabelecem rendimentos mínimos para a promoção dos alunos ou fixam padrões comuns de desempenhos para todos. Em contraposição a esse modelo, as autoras evidenciam que avaliar a aprendizagem do público-alvo da educação especial

[...] constitui uma ação abrangente, com a extensão dessa responsabilidade a todos os atores da prática pedagógica. São necessárias, ainda, modificações no sentido de tornar essa avaliação promotora da aprendizagem e inclusiva, em vez de ameaçadora e excludente. (FERNANDES; VIANA, 2009, p. 313)

Além disso, em Felipe Gustsack e Micheli Katiani Rech (2010, p. 105), observamos que:

A principal finalidade da avaliação é conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou formativo, com as barreiras e anseios da aprendizagem. Sendo esse um processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de aprendizagem, avaliar objetiva identificar não apenas as necessidades educacionais dos alunos, mas também, suas potencialidades. Assim, o processo avaliativo servirá para a tomada de decisão acerca do que é preciso fazer para atender às necessidades de aprendizagens identificadas.

Sendo assim, destacamos que a avaliação pode negligenciar as inúmeras barreiras e desafios que podem interferir no processo de aprendizagem dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação ao assumir como principal objetivo a verificação do rendimento escolar (GUSTSACK; RECH, 2010). É importante reforçar que muitas das barreiras identificadas referem-se à falta de recursos humanos, materiais e tecnológicos indispensáveis para que o referido alunado tenha acesso ao conhecimento, ou seja, impedimentos externos ao aluno, que limitam o seu acesso às informações, certamente vão repercutir em desempenhos escolares considerados insatisfatórios. Por essa razão, a avaliação deve estar voltada à identificação tanto das possibilidades quanto das dificuldades, de modo a “[...] servir como acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de construir estratégias de ensino considerando as singularidades dos alunos”

(CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012, p. 385). Ressaltamos que, em alguns casos, a avaliação também pode ser utilizada para atestar os conhecimentos adquiridos pelo aluno.

No entanto, considerando tratar-se de uma construção de sentido para a avaliação, a partir da década de 1990, o contexto educacional brasileiro foi tomado por expressivas reformas no campo educacional, decorrente da redefinição do papel do Estado, no formato da gestão dos sistemas educacionais e, principalmente, na maneira de avaliar os alunos e a qualidade do ensino ofertado, mediante a criação de processos avaliativos externos às escolas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; GALVANIN, 2005).

Desse modo, a avaliação externa e em larga escala emerge no contexto educacional como proposta avaliativa dos sistemas de ensino e, com base na aferição do desempenho dos alunos e na apreensão dos fatores de contexto associados ao rendimento escolar, intenta-se que estas tragam aos gestores das diferentes esferas (federal, estadual e municipal) subsídios nas tomadas de decisão quanto a políticas e programas educacionais adotados (SOUZA; LOPES, 2010).

Ocimar Munhoz Alavarse, Bárbara Barbosa Born e Raíssa de Oliveira Chappaz (2012, p. 541) destacam que a avaliação externa faz referência a um “dimensionamento político” em que um “sujeito externo às escolas” – MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, agências multilaterais ou privadas – busca verificar a qualidade do ensino ofertado mediante o uso de provas padronizadas, um dos principais traços que a caracteriza, com vistas à tomada de decisão.

Assim, conforme a definição apresentada pelos autores:

As avaliações externas são apresentadas, entre outros traços, como instrumentos para o desenvolvimento de políticas públicas apoiadas na verificação das proficiências em certas áreas do conhecimento, mediante provas padronizadas, visando superar o fracasso e promover melhor equidade educacional, na medida em que possibilitariam diagnosticar problemas nos sistemas ou nas escolas. (ALAVARSE; BORN; CHAPPAZ, 2012, p. 541-542)

De acordo com Cláudia Oliveira Pimenta (2012, p. 16), quando falamos de avaliação externa e em larga escala, fazemos referência a um processo avaliativo que apresenta “[...] grandes dimensões em termos de logística e podem ser aplicadas em unidades escolares de todo o país, estado ou município – censitariamente ou por amostragem¹⁵”.

¹⁵ A avaliação censitária abrange a totalidade dos alunos de um determinado ano escolar que se deseja avaliar. Na avaliação amostral, os alunos são escolhidos aleatoriamente (por sorteio) para constituírem um grupo (uma

No Brasil, vimos essa proposta se materializar com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹⁶, na qual se busca realizar um “diagnóstico dos sistemas educacionais” e cujas informações produzidas visam “[...] subsidiar a formulação e monitoramento das políticas públicas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo com a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino”¹⁷. Sua metodologia para a coleta de informações baseia-se, fundamentalmente, na aplicação de provas padronizadas na área de língua portuguesa e matemática (SOUSA; LOPES, 2010), além de questionários socioeconômicos para a caracterização do contexto em que o aluno está inserido, oferecendo, desse modo, um panorama explicativo que não se restrinja ao levantamento de dados cognitivos (MALUF, 1996; BONAMINO; FRANCO, 1999; THIMOTEO, 2003; HORTA NETO, 2010).

É oportuno salientar que embora as avaliações externas e em larga escala tenham tomado centralidade no contexto das políticas educacionais, essa prática tem incitado fervorosos debates entre os estudiosos do campo da educação e da avaliação educacional.

De acordo com Sandra Maria Zákia Lian Sousa (2003), a constituição de uma política de avaliação externa e em larga escala da educação básica estabelecida em âmbito nacional teve por objetivo a criação de um instrumento de gestão capaz de fornecer um diagnóstico da realidade educacional com vistas a intervir nos pontos considerados insatisfatórios, reforçar o controle do Estado sobre os resultados educacionais e estabelecer parâmetros de comparabilidade entre as escolas e os alunos, ofertando-lhes, inclusive, estímulos por meio de premiações.

Essa proposta colocou em evidência a atuação de um Estado muito mais voltada à difusão de uma concepção de avaliação com ênfase na classificação das escolas e nos mecanismos de responsabilidade dos professores pela (não) aprendizagem dos alunos do que voltada à definição de políticas de melhoria da qualidade da educação básica (SOUSA, 2003).

Ao tecerem severas críticas à proposta de avaliação adotada pelo governo federal, Almerindo Janela Afonso (1999) e Sandra Maria Zákia Lian Sousa e Romualdo Portela de Oliveira (2003) destacaram que sua lógica centra-se na produtividade e no controle demasiado

amostra) que seja representativo da população escolar que se deseja avaliar. A avaliação censitária abrange a totalidade dos alunos de um determinado ano escolar que se deseja avaliar.

¹⁶ Detalharemos o processo de criação e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no Capítulo 2 deste trabalho.

¹⁷ Informações extraídas da página oficial do Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/edicao-2011>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

de um Estado neoliberal¹⁸ e controlador sobre o produto final da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na eficiência e eficácia das escolas.

Nessa direção, Sousa e Oliveira (2003, p. 875) acrescentam:

Dentro dessa lógica, a avaliação encerra duas potencialidades bastante funcionais. De um lado, torna-se peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas [...].

De outro, a avaliação legitima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala.

Apesar dessas observações e críticas, Sousa (2003) ponderou que as avaliações externas e em larga escala possuem uma finalidade indispensável à medida que possibilitam às instâncias gestoras dos sistemas de educação, seja em âmbito federal ou nas esferas estadual e municipal, a apreciação do trabalho escolar. Entretanto, ressaltou-se que essa valoração não deve se restringir à aplicação de provas para mensurar o desempenho escolar dos alunos.

Reduzir a avaliação da qualidade dos sistemas de ensino à aplicação de provas padronizadas para aferir o desempenho dos alunos é foco de discussão de alguns autores, que embora sublinhem a relevância das avaliações externas e em larga escala para o contexto educacional, recomendam a urgente necessidade de redefinição de seus objetivos e do uso de seus resultados (VIANNA, 1990; SOUSA, 2003; COSTA, 2009).

Essa concepção é corroborada por Daianny Madalena Costa (2009, p. 18) ao destacar que “[a] avaliação guarda possibilidades efetivas para que seja viável a qualificação. É necessário, por isso, clareza com o que se quer dela”, pois somente assim “[...] será possível realizar uma investigação avaliativa e traçar um processo de fazeres que contribuam para o alcance daquilo que efetivamente precisa ser melhorado”.

Heraldo Marelim Vianna (1990, p. 100) reitera a compreensão de que a avaliação da qualidade da educação não pode se limitar apenas à verificação do rendimento escolar, pois esse é apenas um dos momentos na caracterização dessa qualidade. Assim, contrapondo-se à ideia restritiva da avaliação, o autor sinaliza outros fatores a serem levados em consideração, tais como as “características da população avaliada”, os “investimentos financeiros em

¹⁸ Para um aprofundamento nessa questão, indicamos o trabalho de Almerindo Janela Afonso sobre o *Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica*, publicado em 1999.

educação”, a “alocação de recursos humanos qualificados”, a organização e estrutura do sistema escolar; além de elementos “não diretamente ligados à escola”, que compreendem o nível socioeconômico dos alunos e da equipe escolar, de escolarização dos pais etc.

Corroborando essa visão, Oliveira (2008) nos indica que a avaliação externa e em larga escala é um processo avaliativo que compreende diversas etapas como, dentre elas, a medida da proficiência dos alunos em algumas áreas curriculares. Para que, de fato, a avaliação se concretize, devemos associar tal medida à elaboração de juízos de valores e, conseqüentemente, à proposição de ações com vistas à melhoria da qualidade do ensino, seja no âmbito interno às escolas ou na proposição/reorientação de programas e/ou políticas educacionais.

Além de demonstrar que a avaliação educacional não pode se restringir à mera recolha de informações relativas ao desempenho escolar dos alunos, Vianna (2003) também sinalizou duas importantes características comumente negligenciadas no processo de elaboração de instrumentos de avaliação: a validação dos conteúdos elegidos para serem aferidos, considerando-se a dimensão socioeconômica e cultural do país; e as questões relativas à “validade consequencial”,

[...] que se refere ao impacto da avaliação sobre o sistema, determinando mudanças de pensamento, gerando novos comportamentos, formando novas atitudes e promovendo novas ações. A validade consequencial reflete em que medida a avaliação faz realmente alguma diferença para a comunidade. Até agora a influência do SAEB, na nossa visão, tem sido bastante restrita na comunidade escolar, em que pese o sucesso jornalístico, com a publicação dos seus resultados nos vários órgãos da mídia. (VIANNA, 2003, p. 53)

Em relação aos impactos da avaliação externa e em larga escala sobre os sistemas educacionais, os trabalhos de Sousa (2003), Pimenta (2012) e Rodrigo Rosistolato e Guilherme Viana (2013) indicam um movimento paulatino de ressignificação de seus propósitos.

Em seu estudo sobre os “possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar”, Sousa (2003), amparada na discussão levantada por Bonamino (2002), evidenciou que o delineamento do Saeb pouco apresentava potencial para contribuir com as “[...] alterações nas práticas escolares, de ensino e de aprendizagem, no sentido de seu aprimoramento” (SOUSA, 2003, p. 180-181). Isso porque se observava um movimento acentuado de classificação e comparação entre as unidades federadas que participavam do

processo avaliativo¹⁹ propostos em âmbito nacional, fortalecendo, desse modo, a competição entre elas e a formulação de *rankings* das unidades escolares. Além disso, evidenciava-se a potencialidade do uso dos resultados para a premiação e punição de escolas.

No entanto, Pimenta (2012, p. 121) afirma que se até a década de 1990 as avaliações externas e em larga escala não produziram o efeito esperado pelos órgãos governamentais “[...] por serem amostrais e aparentemente não possuem significado representativo para as escolas [...]”, a partir de 2005, com a implementação da Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil), que abrange de forma censitária todos os alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas, observou-se “[...] um movimento de escolas e municípios com o objetivo de utilizar os materiais e dados produzidos [...]” (p. 121) por essas avaliações.

Como resultados de um estudo realizado para identificar quais as influências das avaliações externas nas escolas e, principalmente, na atuação dos coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino de Indaiatuba, município do interior de São Paulo, a autora identificou que essas avaliações são concebidas como “[...] elemento positivo e fundamental para planejar as ações pedagógicas” (PIMENTA, 2012, p. 123).

De acordo com Pimenta (2012), os coordenadores entrevistados indicaram fazer uso das avaliações externas e em larga escala para “[...] orientar o trabalho dos professores com o objetivo de diminuir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e para pensar estratégias de melhoria de seu desempenho” e, no que tange especificamente à sua atuação, utilizavam-na para “[...] refletir sobre o seu próprio trabalho, ao estudarem os materiais das provas e realizarem pesquisas para aprimorar e sugerir modificações na prática dos professores” (p. 123).

No entanto, é oportuno ressaltar que as práticas sinalizadas por esses coordenadores devem ser analisadas com cautela, pois se por um lado indicam a influencia positiva das avaliações externas para o trabalho desenvolvido dentro das escolas, por outro, pode representar um estreitamento do currículo na medida em que a atuação dos professores passa a respaldar-se exclusivamente nelas.

Pimenta (2012, p. 124) também sinalizou algumas dificuldades apontadas pelos sujeitos de sua pesquisa em relação ao trabalho com as avaliações externas e em larga escala no interior de algumas escolas, as quais se referiam à falta de compreensão dos materiais e

¹⁹ Conforme veremos no Capítulo 2 deste trabalho, até 2005, as aplicações do Saeb ocorriam apenas em algumas escolas de cada unidade federada.

relatórios de divulgação dos resultados ou, ainda, “[...] pela resistência de parte dos professores para trabalhar com as avaliações – cujo motivo principal está na vinculação dos resultados à bonificação docente”.

Sobre a tendência em se premiar ou punir os professores e as escolas em função dos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações educacionais, Mônica Maia Bonel Maluf (1996, p. 7-8) pontuou que esse ainda é um propósito defendido por muitos autores. Entretanto, sublinha-se que esse fator pode gerar resistência entre os professores, podendo comprometer seu “[...] envolvimento com o programa e a qualidade das informações levantadas [...]” nos processos de avaliação ou, ainda, “[...] prejudicando o aluno como, por exemplo, criando constrangimentos para permanência na escola daqueles cujo desempenho tenha se mostrado ruim”.

Observa-se que, se utilizada com essa finalidade, a avaliação assume um caráter muito mais punitivo do que sugestivo e com vistas a direcionar o processo educativo rumo à melhoria do ensino. Esse movimento também acaba por excluir desse processo avaliativo os alunos que, por diferentes razões (por exemplo, com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educacionais especiais decorrentes de algum tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação), não se enquadram aos padrões e às médias estabelecidas para o sistema educacional (COSTA, 2009).

Posto isso, retomemos a análise de um último trabalho que versa sobre os possíveis impactos das políticas e avaliação externa e em larga escala no contexto educacional.

Rosistolato e Viana (2013), ao discorrerem sobre a incorporação das avaliações supracitadas à cultura das escolas a partir da opinião de seis gestores que atuavam na educação básica na região oeste do estado do Rio de Janeiro, corroboram muitos dos resultados da pesquisa de Pimenta (2012), à medida que as avaliações externas estavam inseridas no cotidiano das escolas e trouxeram, inclusive, novas demandas à função dos coordenadores.

De acordo com os autores, existiam, no âmbito da educação do estado do Rio de Janeiro, dois discursos antagônicos acerca das avaliações externas e em larga escala: se por um lado o sindicato dos professores era absolutamente contrário a essas avaliações “[...] em prol da valorização do trabalho docente [...]” (ROSISTOLATO; VIANA, 2013, p. 5), por outro, havia o discurso governamental que destacava a relevância da consolidação de avaliações externas cujos resultados fossem mais fidedignos e pudessem “[...] orientar a formulação de políticas públicas no campo educacional” (p. 6).

Mesmo com esse conflito iminente, Rosistolato e Viana (2013) concluíram, com base na opinião dos gestores entrevistados, que os resultados das avaliações externas e em larga escala poderiam contribuir com a reorganização das escolas que porventura apresentassem resultados insatisfatórios. Destacaram ainda que a postura do sindicato dos professores tem influenciado muitas escolas a se posicionarem contrárias às avaliações, sob o princípio de que apenas o professor e, em alguns casos, a escola possuem autonomia para avaliar seus alunos.

Nessa breve explanação acerca do debate que circunda a política de avaliação externa e em larga escala em curso no país, observamos que a avaliação educacional deixou de ser uma ação de incumbência estrita do professor dentro do universo microescolar, que em tese é a que tem mais potencial de ser adequada às especificidades dos alunos, para corroborar uma perspectiva macro, que privilegia o monitoramento da qualidade dos sistemas de ensino a partir da apreciação final dos resultados obtidos pelos alunos em testes padronizados, elaborados por agentes externos às escolas (ALAVARSE; BORN; CHAPPAZ, 2012) e, na maioria das vezes, com grande rigor técnico e metodológico (VIANNA, 2003).

Com base nesses apontamentos, podemos então considerar que as avaliações externas e em larga escala encontram-se na contramão de uma educação inclusiva?

Vejam. Em Afonso (2005), observamos três modalidades de avaliação: normativa ou somativa, criterial e formativa. Na avaliação normativa, comparam-se os resultados quantificáveis dos alunos alocados em um mesmo grupo. A avaliação criterial faz-se em função das realizações individuais de cada aluno e não em comparação com os seus pares, com vistas a verificar o grau de consecução dos conteúdos estabelecidos previamente. Esse modelo de avaliação, segundo o autor, também pode ser concretizado mediante a aplicação de provas padronizadas, construídas com rigor técnico e metodológico. Por fim, na avaliação formativa, são recolhidas informações sobre a aprendizagem dos alunos a partir da utilização de uma diversidade de métodos e técnicas (observação livre e sistemática, autoavaliação, entrevistas, trabalho em grupo etc.). Em uma situação de avaliação formativa, para além de constatar as dificuldades dos alunos, o professor quer compreendê-las a partir das várias estratégias de análise e registro adotadas com o objetivo de propor ações visando ao planejamento de suas soluções (AFONSO, 2005).

Ao atentarmos para essas definições, concordamos com Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas (2008), em seu trabalho que versa sobre currículo e avaliação, quando discutem que a avaliação educacional pode ocorrer em várias esferas e servir a diversos objetivos, desde que complementares, conforme observamos no seguinte trecho:

Há a **avaliação da aprendizagem dos estudantes**, em que o professor tem o protagonismo central, mas há também a necessária **avaliação da instituição** como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a **avaliação do sistema escolar**, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política. (p. 18, 2008, grifos dos autores)

Segundo a concepção dos autores, a avaliação é parte de um processo maior, utilizada tanto no acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, quanto no sentido de “[...] apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 20). Portanto, há de se atentar para os objetivos das avaliações e os fins a que foram propostas, pois “[...] tanto a avaliação somativa quanto a formativa podem levar a processos de exclusão e classificação, na dependência das **concepções que norteiam o processo educativo**” (p. 21, grifos dos autores).

Esse mesmo entendimento é corroborado por Hoffmann (2001, p. 16), ao enfatizar que

[...] a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar aos pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação. A avaliação formativa, portanto, parece sempre uma tarefa suplementar, que obriga os professores a gerir um duplo sistema de avaliação [...].

Menga Lüdke (1995) também reforça essa concepção ao discorrer sobre *O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática*. Para a autora, não há dúvidas de que a avaliação formativa se constitui em uma proposta integrada ao processo de ensino e de aprendizagem, agindo no cerne das necessidades do aluno e até mesmo do professor, uma vez que se configura em um norte de orientação para ambos. Entretanto, esse modelo não substitui

[...] a função desempenhada pelo outro tipo de avaliação, baseada em testagens que estabelecem comparação entre alunos e entre instituições escolares. Estas continuarão a ser necessárias, para fornecer informações sobre os níveis atingidos pelos alunos e pelas escolas, permitindo a visualização de problemas que dificultam a elevação desses níveis. Para tanto é indispensável que tal tipo de avaliação não atue como estigmatizadora de alunos e de escolas, mas, ao contrário, ajude na

detecção daqueles problemas e de suas possíveis soluções. (LÜDKE, 1995, p. 53)

Com base nas informações expostas e na inquietação que nos levou ao estudo do tema proposto, chegamos aos seguintes questionamentos: as avaliações realizadas pelos professores no âmbito interno das escolas consideram as especificidades dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial? Todas as avaliações externas e em larga escala não consideram essas especificidades?

Nos trabalhos de alguns autores (JESUS, 2004; OLIVEIRA; CAMPOS, 2005; SOUZA, 2005) que versam sobre as concepções de avaliação dos alunos da educação especial formuladas por professores da classe comum, sala de apoio, classe e escola especial, ficou demonstrado, entre esses profissionais, a falta de clareza sobre quais aspectos deveriam ser considerados no processo avaliativo, o que, em algumas situações, culminou na ausência de sistemáticas de avaliação contínuas ou mesmo na não avaliação do referido alunado.

Nesse sentido, Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Thaís Emília Campos (2005) evidenciaram que 40% dos 79 professores entrevistados em sua pesquisa indicaram que a avaliação dos alunos com deficiência deveria ser igual às dos demais alunos, sem qualquer tipo de adaptação; 20% indicaram que a avaliação deveria limitar-se às necessidades educacionais específicas relacionadas à deficiência, excluindo-se, desse modo, a dimensão curricular; e um pequeno percentual (2%) indicou que alunos com deficiência não precisavam ser avaliados.

Resultados semelhantes a estes foram identificados na pesquisa de Denise Meyrelles de Jesus (2004) sobre a atuação do professor frente ao processo avaliativo em uma perspectiva inclusiva. O estudo revelou que embora os professores demonstrassem conhecer a perspectiva de avaliação presente nos documentos e referenciais nacionais de apoio à inclusão escolar, os alunos com “necessidades educativas especiais”²⁰ não eram avaliados ao longo do ano letivo, logo, a grande preocupação recaía no momento da avaliação final, em que os professores deveriam decidir se o aluno seria aprovado ou reprovado.

Concordamos com Fernandes e Freitas (2008) quando destacam que as avaliações realizadas pelos professores também podem induzir a mecanismos de exclusão dos alunos. Isso nos leva a questionar o que os professores e as escolas têm compreendido como proposta avaliativa com foco no processo da aprendizagem dos alunos e em suas especificidades.

²⁰ Expressão utilizada pela autora.

Observamos que a “não avaliação” foi uma evidência constante em ambos os estudos suprarreferidos.

Em contrapartida, no âmbito das avaliações externas e em larga escala, deparamo-nos com algumas iniciativas propostas em âmbito municipal, estadual e federal que preveem algumas adaptações e apoios em provas padronizadas com vistas a adequá-las ao público-alvo da educação especial, de modo que estes não sejam excluídos dos processos de avaliação dos sistemas educacionais.

Nessa direção, são previstos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e pelo governo federal, para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), alguns apoios e adaptações no formato de suas provas e exames, tais como: leitores²¹, transcritores²², intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérprete, prova em braille e com fonte ampliada, dentre outros, que serão retomados e mais bem especificados no Capítulo 2 deste trabalho.

Diante dessas informações, é importante destacar que não podemos fazer uma leitura ingênua, pressupondo que com essas adaptações e apoios todos os alunos que compõem o público-alvo da educação especial serão inseridos nas avaliações externas e em larga escala, pois, tal como indicado por Oliveira (2008), para que essa inserção de fato ocorra, seus resultados devem ser coletados, analisados e, a partir disso, ações de melhoria devem ser planejadas.

De igual modo, não temos a intenção de negligenciar os aspectos relativos ao mau uso dos resultados produzidos pelas avaliações externas em larga escala, que podem acarretar, tal como expresso por Sandra Maria Zákia Lian Sousa e Valéria Virgínia Lopes (2010), problemas potencializadores de desigualdades nas escolas, em detrimento das mudanças que visam à “qualidade de ensino para todos”, abandonando-a ao plano do discurso. Todavia, uma vez que essas avaliações são tomadas pelo poder público como instrumento de acompanhamento da aprendizagem de todos os alunos e de monitoramento das políticas e programas educacionais adotados (KLEIN; FONTANIVE, 1995; FREITAS, 2007; SOUSA; LOPES, 2010), acreditamos que os alunos público-alvo da educação especial não deveriam ser excluídos desse processo.

Com base na discussão até aqui arroladas, levantamos, no capítulo que segue, alguns prós e contras que permeiam a participação de alunos com deficiência, TGD e altas

²¹ Ledor é o profissional incumbido de realizar apenas a leitura da prova para o aluno.

²² Transcritor é o profissional que faz as anotações para o aluno.

habilidades/superdotação nas avaliações externas e em larga escala, tendo como fundamentação os autores da literatura norte-americana e brasileira consultados.

2 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DEBATE EM CONSTRUÇÃO

A avaliação, em seu sentido mais amplo, é considerada uma prática cujas raízes remontam aos primórdios da história humana, uma vez que o processo para a tomada de decisões quotidianas pressupõe, formal ou informalmente, ações voltadas à observação, julgamento e atribuição de valor às coisas, próprias do ato de avaliar (VIANNA, 2000; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Em se tratando especificamente da avaliação educacional, observamos, nas últimas décadas, uma prática não mais circunscrita ao desempenho dos alunos em avaliações desenvolvidas pelos professores no interior da instituição escolar. Conforme discutido por Vianna (1989, p. 17):

A avaliação, como área de investigação científica, transformou-se em uma atividade complexa. Inicialmente, todo o seu enfoque centralizava-se nos alunos e nos problemas de sua aprendizagem; aos poucos, entretanto, sem se afastar desse interesse, modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional.

De acordo com o referido autor, diversos foram os fatores que contribuíram para a ampliação do enfoque dado à avaliação educacional. Tais motivos decorrem da complexidade que se estabelece no campo educacional e que se traduzem na necessidade de intervenção em problemas prioritários, tais como as altas taxas de reprovação e evasão escolar ou mesmo questões relacionadas à expansão e democratização do ensino, melhoria de sua qualidade, financiamento, entre outros (VIANNA, 1989).

O uso da avaliação externa e em larga escala, voltado ao monitoramento da qualidade nos sistemas de ensino e na definição de políticas públicas educacionais, teve seu marco de referência na Inglaterra e nos Estados Unidos, tornando-se componente imprescindível à reforma educacional disseminada após a década de 1990 (VIANNA, 1995; OLIVEIRA, 1995; AFONSO, 1999; BARRETO, 2001; HORTA NETO, 2010). Esses países, pioneiros nas

avaliações educacionais, também foram os primeiros a proporem adaptações com vistas a torná-las acessíveis às pessoas com deficiência²³.

Neste capítulo, resgatamos algumas ações balizadoras do processo de constituição da política de avaliação educacional a partir da sociedade norte-americana e que influenciou o atual modelo estabelecido no Brasil. Embora a Inglaterra também apresente experiências consistentes na área (VIANNA, 1995), neste trabalho, priorizamos o contexto dos Estados Unidos em virtude do maior número de referências pesquisadas. Posteriormente, trazemos algumas considerações acerca da participação dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial nessas avaliações.

2.1 Avaliação educacional no contexto norte-americano, sistema de responsabilização e a adaptação de testes educacionais

Conforme resgatado nos trabalhos de Vianna (1995; 2000), a avaliação educacional nos Estados Unidos possui uma tradição de mais de dois séculos, embora o marco de sua expansão date da década de 1960, com o enriquecimento de seu referencial teórico e a proposição de novas ações voltadas à sua prática, uma vez que seu foco de abrangência não estava mais restrito ao contexto microescolar.

Do estudo dos referenciais localizados, encontramos uma primeira ação balizadora do processo de avaliação externa nesse país, que consistiu na divulgação de relatórios anuais sobre a educação de Massachusetts, elaborados por Horace Mann na década de 1840. Outro dado importante refere-se ao uso de avaliações em larga escala desenvolvidas pelo Comitê Educacional de Boston, em que se buscou aferir o desempenho de alunos em diversas áreas do currículo escolar entre os anos de 1845 e 1846. Segundo Blaine R. Worthen, James R. Sanders e Jody L. Fitzpatrick (2004, p. 62), “[...] esses dois processos ocorridos em Massachusetts foram as primeiras tentativas de estimar objetivamente o desempenho dos alunos com o intuito de avaliar a qualidade de um sistema escolar de grande porte”.

Corroborando essa informação, Vianna (1995) destaca que a prática iniciada por Horace Mann, por meio da coleta de dados para fundamentar as decisões políticas voltadas à educação, atribuiu natureza formal à avaliação externa. Nas palavras do autor:

²³ De acordo com Pitoniak e Royer (2001), as primeiras adaptações realizadas nos Estados Unidos datam de 1940 e foram direcionadas às pessoas com deficiência física, auditiva e visual.

A avaliação, aos poucos, começa a desenvolver procedimentos ainda utilizados nos dias de hoje, como o *survey*²⁴, e instrumentos objetivos padronizados. Além disso, determinadas práticas ainda persistem [...], baseadas na obtenção de escores dos alunos como principal elemento para a avaliação da eficiência de programas educacionais, aliás, traço característico das avaliações realizadas no atual contexto brasileiro [...]. (VIANNA, 1995, p. 8)

Embora esses processos avaliativos tenham sido considerados de extrema relevância, Vianna (1995) destacou que a primeira avaliação de programa educacional propriamente dita ocorreu entre os anos de 1887 e 1898. A exemplo das experiências já realizadas nos Estados Unidos, foi desenvolvida pelo liberal Joseph Rice uma proposta de avaliação com foco nas unidades escolares em todo o território norte-americano. De acordo com o autor, a avaliação de Joseph Rice teve por objetivo produzir informações com vistas a reorientar o trabalho docente quanto às metodologias empregadas no processo de alfabetização, tendo como base o desempenho dos alunos. Todavia, na prática, “[...] o maior impacto desta avaliação estava no seu caráter experimentalista e quantitativo, procedimento até então inédito [...]” (VIANNA, 1995, p. 8).

A partir de 1900, a comunidade escolar estadunidense assistiu ao desenvolvimento considerável de testes padronizados para aferir o desempenho de seus alunos. Vianna (2000) observa nesse período a influência da teoria dos testes de inteligência de Alfred Binet, com a compreensão de que o fracasso dos alunos “[...] era de responsabilidade exclusivamente sua, sem participação do sistema, da escola e do próprio professor” (VIANNA, 2000, p. 48). O predomínio dessa concepção, segundo o autor, perdurou até a década de 1960, quando passou a ser contestada por diversos teóricos do campo educacional.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) destacaram, ainda no início daquele século, outro processo que viria a ganhar destaque na constituição da política de avaliação norte-americana – o estudo realizado por Abraham Flexner com o apoio da *American Medical Association*²⁵ e da *Carnegie Foundation*.

Segundo Fernando Luiz Pagliosa e Marco Aurélio Da Ros (2008, p. 494), o método utilizado por Flexner consistiu na inspeção de todas as 155 escolas de medicina dos Estados Unidos e do Canadá e, embora não dispusesse de um instrumento padronizado, sua avaliação “[...] se transformou no principal, e praticamente único, instrumento para a acreditação das

²⁴ Segundo Barbosa (1998, p. 2), os *surveys* (pesquisa ampla) são os questionários utilizados para coletar informações que atendam às finalidades específicas de uma pesquisa, “[...] medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões”.

²⁵ Associação Americana de Medicina.

escolas médicas nos Estados Unidos e Canadá, com implicações diretas em todo o mundo ocidental durante a primeira metade do século XX”.

Em 1910, o relatório final desse estudo recebeu o título *Medical education in the United States and Canada: a report to the Carnegie Foundation for the advancement of teaching*²⁶, também conhecido como *Relatório Flexner*. Vale ressaltar que, apesar das conclusões de Flexner terem influenciado a área da avaliação educacional, não é consenso entre os estudiosos que os relatórios produzidos configuraram-se, de fato, em avaliações, em razão dos recursos metodológicos empregados (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

De acordo com Vianna (1995), o período que compreendeu as três primeiras décadas do século 20 foi marcado pela extensão dos princípios do gerenciamento industrial – sistematização, padronização e eficiência – a todos os setores da sociedade, inclusive na área da educação. Nesse contexto, a comunidade escolar passou

[...] a preocupar-se com o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais, segundo, no campo da educação, os procedimentos que empresários procuravam implantar no mundo da indústria. (VIANNA, 1995, p. 9)

Como consequência desse fenômeno, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) evidenciaram que, em meados de 1930, mais da metade dos Estados Unidos tinham alguma forma de teste padronizado do desempenho escolar dos alunos. Nesse período, já era difundida a proposta de se englobar diferentes elementos para mensurar a eficiência das escolas e/ou do professor (taxas de aprovação, reprovação e evasão), mas as avaliações basicamente limitavam-se à aferição do desempenho dos alunos nos testes, com a atribuição de notas correspondentes ao número de acertos (ou *scores*) obtidos.

Com a promulgação da *Elementary and Secondary Education Act*²⁷ (Esea), em 1965, a avaliação educacional nos Estados Unidos “[...] passou a ser uma prática habitual, no controle da qualidade do ensino e dos investimentos feitos em educação” (VIANNA, 1995, p. 12). Embora faça referência à educação de forma mais abrangente, a avaliação proposta na referida lei incidia sobre programas federais específicos (ensino compensatório e programas

²⁶ A educação médica nos Estados Unidos e no Canadá: um relatório da *Carnegie Foundation* para o avanço do ensino.

²⁷ Lei da educação primária e secundária.

educacionais inovadores) direcionados aos órgãos regionais, universidades e escolas estaduais e municipais (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Por se tratarem de programas de ensino que demandavam grandes financiamentos por parte do governo federal, a avaliação, que deveria ser realizada pelos professores, tornou-se condição imperativa, demonstrada a inexistência de registros sobre o custo-benefício dos investimentos realizados historicamente na área da educação americana (VIANNA, 1995).

Os resultados decorrentes desse processo avaliativo indicaram que grande parte dos educadores não apresentou habilidades necessárias para analisar em que medida os objetivos e as metas nacionalmente estabelecidos haviam sido alcançados. Ainda, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), as informações produzidas tiveram pouca utilidade tanto para a orientação do trabalho docente quanto para a proposição de políticas públicas educacionais. Concluiu-se que essa modalidade de avaliação demonstrou-se inadequada aos fins a que foram propostas, e que o uso de testes padronizados não eram os mais indicados para se avaliar os programas educacionais.

Fazendo um contraponto com a realidade brasileira, Vianna (1995, p. 12) destacou que tal como ocorrido nos Estados Unidos, nossos educadores se mostram despreparados “[...] para o enfrentamento dos grandes problemas da avaliação [...], havendo muita teorização abstrata sobre o assunto, mas pouca realização prática”. Embora o autor faça referência ao período que contemplou as primeiras aplicações do Saeb, essa assertiva nos faz refletir sobre a manutenção desse problema, pois as políticas educacionais foram implantadas no Brasil sem que os educadores tenham a formação adequada ou o pleno entendimento das propostas, fazendo com que, muitas vezes, estes não assumam posicionamentos críticos, demonstrando-se apáticos ou simplesmente contrários às mudanças.

Diante de tudo o que foi exposto, verificamos que, entre as décadas de 1980 e 1990, a avaliação educacional nos Estados Unidos se voltou à produção de informações relativas à (in)eficiência de políticas e programas adotados com o objetivo de eliminar os problemas sociais e econômicos do país, inclusive aqueles de natureza educacional (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

No âmbito da participação dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial²⁸ nas avaliações educacionais em larga escala desenvolvidas pelo governo dos

²⁸ Diferentemente da legislação brasileira que definiu como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), a legislação norte-americana (*Individuals with Disabilities Education Act* – *Idea*) define-os como: alunos com deficiência intelectual (*mental retardation*), deficiência auditiva (*hearing impairments*), deficiência de linguagem (*speech or language impairments*),

Estados Unidos, Mary J. Pitoniak e James M. Royer (2001) destacam que o direito às adaptações nesses instrumentos está inscrita em leis, tais como a *Americans with Disabilities Act*²⁹ – ADA (1990) e a *Individuals with Disabilities Educational Act*³⁰ – IDEA (1991; 1997; 2004). Ambos os documentos reiteram o direito de os alunos participarem das avaliações realizadas em nível macro (avaliações nacionais) e meso (avaliações estaduais e municipais), assegurando-lhes diferentes adaptações e, quando necessário, avaliações alternativas (THURLOW et al., 2000; ELLIOTT et al., 2000; PITONIAK; ROYER, 2001).

Antes de prosseguirmos com os desdobramentos dessas orientações legais, é oportuno reforçarmos que a preocupação em tornar acessíveis os testes para as pessoas com deficiência (física, auditiva e visual) emergiu nos Estados Unidos já na década de 1940, com a designação de uma comissão responsável por investigar formas mais adequadas de avaliação voltadas à seleção para o mercado de trabalho. Mais tarde, a *Rehabilitation Act*³¹, promulgada em 1973, exigia que adaptações fossem realizadas em qualquer atividade financiada com verba pública, proibindo que os testes discriminassem os candidatos em virtude de sua deficiência (PITONIAK; ROYER, 2001).

Segundo Judy L. Elliott et al. (2000), antes da ratificação da Idea em 1997, existiam poucos registros formais acerca do desempenho escolar do alunado da educação especial frente às metas curriculares estabelecidas nacionalmente. Essa ausência de informações pode ter ocorrido em virtude da exclusão desses alunos do sistema de avaliação proposto tanto em âmbito nacional como no regional (estados e municípios), conforme pontuado pelos autores.

Com referência às principais mudanças alçadas ao público-alvo da educação especial a partir de 1997 nos Estados Unidos, Elliott et al. (2000, p. 40) fazem o seguinte apontamento:

As alterações em 1997 da IDEA dão ênfase no acesso do aluno com deficiência ao currículo geral, sua participação nas avaliações municipais e estaduais com adaptações ou uma avaliação alternativa quando necessário, e os relatórios de resultados. Não é mais possível que os alunos com deficiência sejam dispensados sem a documentação ou a indicação de como a aprendizagem do aluno será avaliada.³² (tradução nossa)

deficiência visual (*visual impairments*), distúrbios emocionais sérios (*serious emotional disturbance*), deficiência múltipla (*multiple disabilities*), dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*), deficiência física (*orthopedic impairment*), surdez/cegueira (*deafness/blindness*), autismo (*autism*), lesão cerebral traumática (*traumatic brain injury*) e outros problemas de saúde (*health impairments*). Por se tratar de uma grande população, utilizaremos nesta seção a expressão “público-alvo da educação especial”.

²⁹ Lei dos Americanos com Deficiência.

³⁰ Lei da Educação dos Indivíduos com Deficiência.

³¹ Lei da Reabilitação.

³² The 1997 IDEA amendments place emphasis on students with disabilities' access to the general curriculum, their participation in district and state assessments with accommodations or an alternate assessment where

Corroborando essa informação, Martha L. Thurlow et al. (2000) enfatizaram que os resultados obtidos nas avaliações externas e em larga escala deveriam ser utilizados com a intenção de documentar o desempenho dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial com vistas a subsidiar a elaboração de políticas e programas voltados à melhoria do atendimento educacional ofertado. Os autores também observaram que o direito à participação nesses processos avaliativos está intimamente relacionado com o direito de acesso ao currículo escolar, uma vez que essa prerrogativa nem sempre havia sido cumprida nos Estados Unidos.

De acordo com Deborah Deutsch Smith (2008), foi na política educacional implantada no governo de George W. Bush, em 2001, denominada *No Child Left Behind*³³, que se intensificou o debate sobre a participação dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial nos sistemas de avaliação desenvolvidos nos níveis nacional, estadual e municipal, uma vez que essa política tornou obrigatória a participação de 95% dos alunos nessa modalidade avaliativa.

Desse modo, os desdobramentos da sistemática de avaliação adotada na *No Child Left Behind*, de acordo com Smith (2008), colocaram em evidência o trabalho realizado pelos serviços da educação especial no que tange à escolarização do público-alvo da educação especial. Como consequência desse processo, muitas escolas posicionaram-se contrárias à participação do referido alunado nas avaliações externas e em larga escala, uma vez que as informações por ele produzidas poderiam servir à responsabilização exclusiva do professor e das escolas pelos resultados insatisfatórios, ocasionando a punição destes mediante a redução de verbas e incentivos comumente atrelados aos resultados (SMITH, 2008).

Relevante observar que, se por um lado, o direito à participação do público-alvo da educação especial nas avaliações externas e em larga escala se inscreveu na legislação norte-americana com o propósito de documentar as informações sobre seus conhecimentos curriculares e, a partir disto, subsidiar a proposição e/ou manutenção de políticas e programas educacionais (THURLOW et al., 2000), em contrapartida, parece-nos que a responsabilidade pelos resultados dos alunos passou a incidir sobre os professores e as escolas, eximindo as demais instâncias – principalmente o Estado – de sua responsabilidade com a educação.

Smith (2008) destacou que mesmo temerosos com essa possibilidade, muitos profissionais se declaravam favoráveis à participação do público-alvo da educação especial

appropriate, and the reporting of results. No longer can students with disabilities be exempted without documentation or indication of how student learning will be assessed.

³³ Nenhuma criança deixada para trás.

nas avaliações externas e em larga escala, pois alegavam que esses alunos poderiam apresentar bons resultados desde que apoiados de maneira adequada durante a realização das provas, mediante a oferta de adaptações necessárias, tais como:

[...] prova em braille, leitura dos testes para os alunos; explicações diretas de várias maneiras; tempo extra para a realização dos testes; intervalos nas sessões dos testes; auxílio ou equipamento adaptativo; orientação para o aluno por meio de sinalização; respostas ditadas por um assistente; realização do teste em um local tranquilo; realização do teste em vários dias. (SMITH, 2008, p. 65)

Outro argumento favorável à participação do público-alvo da educação especial nas avaliações externas e em larga escala diz respeito à necessidade de incluí-los no denominado sistema de responsabilidade pública. Conforme discutido por Julia K. Landau, Janet R. Vohs e Carolyn A. Romano (1998 *apud* SMITH, 2008, p. 65),

[...] as avaliações servem como alicerce dos esforços para qualificar a educação. Se alunos com deficiência são excluídos do desenvolvimento e da administração das avaliações estaduais, é possível que eles não se beneficiem totalmente das melhorias advindas da reforma escolar.

Em relação aos sistemas de responsabilização, Elliott et al. (2000) destacam ser imprescindível, no âmbito da proposição de reformas no campo educacional, que as escolas e os governos, em suas diferentes esferas – federal, estadual e municipal –, tomem para si a responsabilidade pelos desempenhos escolares de todos os alunos.

Segundo o *National Center on Educational Outcomes*³⁴ (NCEO) – órgão criado em 1990 para atuar na promoção de análises acerca da participação dos alunos da educação especial nas avaliações externas e em larga escala –, um sistema de responsabilidade, ou *accountability*, “[...] normalmente se refere a um indivíduo ou um grupo de indivíduos que tomam a responsabilidade pelo desempenho dos alunos na realização de avaliações ou outros tipos de resultados educacionais (por exemplo, as taxas de aprovação)”³⁵ (tradução nossa).

Quando olhamos para a trajetória de escolarização do público-alvo da educação especial, observamos que estes alunos foram historicamente excluídos dos sistemas de ensino,

³⁴ Centro Nacional de Resultados Educacionais.

³⁵ “[...] typically refers to an individual or a group of individuals taking responsibility for the performance of students on achievement assessments or other types of educational outcomes (e.g., graduation rates)”. Extraído de: <<http://www.cehd.umn.edu/NCEO/TopicAreas/Accountability/AccountTopic.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

inclusive dos processos avaliativos que, conforme pontuado pela NCEO, formam a base do sistema de responsabilidade pública. Como consequência, “[...] acredita-se que os alunos que não são medidos em sistemas de responsabilização educacional tendem a ser ignorados quando as reformas educacionais são promulgadas”³⁶ (ELLIOT et al., 2000, p. 40, tradução nossa).

Thurlow (2010) afirmou, com base em seu estudo sobre a criação de avaliações acessíveis especificamente na área da leitura, que embora a participação de alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e com distúrbios de fala³⁷ nas avaliações estaduais nos Estados Unidos tenha aumentado consideravelmente – 88% no *elementary school* e 86% no *middle school*³⁸ – o desempenho destes ainda se apresentava muito abaixo daquilo que era esperado, considerando-se as metas nacionalmente estabelecidas e o desempenho dos demais alunos.

É oportuno ressaltarmos, todavia, que a comparação entre o desempenho dos alunos que constituem o público-alvo da educação especial e dos que não são pode demonstrar que apesar de existirem leis e um discurso em favor de provas adaptadas com vistas a contemplar suas especificidades nas avaliações externas e em larga escala, esse olhar, muitas vezes, não é extensivo à análise e ao uso dos resultados, mantendo-se a lógica de seleção e da simples comparação entre os alunos que supostamente sabem mais e os que supostamente sabem menos. Assim, nesse contexto, os progressos e avanços alcançados pelos alunos da educação especial são sempre vistos em relação aos outros e não a eles mesmos.

Uma vez que os sujeitos de sua pesquisa – alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e distúrbio de fala – recebiam o atendimento educacional especializado tal como previsto no *Individualized Education Program* (IEP)³⁹, Thurlow (2010) problematizou duas possíveis causas para o baixo desempenho obtido nas avaliações em larga escala realizadas nos estados americanos: por um lado, pode refletir a histórica falta de oportunidades e de acesso à educação, considerando-se a baixa expectativa de aprendizagem que se tem deles; por outro, esse desempenho insatisfatório também pode estar relacionado ao instrumento inadequado de avaliação, que não leva em consideração as suas especificidades.

³⁶ “[...] believed that students who are not measured in educational accountability systems tend to be ignored when educational reforms are enacted”.

³⁷ Esse foi o público-alvo participante do estudo de Thurlow (2010).

³⁸ Correspondem, respectivamente, às etapas do ensino fundamental e médio brasileiro.

³⁹ O *Individualized Education Program* (IEP) ou Plano Educacional Individualizado (PEI) pressupõe a participação de diversos agentes para “[...] o planejamento cuidadoso particularizado, caso a caso, que define como será organizado o processo e o percurso educacional do indivíduo em situação de deficiência [...]” (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p. 30).

Com base nos resultados desse estudo e na problematização levantada por Thurlow (2010), percebemos que a comparação entre os resultados dos alunos realizada inicialmente pela autora, em que se ressaltou que o público-alvo da educação especial apresentara baixos desempenhos, foi utilizada com o propósito de indicar que a adaptação em provas – ou mesmo o acesso ao currículo – poderia não estar sendo extensiva a todos os alunos ainda que previsto na legislação educacional norte-americana (THURLOW et al., 2000), fatores que, em sua opinião, podem justificar os baixos desempenhos apresentados pelos educandos da educação especial.

Segundo a definição trazida pela NCEO, as adaptações em provas para o público-alvo da educação especial constituem “[...] mudanças no formato do teste ou no procedimento que permitam a participação dos estudantes de forma que se avaliem suas habilidades em vez da deficiência”⁴⁰ (tradução nossa). Ainda, de acordo com o órgão, “[...] sem adaptações, a avaliação não pode medir com precisão o conhecimento e as habilidades do aluno”⁴¹ (tradução nossa).

Na prática, essas adaptações se constituem em “apoios individualizados para o aluno” (STAINBACK; STAINBACK, 1999), que podem determinar o sucesso ou o fracasso do público-alvo da educação especial frente à proposta de avaliação. Estas deveriam ocorrer em atenção à necessidade pedagógica dos alunos, assegurando-lhes igualdade de acesso e de oportunidades, inclusive o direito de serem avaliados e que seus resultados refletirão, de fato, os domínios acadêmicos adquiridos (STAINBACK; STAINBACK, 1999; PITONIAK; ROYER, 2001; SMITH, 2008; THURLOW, 2010).

Como exemplo de adaptações realizadas no contexto das avaliações norte-americanas, Thurlow et al. (2000), Thurlow et al. (2005) e Pitoniak e Royer (2001) indicam:

- Adaptações quanto ao formato de apresentação: prova em braille, em tamanho ampliado, leitor, instruções escritas (para além daquelas previstas aos demais);
- Adaptações quanto ao formato de respostas: escriba, computador para registrar as respostas, corretor ortográfico;

⁴⁰ “Assessment accommodations are changes in testing materials or procedures that enable students to participate in assessments in a way that assesses abilities rather than disabilities”. Disponível em: <<http://www.cehd.umn.edu/NCEO/TopicAreas/Accommodations/Accomtopic.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

⁴¹ “Without accommodations, the assessment may not accurately measure the student's knowledge and skills”. Disponível em: <<http://www.cehd.umn.edu/NCEO/TopicAreas/Accommodations/ Accomtopic.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

- Adaptações quanto ao local de aplicação: aplicação em ambiente externo à escola, individual, em pequenos grupos, ajustes na iluminação ou outros de natureza física (mobiliário, por exemplo);
- Adaptação quanto ao tempo de realização do teste: prolongamento do tempo ou intervalos frequentes, realização do teste ao longo de vários dias;
- Adaptação de equipamentos e materiais: equipamento de amplificação, calculadora, aparelho de CD e DVD.

Conforme apontado por Thurlow et al. (2005), as adaptações quanto ao formato de apresentação da prova (braille, tamanho ampliado, leitor, instruções escritas), o escriba e a aplicação da prova em pequenos grupos foram identificadas, em um estudo realizado em 50 estados norte-americanos⁴², como aquelas comumente aceitas. Segundo as autoras, apesar de todas as demais adaptações (quanto ao formato de respostas, local e tempo de aplicação da prova e o uso de equipamentos/materiais) estivessem previstas na legislação dos respectivos estados, na prática, apenas algumas eram permitidas para a totalidade da prova, outras parcialmente ou sob certas condições, tal como explicado por Thurlow et al. (2005, p. 237):

Por exemplo, a adaptação de leitura em voz alta foi permitida por cinco estados para todos os seus testes em quaisquer condições. Quarenta e um estados permitiram a adaptação de leitura em voz alta apenas para determinados testes ou sob certas condições. Doze estados permitiram que todo ou parte do teste fosse lido em voz alta, mas não agregou os resultados dos alunos que utilizaram essa adaptação. Na maioria das vezes, os estados permitiam que um teste de matemática fosse lido em voz alta, mas não permitiram o uso da adaptação de leitura em voz alta em um teste que avaliou as habilidades de leitura.⁴³ (tradução nossa)

É válido salientar que os resultados da pesquisa suprarreferida não indicaram a existência de justificativas oficiais utilizadas pelos estados para explicar quais motivos definiram sua opção por determinada adaptação em detrimento às demais. No entanto, Pitoniak e Royer (2001) assinalam que algumas adaptações podem colocar em dúvida a fidedignidade dos resultados obtidos pelos alunos que compõem o público-alvo da educação

⁴² Os Estados Unidos da América são uma república constitucional federal constituída por 50 estados e um distrito federal.

⁴³ For example, the read-aloud accommodation was allowed by five states for all their tests under all conditions. Forty-one states allowed the read-aloud accommodation only for certain tests or under certain conditions. Twelve states allowed all or part of tests to be read aloud but did not aggregate the scores of students who used this accommodation. Most often, states allowed a math test to be read aloud but did not allow the use of the read-aloud accommodation on a test that assessed reading skills.

especial e, conseqüentemente, comprometer a validade da avaliação. Para os autores, em virtude do crescimento da demanda por provas adaptadas, um dos grandes desafios repousa na dificuldade em se estabelecer uma maneira adequada de fazê-los.

Benjamin J. Lovett (2010, p. 611) destaca que as adaptações

[...] foram projetadas para atender a dois interesses distintos, mas relacionados: a necessidade de participação de todos os estudantes em programas de avaliação em larga escala e a necessidade de justiça na medição dos resultados dos alunos com necessidades especiais.⁴⁴ (tradução nossa)

De acordo com a perspectiva defendida por Lovett (2010), as adaptações possibilitam maior participação dos alunos com “necessidades especiais”⁴⁵ – na qual o autor destacou aqueles com deficiência e com dificuldades de aprendizagem –, garantindo-lhes um tratamento equitativo nas avaliações externas e em larga escala. De acordo com o autor, ampliando-se a sua possibilidade de participação, tornam-se mais evidente aos pesquisadores e legisladores quais conteúdos esses alunos tendem a apresentar maiores dificuldades para, então, proporem ações mais efetivas com vistas a solucioná-las (LOVETT, 2010).

Ainda que as adaptações sejam consideradas imprescindíveis à participação do alunado da educação especial nas avaliações externas e em larga escala, existe um intenso debate acerca dos efeitos por estas produzidas, pois há os que consideram que estas podem colocar esses alunos em situação de vantagem frente aos demais ou mesmo serem recursos que podem desqualificar os resultados frente aos objetivos propostos para a avaliação (LOVETT, 2010; ENGELHARD JR.; FINCHER; DOMALESKI, 2010). A exemplo disso, Lovett (2010) destacou que o prolongamento do tempo para a realização de provas é uma das adaptações mais solicitadas nos Estados Unidos e também a que tem gerado maiores impasses, considerando-se que esse recurso poderia beneficiar a qualquer aluno e não especificamente o público-alvo da educação especial.

Thurlow et al. (2000) corroboram essa informação ao demonstrarem que de um universo de 38 estados norte-americanos, 16 permitiam o prolongamento de tempo em suas avaliações de sistemas educacionais, 10 permitiam apenas sob certas condições, que não

⁴⁴ “[...] were designed to address two distinct but related concerns: the need for participation of all students in large-scale assessment programs and the need for fairness in measuring the achievements of students with special needs.

⁴⁵ Expressão utilizada pelo autor.

foram especificadas nesse estudo, e em dois estados esse recurso era terminantemente proibido.

Lovett (2010) afirma que embora não haja consenso entre os pesquisadores que analisam o uso de adaptações em avaliações externas e em larga escala, uma vez constatado que estas podem beneficiar a todos os alunos, existe, apesar disso, a clareza de que os resultados do público-alvo da educação especial em provas sem adaptações refletem muito mais uma dificuldade relacionada à habilidade de leitura, que pode interferir diretamente na velocidade com que os alunos realizam a prova do que em relação aos conhecimentos curriculares requeridos. Desse modo, nas palavras do autor:

A condição da deficiência pode impedir os alunos de demonstrarem suas habilidades dentro dos limites de tempo de um teste padronizado; um aluno com dificuldades de aprendizagem em leitura, por exemplo, pode ler as questões de um teste muito devagar para completar a prova no tempo previsto.⁴⁶ (LOVETT, 2010, p. 612, tradução nossa)

O autor conclui que permitir ou não esse recurso está diretamente associado aos objetivos da avaliação e da interpretação que se fará de seu resultado: se o propósito não é ranquear ou selecionar os alunos, mas sim aferir seus conhecimentos em determinadas áreas com vistas à proposição de melhorias, torna-se inegável, nessa situação, os benefícios do prolongamento de tempo e de outras adaptações.

Corroborando esse posicionamento, Engelhard Jr., Fincher e Domaleski (2010) destacam que embora as adaptações possam beneficiar a todos os alunos, é no grupo dos que compõem o público-alvo da educação especial que o ganho se torna mais evidente, mas os autores também fazem ressalvas em relação aos objetivos definidos para a avaliação.

Em uma pesquisa realizada na Geórgia sobre os efeitos do uso da calculadora na avaliação em larga escala desenvolvida por este estado americano, os referidos autores pontuaram vantagens e limitações em relação a esse tipo de adaptação. Assim, como resultado de sua pesquisa, os autores concluíram que: “[s]e as questões do teste são projetadas para medir o cálculo como uma construção principal, as calculadoras não são adequadas. Calculadoras podem ser apropriadas para itens destinados a medir o raciocínio matemático e

⁴⁶ Disability conditions may keep students from demonstrating their skills within standard testing time limits; a student with a learning disability in reading, for instance, may read the test items too slowly to complete the test in the allotted time.

resolução de problemas”⁴⁷ (ENGELHARD JR.; FINCHER; DOMALESKI, 2010, p. 26, tradução nossa).

De acordo com Thurlow (2010), o mesmo se aplica em relação ao uso do leitor ou de programas sintetizadores de voz para auxiliar os alunos da educação especial que não dominam a leitura. Conforme observado pela autora, essas adaptações não são consideradas apropriadas em uma avaliação que busca analisar a proficiência do aluno em leitura, uma vez que haverá interferência direta em seu propósito. Entretanto, considera-se que o mesmo não se aplica em uma prova de ciências ou de matemática, em que as habilidades a serem avaliadas referem-se, por exemplo, à percepção do aluno em relação ao mundo em que vive ou à sua capacidade de resolver problemas matemáticos. Nesse contexto, saber ler é condição primordial para que o aluno elegível à educação especial consiga decodificar as questões e compreender o que dele está sendo requerido. Todavia, como o foco da avaliação não é averiguar se esse aluno sabe ou não ler, as adaptações, segundo Thurlow (2010), são absolutamente pertinentes. Vale lembrar que no contexto das políticas educacionais norte-americanas, os alunos com dificuldades de aprendizagem também compõem o público-alvo da educação especial e, portanto, podem se valer das adaptações em provas.

Thurlow et al. (2000) e Andrew T. Roach, Stephen N. Elliott e Norman L. Webb (2005) destacam que, para os alunos que apresentam “deficiências severas” e cujas adaptações não são suficientes para apoiá-los na realização das provas padronizadas, a legislação norte-americana estabelece avaliações alternativas de desempenho escolar embasadas no currículo nacional. Esses alunos compõem os 5% definidos na *No Child Left Behind* que podem ser dispensados das avaliações externas e em larga escala, desde que previsto e devidamente justificado no IEP, conforme pontuou Smith (2008).

Segundo Roach, Elliott e Webb (2005, p. 219), as avaliações alternativas podem envolver:

[...] registros da escola; os mais recentes dados de avaliação; avaliações formais e informais realizadas por membros da equipe [escolar]; relatórios de pais, professores da educação geral, e os professores de educação especial; amostras de trabalho de sala de aula e outras informações disponibilizadas pela equipe do IEP.⁴⁸ (tradução nossa)

⁴⁷ “[i]f test items are designed to measure computation as a primary construct, calculators are not appropriate. Calculators may be appropriate for items designed to measure mathematical reasoning and problem solving”.

⁴⁸ “[...] school records; the most recent evaluation data; formal and informal assessments conducted by team members; reports by parents, general education teachers, and special education teachers; classroom work samples and other information available to the IEP team”.

É oportuno destacarmos que não localizamos na literatura consultada a proposição de provas adaptadas quanto ao seu conteúdo, talvez porque os Estados Unidos ofertem avaliações alternativas para os alunos que porventura não se beneficiam das adaptações previstas. Outra possível justificativa, de acordo com o documento elaborado pela *National Center for Learning Disabilities*⁴⁹ (NCLD), a adaptação de conteúdo – ou *non-standard accommodation*⁵⁰ – afeta diretamente as questões da prova, podendo comprometer a validade dos resultados, uma vez que essa “[...] adaptação é aquela que vai mudar a natureza da tarefa, ou da habilidade a ser avaliada⁵¹” (tradução nossa) e que, conseqüentemente, não resultaria em uma verdadeira medida da aprendizagem do aluno.

As informações até aqui arroladas indicam que a participação do público-alvo da educação especial nas avaliações externas e em larga escala se constitui em um direito assegurado pela legislação norte-americana. Para cumpri-lo, são previstas adaptações, e mesmo àqueles que não podem se beneficiar destas, são propostas avaliações alternativas, mas que também se fundamentam no currículo nacional. Nesse sentido, o debate trazido pelos autores consultados indicou a necessidade de explorar instrumentos de avaliação mais adequados, de modo que as adaptações não comprometam o resultado obtido pelos educandos da educação especial e que, de fato, estas sejam extensivas a todos esses alunos, se necessário.

Apoiados nessa reflexão, passamos ao resgate das políticas avaliativas implantadas e em curso no Brasil e seus possíveis desdobramentos para o público-alvo da educação especial.

2.2 Avaliação educacional do contexto brasileiro: o que tem sido feito ao público-alvo da educação especial?

Nas últimas décadas, o uso de avaliações externas e em larga escala vem sendo priorizado com o propósito de acompanhar o fator qualidade das unidades educacionais subjulgadas às redes federal, estaduais e municipais de ensino (HADDAD, 2008). É importante destacar que o foco dessas avaliações centra-se, fundamentalmente, no desempenho dos alunos em provas padronizadas, associado a outras variáveis ligadas às condições socioeconômicas, estrutura escolar, condição de trabalho docente etc. (VIANNA, 1995).

⁴⁹ Centro Nacional de Dificuldades de Aprendizagem.

⁵⁰ Adaptação não padrão.

⁵¹ “[...] accommodation is one that will change the nature of the task, or target skill” (NATIONAL CENTER FOR LEARNING DISABILITIES, s/d, p. 2).

Conforme discutido por Dirce Nei Teixeira de Freitas (2007), a avaliação externa e em larga escala, no contexto da política educacional brasileira, é apresentada na CF/88 atrelada ao debate da qualidade do ensino. Isso porque o texto constitucional indica, no art. 206, inciso VII, a previsão de “garantia de padrão de qualidade” como princípio do ensino e, no seu inciso I, que todos devem ter “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Com base nessas prerrogativas, a autora pontua que o debate sobre a qualidade no ensino como princípio constitucional suscitou questionamentos que também remetiam à problemática da avaliação educacional, uma vez que não se tinha clareza sobre que qualidade estava sendo proclamada e, principalmente, quais instrumentos seriam utilizados para aferi-la. Assim, nas palavras da autora:

[...] a avaliação educacional ficou implícita no texto constitucional de 1988 e, assim, se impôs como uma tarefa pública que supõe a atuação do Estado segundo a concepção de federalismo e a natureza da relação Estado-sociedade inscrita na lei maior. Definições decorrentes disso enfrentariam questões como, por exemplo: a quem cabe tornar a avaliação educacional efetiva, como, quando, onde e quando. (FREITAS, 2007, p. 65)

Conforme destacado por Freitas (2007), e que também foi objeto de discussão de Carlos Roberto Jamil Cury (2010), a concepção de federalismo adotada pelos legisladores da CF/88 pressupunha um regime de “colaboração recíproca” e de “interdependência” entre os entes federativos – união, Distrito Federal, estados e municípios – com vistas a estabelecer “[...] laços de cooperação na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns” (CURY, 2010, p. 153).

No que se refere à área da educação, a perspectiva de colaboração estabelecida constitucionalmente foi traduzida pela LDBEN/96 quando declarado, em seu art. 8º, que a “[...] União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, cabendo ao governo federal “[...] a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996, art. 8º, §1º). Em relação aos demais entes federativos, a mesma lei define, como incumbência dos estados, a organização de seus sistemas de ensino, com foco no ensino médio e em colaboração, com os municípios, na oferta do ensino fundamental (art. 10). Aos municípios, cabe atender prioritariamente as demandas do ensino

fundamental e da educação infantil (creche e pré-escola), conforme explicitado no art. 11 (BRASIL, 1996).

Essa estruturação centrou na união as tarefas relativas à elaboração de um processo nacional de avaliação do rendimento escolar “[...] em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhorias da qualidade do ensino [...]” (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso VI). Ainda no art. 87, inciso III, que trata das disposições transitórias, é incumbência dos estados e municípios “[...] integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996).

Desse modo, a consolidação de um sistema de avaliação como objeto de regulação federal teve, como plano de fundo, a busca pela qualidade do ensino proclamada nos documentos nacionais. Freitas (2007) e Sousa e Lopes (2010) nos indicam que, para além da adesão à proposta nacional, muitos estados, e até mesmo municípios, empenharam-se na criação de sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar⁵².

A primeira experiência de avaliação educacional nos moldes do que viria a constituir o atual sistema de avaliação da educação básica no Brasil ocorreu em 1980, com a proposição de instrumentos voltados à avaliação dos impactos do *Programa de expansão e melhoria do ensino no meio rural do nordeste brasileiro*, também denominado *Projeto Edurural* (GATTI, 1987; 1994; 2002).

Desenvolvida pela Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), a avaliação desse projeto contou com o financiamento do Banco Mundial e teve por objetivo:

[...] aquilatar a aprendizagem escolar das crianças até a 4ª série do 1º grau⁵³, em língua portuguesa e matemática e sua alteração ou não em função dos investimentos na área de treinamento de professores, material didático, construções escolares etc., ao longo de cinco anos (80-85). (GATTI, 1987, p. 39)

Em resumo, a coleta de dados para a avaliação do Projeto Edurural ocorreu nos anos de 1981, 1983 e 1985. Participaram dessas amostras os alunos matriculados nas 2ª e 4ª séries⁵⁴

⁵² Como exemplo, podemos citar o Programa de avaliação do desempenho da rede pública escolar do estado de Pernambuco, criado em 1991; o Programa de avaliação das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, criado em 1992; o Sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo, criada em 1996 entre outros (HORTA NETO, 2010).

⁵³ Atual 5º ano do ensino fundamental I.

⁵⁴ Atualmente, 3º e 5º ano do ensino fundamental I.

de 603 escolas rurais dos estados do Ceará, Pernambuco e Piauí, cujos municípios foram atendidos pelo referido programa. Por intermédio de provas nas áreas de língua portuguesa e matemática, coletaram-se dados relativos ao desempenho escolar, agregando-se a esses resultados informações sobre estrutura escolar, perfil dos professores, condições das famílias, entre outras variáveis (GATTI, 1994; 2002; VIANNA, 1995; HORTA NETO, 2010).

O resultado dessa avaliação demonstrou baixo rendimento dos alunos nas áreas curriculares aferidas e que “[...] a aprendizagem dos conceitos básicos achava-se visivelmente prejudicada e segmentada” (GATTI, 1994, p. 68). Frente a essa constatação, Bernadete Angelina Gatti (1994) concluiu que, apesar do investimento acentuado em construções e reformas de escolas, treinamento de professores, produção de material didático etc., não se detectou, ao longo de cinco anos, ganhos na aprendizagem dos alunos.

Por meio das informações obtidas em estudos etnográficos que decorreram dessa avaliação, foram identificadas algumas razões subjacentes aos problemas evidenciados, tais como:

A rotatividade das professoras nas escolas, cuja permanência apenas dependia da boa vontade e dos interesses pessoais e políticos dos prefeitos (treinada uma professora nada garantia que ela continuasse em sua escola; a designação da professora não se vinculava às suas condições de formação, mas a apadrinhamentos etc.). As distribuições de livros, cadernos e merenda também dependiam da boa vontade e interesse dos prefeitos sendo inconstantes as condições desse atendimento. A complementação de salário prevista para as professoras nem sempre era providenciada a tempo pela prefeitura e mesmo o salário regular dessa professora (muito baixo, em geral 1/3 do salário mínimo) nem sempre era pago. As condições para o ensino multisseriado [...] permaneceram precárias: muitos alunos em classe, infraestrutura deficiente, falta de condições do professor para o manejo de várias séries ao mesmo tempo. (GATTI, 1994, p.68-69)

Conforme observado nas considerações de Gatti (1994), em geral, as dificuldades percebidas estavam diretamente relacionados ao descompromisso por parte das prefeituras dos municípios envolvidos no programa. Esses resultados nos permitem inferir que o sucesso ou fracasso de um programa instituído em âmbito nacional depende, sobretudo, da adesão das lideranças locais e do compromisso político por parte destas em dar efetividade às ações propostas.

Em 1987, o Inep deu início ao programa de avaliação do rendimento escolar de alunos matriculados no 1º grau⁵⁵, nas áreas de língua portuguesa e redação, matemática e ciências. O

⁵⁵ Atualmente, ensino fundamental.

processo avaliativo objetivou criar um conjunto de informações relativas à aprendizagem escolar, além de criar “[...] condições para que as próprias secretarias tivessem uma efetiva participação nos assuntos pertinentes à avaliação do rendimento” (VIANNA, 1995, p. 19).

Segundo Gatti (2002), esse programa, que envolveu uma amostra de 238 escolas em 69 cidades de diversos estados, serviu para identificar se um processo de avaliação em escala nacional seria viável e se traria resultados relevantes para a análise da educação brasileira. A autora concluiu ainda que estudos dessa natureza poderiam ser úteis à medida que apreenderiam as reais necessidades dos alunos, partindo-se do diagnóstico da realidade rumo à proposição de ações mais bem delineadas.

Essas iniciativas de natureza mais ampla serviram de base para o desenvolvimento da primeira aplicação de uma avaliação em escala nacional em 1990, denominada Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep) que, em 1991, passou a denominar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Conforme descrito no trabalho de Horta Neto (2010), a primeira aplicação do Saeb ocorreu em 1990, sendo que, nesse período, esse sistema de avaliação ainda era denominado Saep e contemplou uma amostra de alunos matriculados nas 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries⁵⁶. As provas aplicadas abrangeram conhecimentos de língua portuguesa (leitura), redação (apenas para os alunos das 5^a e 7^a séries), matemática e ciências. O segundo ciclo de aplicação ocorreu em 1993, mantendo-se as mesmas séries e áreas avaliadas na edição anterior, com exceção da prova de redação.

Em 1995, foram propostas algumas alterações relacionadas às provas do Saeb e da análise de seus resultados, que consistiu na adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI) como metodologia que possibilita comparabilidade longitudinal dos resultados das avaliações. Nesse ano, participaram do Saeb alunos das 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio, acrescentando-se uma amostra de alunos da rede privada. Foram aplicadas provas de língua portuguesa, matemática e ciências.

Nas edições que ocorreram entre 1997 e 1999, foram avaliados os alunos das 4^a e 8^a séries, nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências; e os alunos do 3^o ano do ensino médio, em língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia (HORTA NETO, 2010).

⁵⁶ Em sua descrição, Horta Neto (2010) faz referência ao antigo ensino fundamental de oito anos.

A partir de 2001, o Saeb passou a avaliar, em caráter amostral, apenas os alunos matriculados nas séries finais do ensino fundamental I, II e ensino médio, privilegiando-se as áreas de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (resolução de problemas).

Com a promulgação da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005a), o Saeb foi novamente modificado, transformando-se em um sistema composto por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), realizada por amostragem em cada unidade da federação e que abrange alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental⁵⁷ e 3º anos do ensino médio, matriculados nas redes públicas e em escolas privadas de todo o país; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), cujo instrumento é denominado Prova Brasil, que é de base censitária e envolve todos os alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas do país, contemplando as redes federal, estadual e municipal, e que tenham, no mínimo, 20 alunos matriculados no ano avaliado.

Para além da aplicação de provas nas áreas de língua portuguesa (leitura) e matemática, conforme anunciado, são aplicados questionários para a coleta de informações relativas ao perfil do alunado (caracterização socioeconômica, cultural e práticas de estudo), ao perfil do professor (formação e práticas pedagógicas), da gestão escolar (formação e práticas de gestão) e sobre as características estruturais da escola e materiais disponíveis (BRASIL, 1998; THIMOTEO, 2003).

Uma das críticas feita para as avaliações do Saeb diz respeito à subutilização das informações coletadas, principalmente daquelas obtidas a partir da aplicação dos “instrumentos contextuais” que visam apreender os fatores externos que podem exercer influência no desempenho dos alunos, bem como fundamentar a tomada de decisão em relação aos programas e às políticas educacionais orquestrados pelo MEC (THIMOTEO, 2003; BIONDI; FELICIO, 2007; GREMAUD; FELICIO; BIONDI, 2007). Prova disso perdura no fato de o Índice de Avaliação da Educação Básica (Ideb), criado para mensurar a qualidade da educação (HADDAD, 2008), levar em consideração, para a base de seu cálculo, apenas o resultado do desempenho escolar dos alunos na Prova Brasil e os dados do censo escolar (taxa de aprovação).

Conforme discutido por Sousa e Lopes (2010), ainda que se anuncie a preocupação com a estrutura física e humana das escolas, o contexto socioeconômico dos alunos e a

⁵⁷ Com a promulgação da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, o ensino fundamental tornou-se obrigatório aos seis anos de idade. A partir de 2006, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, essa etapa da escolarização básica passou a ter duração de nove anos, com a matrícula obrigatória dos alunos a partir dos seis anos de idade.

formação dos profissionais, essas informações pouco são consideradas no processo avaliativo. Nesse caso, nas palavras das autoras:

A tônica das iniciativas governamentais em avaliação vem recaindo na verificação do desempenho dos estudantes, por meio de provas; seus resultados são interpretados como evidência da qualidade de ensino de um dado sistema, de uma dada rede ou instituição. Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares ou acadêmicos e os contextos sociais de estudantes e professores, está-se optando por controle e regulação, desprezando-se o potencial indutor para as mudanças que, no plano do discurso, visam à qualidade de ensino para todos. (SOUSA; LOPES, 2010, p. 54)

Desse modo, segundo as referidas autoras, como “efeito colateral” do reducionismo presente na política de avaliação externa e em larga escala implantada pelo governo em âmbito nacional, observou-se que estas têm servido muito mais à promoção de ambientes competitivos e de rivalidade entre sistemas de ensino, escolas e até mesmo professores do que para subsidiar as políticas e os programas educacionais que visam à melhoria da qualidade do ensino.

A título de exemplo, o estudo realizado por Roberta Loboda Biondi e Fabiana de Felício (2007) demonstrou que os alunos que obtiveram melhores resultados na Prova Brasil dentro do período pesquisado se autodeclararam brancos, advinham de escolas equipadas com laboratório de informática e que apresentavam baixa rotatividade de professores, o nível de escolaridade das mães era mais elevado, dentre outros fatores. Essas constatações nos indicam que a melhoria da qualidade na educação está subjugada aos investimentos em políticas sociais por parte do poder público para além daquelas de cunho educacional.

Em relação à participação dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas avaliações do Saeb, não foram identificadas, até o período de finalização deste trabalho, qualquer tipo de orientação específica ou diretriz estabelecida nos documentos oficiais formulados pelo MEC que atentasse para as especificidades desses alunos. Como decorrência, muitos têm sido supostamente incluídos, uma vez que não havia a indicação de que lhes seriam ofertados adaptações ou profissionais de apoio durante a realização das provas; ou mesmo excluídos, tendo em vista os indícios de que muitas escolas solicitam que os educandos da educação especial permaneçam em suas casas no dia da avaliação, conforme pudemos observar nas pesquisas descritas a seguir.

Kilza Roberta Assunção Monteiro (2010), em seu trabalho intitulado *Inclusão escolar e avaliação em larga escala: pessoas com deficiência na Prova Brasil*, analisou a participação de alunos com deficiência e autismo⁵⁸ matriculados no 5º ano do ensino fundamental em cinco municípios da Baixada Santista no estado de São Paulo. O foco dessa pesquisa de mestrado incidiu sobre as instruções oficiais transmitidas pelo MEC aos gestores dos respectivos municípios participantes no que concerne à participação do referido alunado na Prova Brasil e como essas informações chegavam até as escolas.

Como resultados, a autora evidenciou entre os gestores um discurso unânime de que todos os alunos, sem exceção, deveriam participar da avaliação. Em contrapartida, quando questionados sobre os procedimentos ofertados para viabilizar a participação do público-alvo da educação especial, foram relatadas diferentes ações, todavia, nenhuma orientação foi estabelecida pelo MEC. Desse modo, alguns alunos realizaram a Prova Brasil com o auxílio do professor especializado alocado na escola; outros realizaram a prova com o auxílio de estagiários; alguns foram retirados da sala pelos gestores para o desenvolvimento de outras atividades; e havia os que foram orientados a ficar em casa no dia da avaliação (MONTEIRO, 2010).

Com base nos achados de sua pesquisa, Monteiro (2010) concluiu que existe um discurso geral, massificado, de que as avaliações desenvolvidas em âmbito nacional devem ser realizadas por todos os alunos, mas essa premissa não se efetiva na prática uma vez que adaptações não são ofertadas conforme as especificidades dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial. Assim, em suas palavras,

[...] para que esse instrumento de avaliação em larga escala alcance de forma plena todos os alunos seria necessário garantir a igualdade de condições de participação e atendimento das pessoas com deficiência a educação de qualidade. Os processos que cercam a aplicação do instrumento de avaliação em larga escala não atende exceções, por adotar como princípio o tratamento homogeneizador, o que não coaduna com o atendimento especializado demandado e de direito das pessoas com deficiência. (MONTEIRO, 2010, p. 70)

Dentre os resultados apontados por Monteiro (2010), observamos que apesar de algumas escolas terem se valido de profissionais (professor especializado e estagiário) para auxiliar os alunos com deficiência e autismo durante a realização da Prova Brasil, a autora nos indica que essa ação não partiu de orientações emanadas do MEC, mas sim da iniciativa de

⁵⁸ Alunado mencionado pela autora.

cada escola. Outro ponto que merece destaque refere-se ao tipo de apoio ofertado por esses profissionais, visto não ter sido possível apreender qual a perspectiva de atuação adotada: se auxiliaram os alunos na leitura das questões e escrita das respostas – ledores/escritas (THURLOW et al., 2000; THURLOW et al., 2005; PITONIAK; ROYER, 2001) ou se, mediante a ausência de orientações, simplesmente indicaram-lhes respostas, resolveram os exercícios matemáticos etc.

Os resultados obtidos na pesquisa desenvolvida por José Angelo Corradi (2011) também vão ao encontro dos constatados por Monteiro (2010). Em sua dissertação intitulada *Avaliação e desempenho de aluno surdo na Prova Brasil: um estudo de caso*, o autor analisou os fatores determinantes que podem ter influenciado o desempenho dos alunos surdos nessa avaliação. É relevante enfatizar que o trabalho foi desenvolvido em uma escola pública localizada na região sul do estado do Paraná que atendia preferencialmente alunos surdos – embora também acolhesse alunos surdocegos, com deficiência múltipla, física, intelectual e ainda alunos sem deficiência, que optaram pela matrícula nessa unidade de ensino.

De modo geral, Corradi (2011) detectou baixo desempenho dos alunos, fator que, segundo sua análise, poderia estar associado à ausência de intérpretes de Libras durante a aplicação da prova. Para o autor, o ponto de tensão consistiu no fato de os aplicadores da Prova Brasil serem externos à escola e não apresentarem conhecimentos em Libras. Assim sendo, todas as instruções relativas à prova foram transmitidas por meio da escrita, gerando um movimento de resistência por parte dos alunos surdos.

Ressaltamos que a oferta do intérprete de Libras está prevista no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre os materiais e serviços que integram o “direito ao atendimento diferenciado”. Essa expressão foi regulamentada inicialmente pelo Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e diz respeito ao direito de apoios, adaptações e tempo adicional para a realização de provas (BRASIL, 1999).

Embora a ausência do intérprete de Libras tenha sido apontada por Corradi (2011) como um dos elementos que justificou o baixo desempenho dos alunos na Prova Brasil, o autor vai além dessa reflexão e enfatiza:

A análise dos resultados dos alunos surdos na Prova Brasil nos impõe uma reflexão sobre a necessária adoção de estratégias pedagógicas que assegurem a real integração social e escola[r] destes.
Apontamos que [o] uso de LIBRAS na avaliação não é suficiente para o bom desempenho do aluno surdo. É necessário rever e melhorar o processo

ensino-aprendizagem de modo que os alunos se apropriem dos conteúdos escolares.

Nos resultados verificamos que a ausência do intérprete durante a aplicação foi fator determinante no desempenho dos alunos na Prova Brasil.

No entanto, é necessário ressaltar que o fator decisivo para a aprendizagem do aluno surdo é a educação bilíngue. Ela precisa ser estabelecida em todas as escolas. É, preciso que, de fato se concretize este método de ensino bilíngue e seja favorecido a rede de ensino em geral, e não apenas esteja a regulamentado no papel, favorecendo assim um ensino qualificativo aos alunos. (p. 59)

Desse modo, para além da inadequação na comunicação, o autor destacou que as escolas ditas inclusivas devem oferecer melhores condições de acesso ao currículo escolar, uma vez considerado que a aprendizagem dos conteúdos refletirá, conseqüentemente, na melhoria do desempenho dos alunos da educação especial nas avaliações externas e em larga escala.

Na dissertação intitulada *Políticas de educação inclusiva em tempos de Ideb: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral-CE*, Ana Paula Lima Barbosa Cardoso (2011) faz uma densa problematização acerca da participação do público-alvo da educação especial na Prova Brasil e também no *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará* (Spaace).

Um dos grandes impasses apontado pela autora se mostrou refletido na fala do gestor da educação especial do município de Sobral, pois, segundo esse entrevistado, o aluno com “deficiência”⁵⁹ não teria condições de ser avaliado tal como os demais, uma vez que a avaliação externa e em larga escala não atende às suas necessidades. Todavia, sublinhou-se que deixar de avaliá-lo também se configura em uma problemática.

Na opinião da maioria dos gestores e professores entrevistados⁶⁰ nessa pesquisa, e que também é compartilhada por Cardoso (2011), os instrumentos das avaliações externas e em larga escala são inadequados para avaliar os alunos com deficiência, uma vez que a ênfase dessa proposta avaliativa recai sobre o produto da aprendizagem, desconsiderando-se o processo. Nas palavras da pesquisadora:

[...] o sistema nacional de avaliação brasileiro assume o seguinte perfil: ênfase nos produtos aferidos por meio de avaliações externas, sempre quantitativos e que inspiram a elaboração de *rankings*. Essa conformação, de

⁵⁹ Em seu trabalho, Cardoso (2011) faz referência apenas à população de alunos com deficiência. Portanto, manteremos o termo utilizado pela autora.

⁶⁰ Também foram sujeitos dessa pesquisa quatro técnicos da secretaria, diretores, coordenadores, professores da classe comum e do atendimento educacional especializado (CARDOSO, 2011).

per se, implica a exclusão dos alunos com deficiência. Estes precisam ter seus processos educacionais avaliados, e não seus produtos; os aspectos que necessitam ser observados não são quantitativos, mas essencialmente qualitativos; a avaliação capaz de atestar suas aprendizagens não pode ser um processo externo à escola, mas um conjunto de iniciativas que considerem as peculiaridades de seu desenvolvimento. (CARDOSO, 2011, p. 222)

A crítica tecida por Cardoso (2011) está ancorada no modo como as avaliações externas e em larga escala têm sido operacionalizado no município de Sobral-CE. Assim como observado por Monteiro (2010), existe um discurso alegando que a participação de todos os alunos é obrigatória, mas a prática revelou que os alunos com deficiência não recebiam qualquer tipo de apoio ou adaptação nos instrumentos. Com base nessa constatação, Cardoso (2011, p. 225, grifos da autora) destacou:

A forma como participam esses alunos pode inspirar interpretações diversas; a que sustentamos proporciona comparações com histórias de “faz de conta”. Os alunos com deficiência “fazem de conta” que são avaliados, e o sistema “faz de conta” que os avalia. O argumento que sustenta essa prática é ironicamente o da inclusão, contudo, consideramos que a iniciativa é das mais excludentes, em face da completa inadequação dos instrumentos utilizados para os fins pretendidos.

Como resultado de sua análise, a autora reafirma a necessidade de serem estabelecidos modelos de avaliação adequados aos alunos da educação especial, capazes de orientar o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, uma vez que o estudo também evidenciou diversas lacunas no âmbito da avaliação da aprendizagem realizada pelos professores.

Quando discutido por um dos sujeitos da pesquisa a necessidade de um “refinamento” com vistas a possibilitar a participação do alunado em questão na Prova Brasil, Cardoso (2011) considerou essa afirmação contraditória “[...] por se tratar de uma ferramenta inadequada para aferir as especificidades e sutilezas dos ‘pequenos/grandes’ avanços comumente observados na aprendizagem dos alunos com deficiência”. Todavia, a autora salientou a falta de um posicionamento do MEC quanto à proposição de orientações específicas sobre a avaliação desses alunos: “[...] se por meio da Prova Brasil, afirme-o e viabilize-o; se mediante outros instrumentos, que se iniciem os primeiros passos nessa direção” (CARDOSO, 2011, p. 226).

Ao discutir a avaliação externa e em larga escala como instrumento que promove a competição entre as escolas e a exclusão de determinados alunos que não se enquadram em um padrão estabelecido, Cardoso (2011) faz referências à associação dessa medida avaliativa

ao contexto de reforma educacional iniciada na década de 1990 que, tal como abordamos no capítulo introdutório deste trabalho, foi fortemente marcada pelos princípios neoliberais. Nesse contexto, propunha-se a uniformidade das propostas educacionais, inclusive das avaliações, com vistas a mensurar a eficiência e maior responsabilidade das escolas com o ensino ofertado. Diante desse contexto, parece-nos que a omissão do poder público faz recair sobre as escolas e seus profissionais toda a responsabilidade pelo processo educativo.

Seguindo esse mesmo horizonte de análise, Mariana Cesar Verçosa Silva e Silvia Márcia Ferreira Meletti (2012, p. 429), em seu artigo intitulado *Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR)*, destacam:

Com relação à análise do desempenho cabe evidenciar, que não concordamos com este tipo de avaliação, tendo em vista que [esse] modelo avaliativo não é capaz de representar a real aprendizagem do aluno. Existem inúmeras variáveis que podem influenciar na nota da prova, como: nervosismo, ausência de adaptações necessárias, inconsistência nas questões, doença e entre outros fatores, que podem interferir na nota da prova.

É oportuno destacar que embora consideremos esses argumentos legítimos para justificar resultados insatisfatórios em qualquer situação de avaliação, inclusive para aquelas realizadas pelos professores no contexto da sala de aula, fatores como o “nervosismo”, “inconsistência das questões”, “doenças” etc. não acometem apenas os alunos que compõem o público-alvo da educação especial, tampouco se limitam aos processos avaliativos externos à escola.

Feitas essas considerações, o estudo de Silva e Meletti (2012) buscou averiguar a frequência e o desempenho dos alunos da educação especial matriculados na RME de Londrina na Prova Brasil e no Enem, tendo como base os microdados disponibilizados pelo Inep. De imediato, foi constatado que, dos 112 alunos elegíveis à participação nessas avaliações, apenas 67 compareceram, ou seja, cerca de 60% do alunado. Sobre essa afirmação, Silva e Meletti (2012, p. 432) destacam que:

[...] o número de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais é muito superior ao número de alunos que realizam a avaliação em larga escala, o que vem reforçar o indicativo de que a inclusão escolar encontra-se distante de se materializar, já que ainda a sociedade encontra-se imersa na lógica ambígua de um discurso que não condiz com a real prática inclusiva.

Ao analisarmos esse excerto, percebemos algo que se contradiz com a primeira afirmação das autoras, pois se as avaliações externas e em larga escala foram consideradas por estas inadequadas para aferir o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais, o fato de estes não estarem participando não se configuraria na problemática central, apenas demonstraria a inadequação do instrumento frente à demanda desse alunado. Nesse caso, o que se deveria questionar é a falta de instrumentos alternativos para que esses alunos sejam avaliados, contemplando-se suas especificidades. Contraditoriamente, o que depreendemos da segunda fala das autoras é que, se o processo de inclusão estivesse materializado nas escolas, todos os alunos deveriam estar participando dessas avaliações.

Em relação ao desempenho dos alunos, os resultados do referido estudo indicaram baixas proficiências entre aqueles alunos com TGD, deficiência intelectual e múltipla em ambas as áreas avaliadas (língua Portuguesa e matemática). Contudo, um aluno com deficiência intelectual matriculado na 9º ano do ensino fundamental apresentou bons resultados em língua portuguesa; os alunos com deficiência auditiva/surdez apresentaram dificuldades em língua portuguesa, mas isso não significou que seus rendimentos em matemática se apresentaram melhores. Por fim, em uma avaliação global, os alunos com altas habilidades/superdotação apresentaram bons desempenhos.

É importante destacar que Silva e Meletti (2012) não observaram uma tendência em relação ao desempenho dos alunos, e que os resultados encontrados não foram passíveis de generalização. Ou seja, segundo as autoras, não se pode afirmar que todos os alunos com deficiência intelectual não aprendem, que todos os alunos com deficiência auditiva não sabem a língua portuguesa ou que todos os que apresentam altas habilidades/superdotação sabem tudo, levando-nos a acreditar que não necessitam de políticas de apoio às suas necessidades.

Um último estudo localizado diz respeito à *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. Embora não aborde especificamente a temática até aqui percorrida, Josiane Beltrame Milanesi (2012), ao discorrer sobre o processo de implantação de um serviço de apoio estabelecido no âmbito da política federal de educação especial – a implantação de salas de recursos multifuncionais do MEC –, faz um adendo às formas de avaliação identificadas na RME de Rio Claro-SP como, dentre elas, as avaliações externas e em larga escala.

No que se refere à participação dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na Prova Brasil, a autora questionou a falta de adequação nos instrumentos que a compõe, mesmo aos alunos cuja escola especifica o tipo de necessidade no

censo escolar do MEC. Segundo a pesquisadora, “[...] os órgãos da educação nacional exigem que, para atender a esses alunos, sejam feitas adequações curriculares, mas, na hora de avaliar, a prova não tem nenhuma adequação” (MILANESI, 2012, p. 117).

Com base nessas informações, consideramos imperativo que os dados do censo escolar sejam mais bem qualificados, uma vez que poderiam ser utilizados para indicar o tipo de adaptação ou apoio adequado para o público-alvo da educação especial nas avaliações externas e em larga escala desenvolvidas pelo governo federal.

Em virtude da falta de uma diretriz específica emanada do MEC, foram observadas, entre os sujeitos da pesquisa de Milanesi (2012) – professores da classe comum, professores especialistas e gestores do município –, opiniões díspares acerca da participação dos alunos da educação especial na Prova Brasil: alguns defenderam que essa participação deveria ocorrer mediante a oferta de apoios; e outros temiam que a avaliação global da escola fosse prejudicada em decorrência dos desempenhos insatisfatórios desse alunado. Contudo, o que mais nos chamou a atenção refere-se à declaração de um participante da pesquisa “[...] de que se o aluno participa dessas provas padronizadas, ele não tem direito a adaptações, devendo fazê-las dentro das mesmas condições dos demais alunos” (MILANESI, 2012, p. 127).

Com base nessa declaração, reportamo-nos à legislação nacional que corrobora o direito à participação dos alunos com deficiência⁶¹ em toda e qualquer prática decorrente de ações governamentais voltadas à educação, dentre outras áreas. Assim, de acordo com as diretrizes firmadas no Capítulo III do Decreto nº 3.298/99, é incumbência do poder público:

[...] incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer [...]. (BRASIL, 1999, art. 6º, grifos nossos)

Conforme mencionado em outra situação, o referido decreto traz importantes contribuições no que diz respeito à garantia de participação dos alunos da educação especial em todas as iniciativas relacionadas ao ensino público. Desse modo, compreendemos que esse direito também deve ser extensivo às avaliações externas e em larga escala, e a própria legislação nacional nos indica a necessidade de serem providos: tradutores e intérpretes de Libras; guias-intérpretes; atendimento especializado em situação de prova para as pessoas

⁶¹ O Decreto nº 3.298/99 apenas faz referências às pessoas com deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla.

com deficiência visual, intelectual e múltipla (BRASIL, 2004b); e ainda a garantia do tempo adicional (BRASIL, 1999).

Em se tratando especificamente do direito à educação, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que dispõe sobre a *Convenção internacional sobre o direito das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo*, prevê a igualdade de oportunidade e de acesso às pessoas com deficiência em todos os segmentos da sociedade. Mediante esses princípios, é dever do Estado primar por um sistema educacional que atenda às especificidades do público-alvo da educação especial, assegurando-lhes diferentes apoios e “adaptações razoáveis”, que consistem em

[...] modificações e [...] ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais [...]. (BRASIL, 2009b, art. 2)

O decreto supracitado também reconheceu as *Normas para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência da Organização das Nações Unidas*, em sua Resolução nº 48/96, de 20 de dezembro de 1993. Dentro de um contexto mais amplo de acessibilidade aos meios físicos e de acesso à informação e à comunicação – que constituem as áreas-alvo para a igualdade de participação de todos –, o documento reconhece a necessidade de se prover as adaptações necessárias para que haja o processo de equiparação de oportunidades, tais como: utilização do sistema braille, recursos de gravação de voz, impressão em letra ampliada, recursos tecnológicos, uso de língua de sinais, serviços de intérpretes de língua de sinais, linguagem gestual e apoio a outras dificuldades de comunicação (BRASIL, 2009b).

Com base na legislação nacional e nos principais achados das pesquisas localizadas, observamos que as avaliações do Saeb estão distantes de assegurarem a participação de todos, embora essa seja a indicação presente no discurso dos gestores da educação. Nesse sentido, a participação do público-alvo da educação especial, diferentemente do que vimos no contexto norte-americano, parece não se constituir em um direito para esses alunos.

Todos os autores que discutem as avaliações externas e em larga escala no contexto nacional destacaram a falta de diretrizes do MEC acerca da participação do referido alunado na Prova Brasil e reforçaram a inadequação do instrumento, seja em decorrência da falta de adaptações e apoios (MONTEIRO; 2010; CORRADI, 2011; MILANESI, 2012) ou porque essa proposta avaliativa fere os princípios da inclusão escolar que pressupõe um modelo que

apreenda o processo e não o produto da aprendizagem (CARDOSO, 2011; SILVA; MELETTI, 2012).

Mesmo com a falta de orientações específicas sobre a oferta de adaptações e apoios especiais para os alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de algum tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas avaliações da educação básica criadas pelo MEC e que, conseqüentemente, tem levado muitas escolas a excluí-los desses processos avaliativos, identificamos algumas iniciativas orquestradas pelo próprio governo federal no âmbito do Enem, da SEE-SP, da SME-RJ e da SME-SP. Esses exemplos serão especificados a seguir.

A Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do MEC/Inep publicou em 2012 uma nota técnica sobre *O atendimento diferenciado no Enem* (BRASIL, 2012a), doravante denominada *Nota técnica do Enem*, direcionado aos candidatos⁶² com

[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, mobilidade reduzida ou outras condições físicas, mentais, sensoriais ou psicológicas que requeiram medidas voltadas a lhes garantir equidade, autonomia e segurança. (BRASIL, 2012a)

Ressaltamos que o Enem foi criado pelo governo federal em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da educação básica e, a partir de 2009, também passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o acesso ao ensino superior, conforme informações obtidas no portal do Inep⁶³.

Desse modo, amparados na legislação federal que estabelece o direito de acesso aos espaços, à informação e à comunicação como princípio fundamental, tal como previsto no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que “dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” (BRASIL, 1999) e na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que “[e]stabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência e mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000), foi previsto para os candidatos supracitados, que participam do exame, os “serviços profissionais especializados”, que compreendem o auxílio do leitor, transcritor, tradutores-intérpretes de Libras e de leitura labial e o guia-intérprete; os “recursos de acessibilidade”,

⁶² Torna-se imperativo pontuarmos que o Enem não se destina exclusivamente aos alunos, uma vez que o exame também pode ser realizado por concluintes do ensino médio. Por essa razão, utilizamos o termo “candidatos”.

⁶³ Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 5 jul. 2012.

que consistem em alterações no formato de apresentação da prova (braille e fonte ampliada); um tempo adicional; e as ajudas técnicas (BRASIL, 2012a).

Cada um desses elementos será explorado a seguir.

Ledor e transcritor

De acordo com a *Nota técnica do Enem*, o auxílio do ledor é realizado por um profissional responsável pela leitura da prova para os candidatos cegos, com baixa-visão, surdocegos⁶⁴, com deficiência física, intelectual, com autismo, déficit de atenção e dislexia (BRASIL, 2012a).

Consta no referido documento que esses profissionais devem atuar em duplas e prestar atendimento individualizado em salas com apenas um candidato. Inferimos que o atendimento em duplas é adotado para eliminar as suspeitas de possíveis interferências do aplicador na escolha das respostas do candidato, uma medida comum nos processos seletivos em que os últimos dois ou três participantes devem permanecer juntos até o término do tempo destinado para a realização do exame. Por exemplo, o edital do Enem de 2012 definiu como procedimento de aplicação que “[o]s três últimos PARTICIPANTES presentes na sala de provas só serão liberados juntos, após assinatura da ATA DE SALA” (BRASIL, 2012b, p. 15). Deduzimos também que o atendimento deve ser individualizado e em salas com apenas um candidato, porque a leitura em voz alta pode tanto expor a resposta daqueles na qual a prova está sendo lida quanto incomodar os demais participantes.

No que se refere especificamente aos candidatos com deficiência visual, os leitores contam com um material de orientação denominado *Prova do ledor*, que contém “[...] os textos adaptados e a descrição das ilustrações, imagens, mapas, tabelas, gráficos, esquemas, fotografias, desenhos e símbolos” (BRASIL, 2012a).

O auxílio para a transcrição é realizado por um profissional para os candidatos que, temporário ou permanentemente, encontram-se “[...] impossibilitados de escrever ou de preencher o Cartão de Resposta” (BRASIL, 2012a). Tal como os procedimentos adotados para o ledor, o transcritor também atua em duplas (geralmente com um ledor) e a aplicação das provas ocorre em salas com apenas um candidato.

Ressaltamos que não se especifica na *Nota técnica do Enem* qual a formação exigida para a contratação dos leitores e transcritores.

⁶⁴ Não há a especificação relativa ao tipo de atendimento prestado pelo ledor para os candidatos surdocegos. Por essa razão, inferimos que esses profissionais atuam em dupla com o guia-intérprete durante a realização do exame.

Tradutor-intérprete de Libras, tradutor-intérprete de leitura labial e guia-intérprete

O tradutor-intérprete de Libras é um profissional com “certificação específica”⁶⁵ que tem por incumbência mediar a comunicação entre os surdos, a prova e os ouvintes durante o período de realização do Enem, além de esclarecer dúvidas relativas à leitura e compreensão dos textos escritos em Língua Portuguesa (BRASIL, 2012a). O tradutor-intérprete de leitura labial desempenha as mesmas funções que o intérprete de Libras, todavia, estas são direcionadas aos candidatos surdos oralizados. De acordo com o documento de referência consultado, não é exigido desse profissional uma certificação específica. Ao guia-intérprete, é exigida formação em nível de especialização “[...] em formas de comunicação e técnicas de guia, tradução e interpretação para mediar a interação entre as pessoas com surdocegueira, a prova e os demais envolvidos na aplicação do Enem” (BRASIL, 2012a).

Segundo a *Nota técnica do Enem*, a atuação desses profissionais não se restringe à mera tradução da prova, mas sim no auxílio aos candidatos surdos e surdocegos no que se refere à leitura e compreensão dos textos escritos, “[...] fornecendo-lhes sinônimos ou sinais que os ajudem a reconhecer a palavra escrita, as expressões idiomáticas, as orações, o contexto” (BRASIL, 2012a).

As informações apresentadas nos levam a questionar se o atendimento prestado pelos profissionais suprarreferidos não poderia comprometer a fidedignidade dos resultados obtidos pelos candidatos que deles necessitam, à medida que se propõe que o apoio não se encerre na tradução da prova, mas sim na explicação com vistas à compreensão dos conteúdos por ela explorados. Embora consideremos que os “serviços profissionais especializados” e os “recursos de acessibilidades” (BRASIL, 2012a) propostos vão ao encontro das orientações legais que primam pela igualdade de direitos, de oportunidades e pelo princípio da equidade, constituindo-se em elementos imperativos à participação dos candidatos com “[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, mobilidade reduzida ou outras condições físicas, mentais, sensoriais ou psicológicas [...]” (BRASIL, 2012a), pouco se tem explorado sobre os efeitos dessas intervenções no desempenho dos candidatos.

Conforme sublinhado por alguns autores da literatura norte-americana (PITONIAK; ROYER, 2001; LOVETT, 2010; ENGELHARD JR.; FINCHER; DOMALESKI, 2010), a crescente demanda por adaptações nos instrumentos das avaliações externas e em larga escala desenvolvidas pelos sistemas educacionais daquele país tem suscitado intensos debates acerca

⁶⁵ Não se especifica na *Nota técnica do Enem* qual a formação necessária.

da maneira adequada de confeccioná-los sem que se comprometa a validade de seus resultados. Nesse sentido, parece-nos que esse assunto pouco tem sido explorado no Brasil.

Em relação à correção das dissertações dos candidatos “surdos, com deficiência auditiva ou surdocegueira”, a *Nota técnica do Enem* prevê “[...] mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua [...]” (BRASIL, 2012a). Essa orientação fundamenta-se no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras” e garante às pessoas surdas o direito a “[...] mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa [...]” (BRASIL, 2005, art. 14, §1, inciso VI).

Prova em braille e com fonte ampliada (macrotipo)

Segundo a *Nota técnica do Enem*, a prova em braille destina-se aos candidatos cegos que, necessariamente, “[...] devem ser lotados em salas individuais e também ser atendidos por duplas de letores” (BRASIL, 2012a). Acreditamos que esse procedimento também está relacionado, assim como observamos na aplicação da prova para os candidatos que solicitam o auxílio do ledor e do escriba, à eliminação da suspeita de possíveis interferências desses profissionais na escolha das respostas dos candidatos.

Os candidatos com baixa-visão podem requerer a prova com fonte ampliada – de tamanho 24 (padrão) – e o auxílio do ledor e do transcritor e, nesse caso, o seu atendimento deve ocorrer em salas individuais. Especifica-se que aqueles que solicitam apenas a prova ampliada devem realizá-la em salas com até 12 candidatos (BRASIL, 2012a).

Com relação aos procedimentos contidos nessas orientações, sobressalta ao nosso olhar a possibilidade de um candidato cego ou com baixa visão solicitar, para além das provas em braille ou ampliada, o auxílio do ledor e do transcritor. Se a adaptação da prova é condição necessária para que estes tenham acesso ao instrumento da avaliação, acreditamos ser desnecessário o auxílio de um profissional para realizar a leitura da prova, uma vez que esse fator acarreta duplicidade de recursos engendrados para um mesmo fim. Ora, ou o candidato tem o domínio do código braille e solicita a adaptação de sua prova ou, não tendo esse domínio, opta pelo auxílio do ledor/transcritor. Lembramos que todas essas ações requerem investimentos financeiros e, portanto, devem ser analisadas de modo que a duplicidade de recursos para um mesmo fim seja evitada.

A possibilidade de o candidato cego ou com baixa-visão também ser assistido pelo leitor e transcritor pode estar relacionada às falhas na impressão da prova ou mesmo à impossibilidade de determinadas questões serem ampliadas ou adaptadas para o braille. No entanto, conforme consta na *Nota técnica do Enem* (BRASIL, 2012a):

A adaptação das provas é feita de modo a preservar a isonomia do Exame: todas as provas devem apresentar os mesmos parâmetros pedagógicos e psicométricos. Por isso, se no ato da adaptação da prova algum item se mostrar inadaptável ou se sua possível adaptação comprometer seus parâmetros, é providenciada a substituição por outro equivalente em termos pedagógicos e psicométricos.

Portanto, admitindo-se que de fato todas as questões estejam adaptadas às especificidades dos candidatos cegos ou com baixa-visão de modo a prezar por sua autonomia durante a realização da prova, o auxílio do leitor e do transcritor não é condição imprescindível.

Há de se observar que o Enem destina-se aos candidatos jovens e adultos que já concluíram o ensino médio ou estão em vias de conclusão. Trata-se, desse modo, de pessoas que em tese possuem autonomia para escolher a adaptação que melhor lhes serviriam durante a realização do exame. Entretanto, transpondo-se essa discussão para as avaliações do Saeb destinadas à educação básica, acreditamos que o apoio do leitor e do transcritor seja imprescindível, principalmente para os alunos que estão nas séries iniciais do ensino fundamental que podem ainda não ter o domínio do braille, da Libras ou mesmo da própria leitura.

Tempo adicional

O tempo adicional é um recurso previsto no art. 27 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999⁶⁶. No âmbito do Enem, essa concessão é assegurada “[...] a todos os participantes com solicitação deferida de atendimento diferenciado e cujas condições especiais comprovadamente comportem a necessidade de maior tempo para realização do Exame” (BRASIL, 2012a). Para esses casos, são adicionados ao tempo de realização da prova 60 minutos em cada dia, que podem ser solicitados previamente, no ato da inscrição, ou mesmo no dia de aplicação do exame.

⁶⁶ O referido decreto estabelece a “Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1999).

Ajudas técnicas

De acordo com a *Nota técnica do Enem*, é assegurado aos candidatos com deficiência e mobilidade reduzida o uso das “ajudas técnicas” que, conforme previsto no art. 61 do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b), consistem em “[...] produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade [...]” dessas pessoas, “[...] favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida”. Destacou-se no documento em questão que o uso de “calculadoras, computadores ou outros equipamentos eletrônicos” poderiam ser utilizados desde que previamente autorizados pelo MEC/Inep (BRASIL, 2012a).

Todos esses “serviços profissionais especializados” e “recursos de acessibilidade” (BRASIL, 2012a) buscam, de acordo com a *Nota técnica do Enem*, eliminar as barreiras que dificultam ou mesmo impedem a participação dos candidatos “[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, mobilidade reduzida ou outras condições físicas, mentais, sensoriais ou psicológicas [...]” (BRASIL, 2012a) no exame.

Nessa mesma direção, em 2010, o sistema de avaliação desenvolvido pela SME-RJ criou um conjunto de orientações para a confecção de provas acessíveis para os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação formuladas em parceria com o Instituto Helena Antipoff (IHA)⁶⁷. Nessas orientações, as adaptações tornaram-se obrigatórias como recurso assegurador da igualdade de oportunidades, tanto no contexto pedagógico da classe comum como nas avaliações externas e em larga escala desenvolvidas pelo município⁶⁸ (RIO DE JANEIRO, 2011).

Segundo o documento de referência, a promoção das estratégias e adaptações ficam sob a responsabilidade do profissional do atendimento educacional especializado da SME-RJ (professores das salas de recursos multifuncionais⁶⁹ e professores itinerantes⁷⁰), que devem fazer a identificação dos alunos, providenciar as adaptações necessárias e realizar a aplicação das provas. Sublinha-se que nesse município as necessidades dos alunos devem ser

⁶⁷ O Instituto Helena Antipoff (IHA) é o órgão responsável pela educação especial do município do Rio de Janeiro.

⁶⁸ O sistema de avaliação desenvolvido pela SME-RJ é composto por duas avaliações: a Prova bimestral da SME-Rio e a Prova Rio.

⁶⁹ Segundo Milanesi (2012), as salas de recursos multifuncionais compõem a política de educação especial implantada pela Secretaria de Educação Especial em âmbito nacional. De acordo com o Decreto nº 7.611/11, art. 5º, §3º, essas salas são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011b).

⁷⁰ Segundo Mazzotta (1982), os professores itinerantes são profissionais especializados que visitam as escolas públicas com o objetivo de prestar atendimento à equipe escolar ou diretamente aos educandos que compõem o público-alvo da educação especial.

averiguadas individualmente, buscando-se evitar as “[...] generalizações por deficiência [...]”, uma vez que “[...] nem todos os cegos utilizam Braille e nem todos os surdos usam LIBRAS [...]” (RIO DE JANEIRO, 2010).

Tendo em vista tais orientações, estão previstas, no âmbito das provas aplicadas pela SME-RJ, os seguintes apoios e adaptações:

- Alunos com deficiência visual: braille, materiais específicos (reglete e punção), máquina Braille, prova digitalizada para ser realizada no notebook ou computador, programas sintetizadores de voz e o ledor;
- Alunos com deficiência auditiva: intérprete e dicionário de Libras e recursos de apoio visual (imagens, teatralização, gestos, mímicas);
- Alunos com deficiência física e TGD: recursos tecnológicos, letras e numerais móveis e o escriba;
- Alunos com deficiência intelectual e TGD: caneta marca-texto, recursos de apoio visual, materiais concretos para cálculos, material dourado, calculadora, roteiro de estudos para consulta, maquetes e outros que se fizerem necessários (RIO DE JANEIRO, 2010).

Destaca-se, no documento da SMR-RJ, que as adaptações e os recursos complementares são ofertados para o público-alvo da educação especial com vistas a potencializar sua capacidade de compreensão daquilo que está sendo requerido nas avaliações externas e em larga escala (RIO DE JANEIRO, 2010). Vale ressaltar que embora os alunos com altas habilidades/superdotação façam parte do público-alvo da educação especial da SME-RJ, não identificamos quaisquer orientações relativas à participação desses alunos nas avaliações.

Por fim, encontra-se especificado no documento da SME-RJ que os educandos da educação especial podem realizar a prova em outros espaços da escola (por exemplo, os laboratórios, as salas de recursos multifuncionais etc.). Nesse caso, é o professor do atendimento educacional especializado quem define o horário e o local mais adequado (RIO DE JANEIRO, 2010). Especifica-se ainda que os alunos surdos que necessitam do apoio do intérprete de Libras podem realizar as provas em pequenos grupos e em escolas diferentes das quais estão matriculados (RIO DE JANEIRO, 2010).

A avaliação externa e em larga escala gestada pela SEE-SP, denominada *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (Saresp), também prevê a

participação de alunos com “necessidades educacionais especiais”⁷¹ em suas provas, pois, conforme indicado na Resolução nº 41, de 30 de outubro de 2011, “[...] haverá versão de provas em braille e ampliada por anos/séries e disciplinas avaliadas, para atender os alunos que apresentam deficiência visual, conforme Cadastro de Alunos – SEE/CIE/Prodesp⁷² [...]” (SÃO PAULO, 2011b, art. 5º, § 2º, inciso III).

Embora o parágrafo descrito traga orientações relativas a uma única deficiência, a visual, o *Manual de Orientações do Saesp 2011* garante ao público-alvo da educação especial um tempo maior⁷³ para a realização da prova e o “suporte pedagógico” (SÃO PAULO, 2011g), que são:

- Prova em braille e ampliada para os alunos com deficiência visual (cegueira ou com visão subnormal);
- Professor especialista em Libras para os alunos com deficiência auditiva que entendem “[...] exclusivamente a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (SÃO PAULO, 2011g);
- Escriba para os alunos com deficiência física que apresentam “[...] dificuldades motoras dos membros superiores” (SÃO PAULO, 2011g).

Destacamos que não foram identificadas orientações quanto à participação dos alunos com deficiência intelectual, TGD e altas habilidades/superdotação no Saesp. Apenas é reforçado, no referido documento, que o aluno com deficiência intelectual⁷⁴ deve “[...] seguir o proposto para a sala em que [...] está inserido” (SÃO PAULO, 2011g), ou seja, subentendemos que esse alunado realiza a prova assim como os demais, sem que suas necessidades específicas sejam consideradas e contempladas. Ainda com referência às adaptações e aos apoios previstos para o público-alvo da educação especial no Saesp, observamos que a SEE-SP deixa de oferecer uma série adaptações que foram contempladas no Enem pelo governo federal (tradutor-intérprete de leitura labial, guia-intérprete, ajudas técnicas, ledor) e pela SME-RJ em suas avaliações externas e em larga escala (dicionário de Libras, recursos de apoio visual, materiais específicos para alunos com deficiência visual e

⁷¹ De acordo com a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 5, de 03 de maio de 2000, os “[...] educandos que apresentam necessidades educacionais especiais [caracterizam-se] por serem pessoas que tenham significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio-ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas” (SÃO PAULO, 2000, art. 1º, parágrafo único).

⁷² Processamento de Dados do Estado de São Paulo

⁷³ O documento não especifica quantos minutos ou horas são acrescidos ao tempo de realização do Saesp.

⁷⁴ No original, “alunos com deficiência mental”.

intelectual, prova digitalizada, sintetizadores de voz, calculadora etc.). No âmbito da SEE-SP indica-se para os alunos com deficiência visual a prova em braille e com fonte ampliada, mas uma vez que não está previsto o auxílio do leitor, questionamo-nos: como ficam os alunos que não dominam o braille? O mesmo pode ser observado para os alunos com deficiência auditiva que não dominam a Libras.

Outro ponto que merece destaque refere-se à ausência de propostas relativas à participação dos alunos com altas habilidades/superdotação nos sistemas de avaliação suprarreferidos (Enem, Saresp e avaliações da SME-RJ).

Ao longo dessa construção, observamos que embora os alunos com altas habilidades/superdotação estejam inscritos na definição do público-alvo da educação especial do país (BRASIL, 2008a; 2009c; 2011b), não foram identificadas informações sobre esse alunado, tampouco a possibilidade de adaptações específicas nos instrumentos das avaliações externas e em larga escala. Essa constatação nos incitou a alguns questionamentos: não existem alunos com altas habilidades/superdotação identificados? Havendo a identificação desses alunos nos sistemas de ensino, estes não necessitam de adaptações em provas?

Ora, compreendemos que se essa população fosse inexpressiva não teríamos quaisquer orientações no âmbito da legislação nacional, pois conforme pontuado por Soraia Napoleão Freitas, Caroline Leonhardt Romanowski e Leandra Costa da Costa (2012, p. 242), a própria LDBEN/96 assegura ao aluno com altas habilidades/superdotação “[...] o direito de ter as adaptações curriculares necessárias, bem como medidas administrativas diversificadas, como a aceleração escolar, e programa de atendimento como o enriquecimento escolar [...]”.

Alguns estudiosos do campo das altas habilidades/superdotação (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012; MOREIRA; LIMA, 2012; VIRGOLIN, 2012) indicam algumas circunstâncias que podem nos auxiliar a compreender a falta de informações relativas ao atendimento das especificidades desses alunos. Uma primeira questão repousa no próprio processo de constituição da educação especial, cuja proposta esteve muito mais voltada ao atendimento da demanda de alunos com deficiência (MOREIRA; LIMA, 2012) do que das demais categorias. Por essa razão, Ângela Virgolim (2012) faz referência à existência de uma “suposta” inclusão escolar, uma vez que o aluno com altas habilidades/superdotação é constantemente “[...] esquecido nos discursos político-pedagógicos [...]”, embora esteja presente na legislação. Uma segunda questão preponderante refere-se ao discurso recorrente no censo comum de que esses alunos, por serem dotados de habilidades excepcionais

elevadíssimas (ALENCAR, 2012), não necessitam de políticas consistentes e propostas educacionais diferenciadas.

Em se tratando das avaliações externas e em larga escala, observamos que a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação sequer tem sido discutida, talvez em virtude dos fatores que acabamos de expor. Sobre esse aspecto, Virgolim (2012, p. 96) chama a nossa atenção quanto tece o seguinte comentário:

A exclusão escolar e social que nos referimos, ao falar dos superdotados, não se dá, à semelhança de outros alunos com necessidades especiais [...], pela falta de acesso ao ensino ou ao espaço físico da escola. Aos alunos com altas habilidades nunca se negou a matrícula escolar, nem tampouco estes foram impedidos de frequentar o ensino público [...]. Apesar disso, não aparecem, tradicionalmente, como grupo, nos censos escolares; são classificados por sua idade cronológica e impedidos de progredirem ao nível de suas reais possibilidades; não recebem os serviços especiais que necessitam, como aprofundamento curricular, enriquecimento e aceleração do currículo [...]. Como ressaltamos em outro texto [...], muitos dos problemas que se observam entre alunos superdotados se referem ao desestímulo e frustração que eles sentem diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e por um clima [...] pouco favorável à expressão do potencial superior.

No campo da avaliação educacional, vemos isso refletido, pois se as políticas para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação são escassas e as diferenciações previstas na legislação (enriquecimento curricular, aceleração etc.) não são ofertadas, como pensar em propostas que atendam a suas especificidades no âmbito da avaliação externa e em larga escala? Para Fernandes e Viana (2009), uma avaliação que não estimule as capacidades específicas desses alunos pode desestimulá-los, ocasionando consequentemente baixos desempenhos.

Ao longo da construção deste capítulo, sinalizamos as possibilidades acerca da participação dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas avaliações externas e em larga escala com as adaptações e os apoios necessários. Mediante essa perspectiva, ressaltamos a possibilidade de melhoria do atendimento desse alunado nessa modalidade avaliativa em vez de nos posicionarmos em um dos polos que circundam as discussões sobre a temática. Tal como indicado por Alavarse, Born e Chappaz (2012, p. 12), não nos juntamos ao ufanismo daqueles que promovem essas avaliações “[...] por crerem que bastaria sua existência para que as escolas sejam transformadas [...]”, tampouco aos pessimistas que creem “[...] que as avaliações externas estariam pautando e restringindo o trabalho no interior das escolas”.

É importante reforçar que, com isso, não desconsideramos o referencial construído acerca da necessidade de uma avaliação processual da aprendizagem, orientadora do ato educativo e que leve em consideração os diferentes aspectos intrínsecos aos alunos e aos fatores associados ao currículo e à metodologia do trabalho empregada pelos professores (HOFFMANN; 2001; MANTOAN, 2007; FERNANDES; VIANNA, 2009; GUSTSACK; RECH, 2010; CARNEIRO, 2012). Entretanto, acreditamos na complementaridade de ambas as propostas, que “[...] necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política” (FERNANDES; FREITAS, 2008). Em complemento a essa concepção, Lüdke (1995) e Hoffmann (2001) destacam em seus trabalhos que um modelo de avaliação não exclui o outro, reforçando a concepção de que ambos são processos complementares e igualmente necessários.

Nesse sentido, Nevo (1998) reforça o papel da gestão escolar como estimulador de um processo que busca articular os resultados obtidos nas avaliações externas e em larga escala e aqueles produzidos pela escola de modo que se construa um referencial de autoavaliação. Nas palavras do autor:

Ao combinarmos as avaliações externa e interna para avaliar a escola como um todo, com o objetivo de responsabilização ou de aprimoramento escolar, supomos que não exista uma única forma objetiva de avaliar a qualidade da escola. A chamada verdade sobre a qualidade da escola não é uma prerrogativa de um avaliador externo, nem da própria escola, que atesta pela sua qualidade. Mesmo que exista uma verdade única sobre a escola, estará em algum nível intermediário, e portanto somente poderá ser revelada através de um diálogo entre as duas partes, as duas recolhendo dados e interpretando-os. (NEVO, 1998, p. 94)

Posto isso, partimos de um dimensionamento político que permeia a lógica da avaliação externa e em larga escala, em que se busca a melhoria da qualidade da educação e a criação de um sistema de informações para subsidiarem as políticas e os programas educacionais (KLEIN; FONTANIVE, 1995; YAZBECK, 2007; BECKER, 2010).

De acordo com Klein e Fontanive (1995, p. 30), além de fornecerem um diagnóstico e trazerem subsídios à implantação ou manutenção de políticas educacionais, essas avaliações tem por objetivo “[...] informar o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos”.

Sabemos, no entanto, que os resultados das avaliações não podem ser tomados como único indicador da qualidade de uma escola ou sistema de ensino, pois tal como nos indica

Belmiro Gil Cabrito (2009), os critérios para aferir a qualidade devem ser amplos de modo que compreendam informações quantitativas e qualitativas.

Críticas afeitas ao Saeb e ao Ideb, por exemplo, sinalizam que embora a proposta indique a necessidade de articulação do desempenho dos alunos às demais informações contextuais coletadas com vistas à tomada de decisão, na prática, o foco tem recaído exclusivamente sobre os resultados (VIANNA, 1995). Ainda assim, Sousa, Oliveira e Alavarse (2011, p. 17) fazem a seguinte consideração:

Embora contemple dimensões limitadas para aferir a qualidade do ensino ofertado, sendo prisioneiro dos limites que os testes de proficiência apresentam, é útil permitir o monitoramento de redes de ensino e de escolas, podendo subsidiar as políticas educacionais. Tradicionalmente, no Brasil, a apreciação de qualidade restringia-se aos indicadores de acesso, permanência e fluxo escolar, não contemplando resultados do processo de escolarização.

Alguns autores são contrários às avaliações externas e em larga escala uma vez que estas não indicam melhorias para os sistemas de ensino, reforçam os mecanismos de controle, estimulam a competição e aumentam as desigualdades. Se nos identificamos com essa concepção e optamos por refutar esse modelo de avaliação, devemos fazê-lo pensando em todos os alunos e não exclusivamente nos que apresentam algum tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Admitindo-se que de algum modo essas avaliações podem contribuir para com a melhoria da qualidade, o diagnóstico e a reorientação de propostas educacionais, devemos superar o debate reducionista acerca da (não) participação do público-alvo da educação especial e avançar rumo à proposição de formatos adequados para que se contemplem suas especificidades.

Este trabalho se inscreve nessa perspectiva. Assim, no próximo capítulo, buscamos apresentar e discutir quais mecanismos têm sido engendrados com o fito de propiciar a participação do público-alvo da educação especial na Prova São Paulo, instrumento de avaliação externa e em larga escala aplicado pela rede de ensino municipal da capital paulista.

3 AVALIAÇÃO EXTERNA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, sintetizamos os principais achados desta pesquisa. Ao analisarmos o conjunto dos dados gerados⁷⁵, compreendemos ser necessário, antes de tecermos considerações acerca da participação dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na Prova São Paulo, repousar nosso olhar sobre a proposta de atendimento para esse alunado na RME-SP.

Desse modo, apresentaremos primeiramente os principais aspectos relativos à constituição da atual política de inclusão escolar do município de São Paulo para, posteriormente, resgatarmos o processo de implantação da avaliação externa e em larga escala desenvolvida pela SME-SP, bem como os mecanismos engendrados para que a participação do público-alvo da educação especial se efetive.

3.1 O município de São Paulo e sua organização educacional

São Paulo é reconhecido, nacional e internacionalmente, por sua significativa influência no campo econômico, uma vez que a cidade possuía em 2010 um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de R\$ 39.445,20⁷⁶, além de diversas atrações na esfera cultural, na qual podemos destacar *A virada cultural* e seu grande acervo de museus (Estação Pinacoteca, Museu de Arte Moderna – MAC, Museu de Arte de São Paulo – MASP, Museu Afro Brasil, Museu Paulista etc.)⁷⁷.

De acordo com a Empresa Metropolitana de Planejamento da Grande São Paulo (Emplasa)⁷⁸, dos 39 municípios da região metropolitana do Estado, 18 fazem divisa com o município de São Paulo, conforme demonstrado pela Figura 1.

⁷⁵ Como já mencionado, as informações utilizadas neste capítulo estão fundamentadas nas seguintes fontes: página eletrônica da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), SME-SP, Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU), Secretaria Municipal de Planejamento (Sempla), informações coletadas nas entrevistas realizadas com os coordenadores do NAE, DOT-EE e Cefai e das observações realizadas em campo.

⁷⁶ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=46>. Acesso em: 20 jun. 2013.

⁷⁷ Informações extraídas na página oficial da PMSP, em: 21 de mar. 2013.

⁷⁸ Idem.

De acordo com o art. 3º da referida lei, a administração das subprefeituras são exercidas pelos subprefeitos, “[...] a quem cabe a decisão, direção, gestão e o controle dos assuntos municipais em nível local, respeitada a legislação vigente e observadas as prioridades estabelecidas pelo Poder Executivo Municipal” (SÃO PAULO, 2002).



Figura 2 – Mapa da divisão político-administrativa do município de São Paulo – 2013

Fonte: Portal da PMSP.

Embora reconhecido por seu potencial econômico, São Paulo caracteriza-se pela forte incidência de pobreza que decorre, sobretudo, de sua má distribuição de renda. Assim, segundo informações da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU), em 2010, cerca de 30 mil pessoas possuíam renda mensal de até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo, 38 distritos localizados nos extremos das regiões leste, norte e sul demonstraram Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH)⁸¹ considerado baixíssimo pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (Pnud) e, ainda, 350.026 pessoas com mais de 15 anos eram analfabetas, o que representava 4,5% dessa população. Vale ressaltar que embora a taxa de analfabetismo apresentada pela capital paulista seja menor que a do estado (6,2%) e a do Brasil (12,9%), em números absolutos, o contingente de munícipes analfabetos é significativo.

No âmbito da organização educacional, observamos que o município de São Paulo não mantém a mesma divisão que as subprefeituras (Figura 3), pois o número destas e das Diretorias Regionais de Educação (DRE) – responsáveis pelas escolas públicas municipais – não são correspondentes. Isso porque, conforme informamos neste trabalho, na administração da Prefeita Marta Suplicy (2001-2004), São Paulo estava dividido em 31 subprefeituras e, correspondentemente a cada uma delas, havia 31 Coordenadorias de Educação (CE). A partir de 2005, na gestão de José Serra/Gilberto Kassab (2005-2008), foi promulgado o Decreto nº 45.787, de 23 de março de 2005, que reorganizou as antigas 31 CE em 13 DRE, que respondem pela administração educacional de escolas que podem pertencer ao território de duas, três ou até mais subprefeituras.

Desse modo, no momento em que os dados desta pesquisa foram compilados, as DRE configuravam-se da seguinte forma:

- DRE Butantã: Subprefeituras do Butantã e Pinheiros;
- DRE Campo Limpo: Subprefeituras do Campo Limpo e M'Boi Mirim;
- DRE Capela do Socorro: Subprefeituras da Capela do Socorro e Parelheiros;
- DRE Freguesia/Brasilândia: Subprefeituras da Casa Verde e Freguesia do Ó;
- DRE Guaianases: Subprefeituras de Cidade Tiradentes e Guaianases;
- DRE Ipiranga: Subprefeituras do Ipiranga, Sé, Vila Mariana e Vila Prudente;
- DRE Itaquera: Subprefeituras de Aricanduva/Vila Formosa e Itaquera;
- DRE Jaçanã/Tremembé: Subprefeituras de Jaçanã/Tremembé, Santana/Tucuruvi e Vila Maria/Vila Guilherme;
- DRE Penha: Subprefeituras de Ermelino Matarazzo, Moóca e Penha;
- DRE Pirituba: Subprefeituras da Lapa, Perus e Pirituba/Jaraguá;

⁸¹ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o nível de desenvolvimento humano dos países utilizando como critérios indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (expectativa de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). O IDH varia entre 0 (nenhum desenvolvimento humano) e 1 (desenvolvimento humano total).

- DRE Santo Amaro: Subprefeituras da Cidade Ademar, Jabaquara e Santo Amaro;
- DRE São Mateus: Subprefeituras de São Mateus e Sapopemba;
- DRE São Miguel: Subprefeituras de São Miguel e Itaim Paulista.

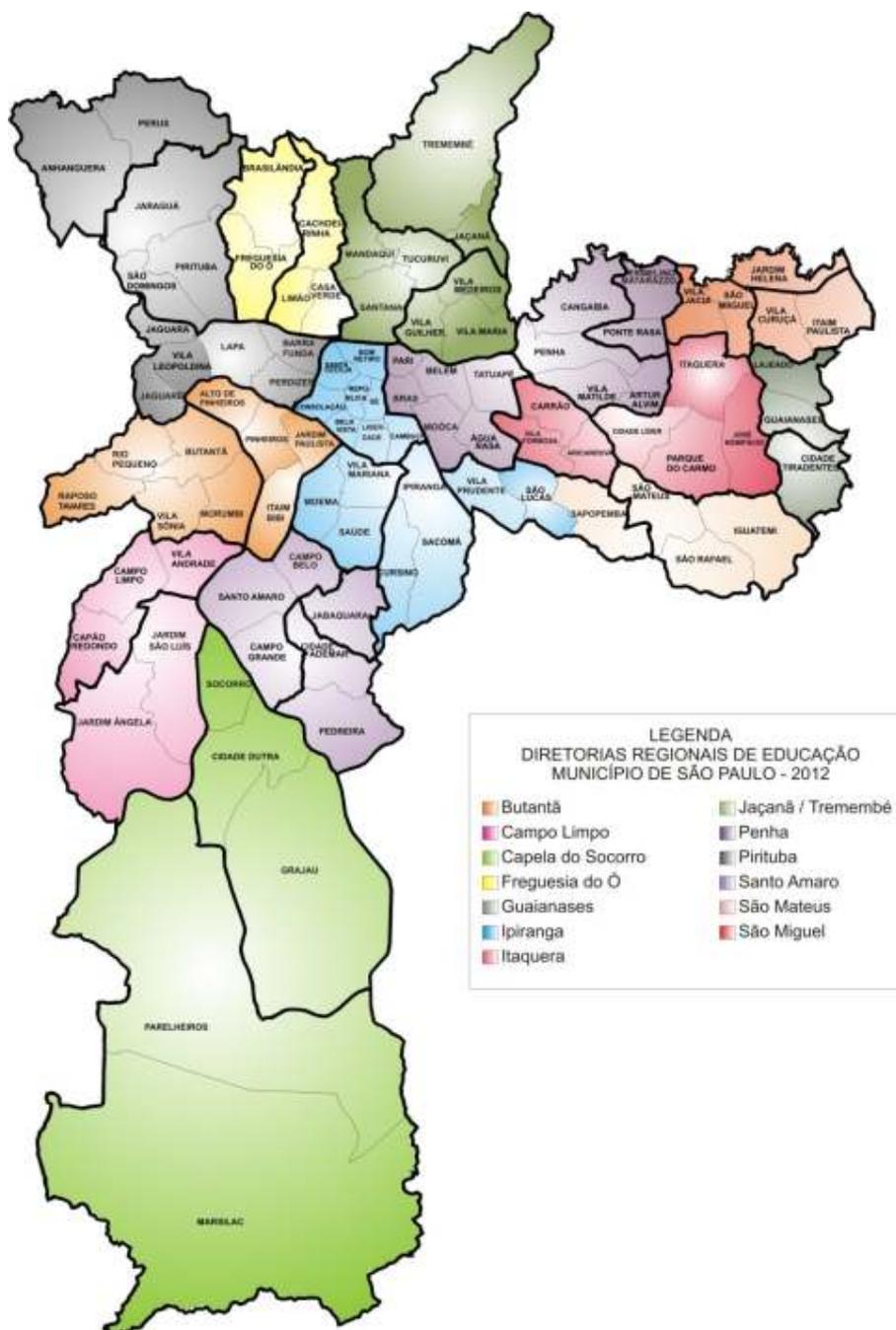


Figura 3 – Divisão das DRE do município de São Paulo – 2012

Fonte: Bendinelli, 2012.

Em relação à estrutura e organização da RME-SP, os dados coletados no portal da SME-SP em 2013 nos informam que essa referida rede de ensino possuía 936.432 alunos matriculados em 3.135 unidades educacionais, cuja distribuição estava organizada da seguinte forma:

Tabela 1 – Unidades educacionais por etapa e modalidade de ensino das redes direta e indireta da RME-SP – 2012/2013

TIPO	2012	2013
Centro de convivência infantil / Centro infantil de proteção à saúde	07	06
Centro de educação e cultura indígena – Ceci	03	03
Centro de educação infantil direto – CEI direto	313	319
Centro de educação infantil indireto – CEI indireto	329	352
Centro educacional unificado – CEU/CEI	45	45
Centro educacional unificado – CEU/Emef	45	45
Centro educacional unificado – CEU/Emei	46	46
Centro integrado de educação de jovens e adultos – Cieja	14	14
Centro municipal de capacitação e treinamento	03	03
Centro Municipal de Educação Infantil – Cemei	-	01
Creche particular conveniada	845	906
Escola municipal de educação bilíngue para surdos – Emebs	06	06
Escola municipal de educação infantil – Emei	468	486
Escola municipal de ensino fundamental – Emef	492	496
Escola municipal de ensino fundamental e médio – Emefm	08	08
Escola técnica	01	01
Movimento de alfabetização – Mova	424	398
Total	3.049	3.135

Fonte: Dados extraídos do portal da SME-SP.

De acordo com a Tabela 1, a SME-SP possuía sob sua administração direta em 2013: 805 unidades educacionais de educação infantil (CEI e Emei), 1 Cemei; 6 Centros de convivência infantil/Centros infantis de proteção à saúde⁸²; 496 Emef; 8 Emefm; 1 escola técnica; 45 CEU/CEI, para o atendimento de crianças de zero a três anos; 46 CEU/Emei, para o atendimento de crianças de quatro a cinco anos; 45 CEU/Emef, para o atendimento de alunos de 6 a 14 anos; 3 Centros municipais de capacitação e treinamento, para a oferta de educação profissional em nível básico; 6 Emebs; 3 Ceci⁸³; e 14 Cieja.

⁸² De acordo com a página oficial da SME-SP, os Centros de convivência infantil/Centros infantis de proteção à saúde foram criados para o atendimento de filhos de funcionários públicos do município de São Paulo.

⁸³ O Ceci visa ao atendimento de crianças de zero a seis anos da comunidade Guarani que reside da cidade de São Paulo, conforme informações da página eletrônica da SME-SP.

De sua rede indireta, tínhamos: 352 CEI, 906 creches conveniadas e 398 unidades do Mova⁸⁴.

Uma análise comparativa entre o período de 2012 e 2013 nos permite concluir que o foco de expansão das unidades educacionais da RME-SP buscou atender principalmente às demandas da educação infantil. Como exemplo, observamos a ampliação do número de CEI de 313 unidades em 2012 para 319 unidades em 2013. O mesmo ocorreu com a criação de Emei, que passaram de 468 em 2012 para 486 unidades em 2013. Consta também a criação, em 2013, de um Cemei. Em contrapartida, um Centro de convivência infantil/Centro infantil de proteção à saúde foi desativado.

Com base nas informações apresentadas na Tabela 1, observamos que as unidades educacionais da RME-SP estavam organizadas de modo a atender às etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e, em menor proporção, o ensino médio, cuja oferta da matrícula é de incumbência prioritária do estado, conforme definido na LDB/96 – e as modalidades de ensino (educação especial, indígena, profissional e EJA).

Há de se destacar que a SME-SP mantinha um número significativo de convênios na área da educação infantil, que representavam 58% das unidades educacionais destinadas a essa etapa, ou seja, o quantitativo de unidades da rede indireta (1.258), superava as unidades da rede direta (897), demonstrando um movimento de terceirização da escolarização das crianças pequenas da RME-SP. O mesmo observou-se na escolarização da população adulta, em que havia 398 unidades do Mova (convênio) e apenas 14 Cieja (rede própria).

Em relação ao número de matrículas nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, em 2013⁸⁵, a SME-SP possuía, de acordo com informações coletadas em sua página oficial, 406.530 matrículas na educação infantil, 451.868 no ensino fundamental, 3.178 no ensino médio, 1.008 no ensino profissional, 1.025 na educação especial e 64.027 na EJA, conforme organizado na Tabela 2.

⁸⁴ As unidades do Mova são conveniadas com a SME-SP para a alfabetização de jovens e adultos.

⁸⁵ Não localizamos informações relativas ao período de 2012.

Tabela 2 - Matrículas por etapa/modalidade da educação básica do município de São Paulo – 2013

TIPO	TOTAL
Educação infantil	406.530
Ensino fundamental	451.868
Ensino médio	3.178
Ensino profissional	1.008
Educação especial	1.025
Educação de jovens e adultos ⁸⁶	64.027
Total	927.636

Fonte: Dados extraídos do portal da SME-SP.

De sua análise, observamos maior número de alunos matriculados no ensino fundamental (451.868), seguido pela educação infantil (406.530), EJA (64.027), ensino médio (3.178), educação especial (1.025) e ensino profissional (1.008). Essas informações demonstram que o município de São Paulo tem priorizado a oferta da educação infantil e do ensino fundamental, tal como previsto no art. 11 da LDB/96 (BRASIL, 1996). Sobre as matrículas da educação especial, inferimos que o número indicado na Tabela 2 refere-se apenas aos alunos matriculados nas Emebs.

Com a publicação do Decreto nº 45.415/04, na qual se instituiu as diretrizes para a política de atendimento para o público-alvo da educação especial na RME-SP, a classe comum foi legitimada como espaço de aprendizagem desses alunos, com o apoio dos “serviços de educação especial” (SÃO PAULO, 2004b). Nessa direção, os dados coletados em entrevista cedida pela coordenadora da DOT-EE para esta pesquisa nos indicaram que, em 2012, a SME-SP possuía aproximadamente 17 mil matrículas da educação especial. Destas, 15.814 concentravam-se na classe comum e 1.186 nas Emebs.

Confrontando essas informações com as do censo escolar divulgado pelo Inep, em 2012, as matrículas da educação especial indicavam um total de 15.623 alunos, sendo 2.142 matrículas na educação infantil; 11.918, no ensino fundamental; 116, no ensino médio; e 1.447, na EJA.

Portanto, há de se considerar a dificuldade em se obter dados precisos acerca da matrícula dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, uma vez que as diferentes fontes consultadas (SME-SP e censo escolar do Inep) indicaram números com grandes variações.

⁸⁶ Foram acoplados os dados da EJA e do Mova.

Cumprе reforçar que, de acordo com a página eletrônica da SME-SP, em 2013, apenas 2.517 alunos da educação especial estavam em atendimento, no contraturno escolar, nas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Saai) de deficiência intelectual; 93, nas de deficiência visual; 78, nas de deficiência auditiva; e 74, nas de deficiência física.

No Gráfico 2, encontra-se registrada a distribuição das matrículas da educação especial na RME-SP, em 2011, por tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação⁸⁷. Nela, observamos que: 5.714 alunos apresentavam deficiência intelectual; 192, baixa-visão; 104, cegueira; 752, deficiência física; 1.042, deficiência múltipla; 474, surdez; 4, surdocegueira; 756, TGD; e 2, altas habilidades/superdotação.

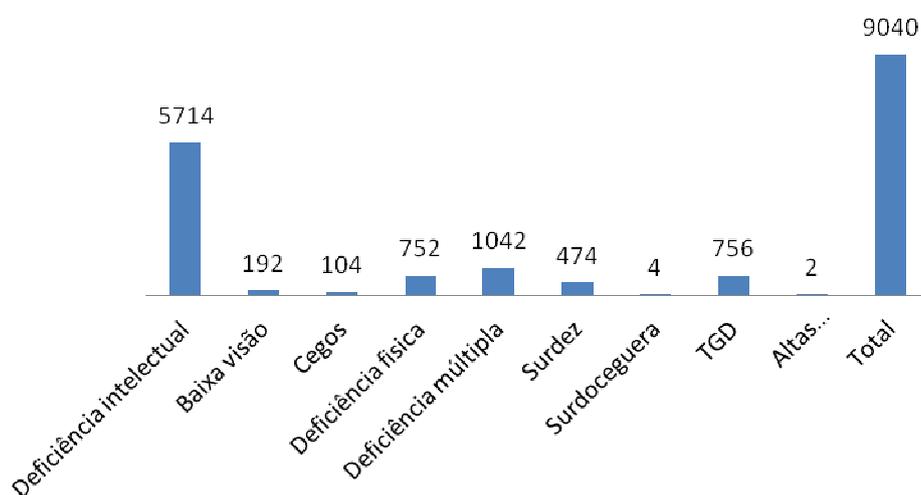


Gráfico 2 – Matrículas da educação especial na RME-SP por tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação – 2011

Fonte: Planilha fornecida pela SME-SP em 2011.

De sua análise, verificamos que, em 2011, pouco mais de 60% das matrículas da educação especial destinavam-se aos alunos com deficiência intelectual, seguidos pelos alunos com deficiência múltipla (11%), TGD e deficiência física (ambos com aproximadamente 8%). É relevante pontuar que o banco de informações da SME-SP registrava nesse período apenas quatro alunos com surdocegueira. Em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação, observamos um quantitativo inexpressivo, que pode estar

⁸⁷ Vale ressaltar que essas informações foram extraídas de planilhas da SME-SP cedidas em 2011 e, portanto, não correspondem à realidade da RME-SP. Todavia, até a finalização desta pesquisa, os dados atualizados não haviam sido disponibilizados, apesar de nossas solicitações.

diretamente relacionado à ausência de políticas para a sua identificação, conforme retomaremos em momento posterior.

Para finalizar essa apresentação sobre a estrutura e organização da RME-SP, faremos um adendo sobre o perfil de seus profissionais. Segundo a página eletrônica da SME-SP, em 2013, havia 351 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI)⁸⁸, 24.008 professores da educação infantil, 33.303 professores do ensino fundamental, 62 professores do ensino médio, 205 professores de educação especial e 62 profissionais de projetos especiais (bandas e fanfarras), totalizando 57.991 profissionais vinculados à SME-SP.

A distribuição desses profissionais por etapa da educação básica e nos projetos especiais segue registrada na Tabela 3.

Tabela 3 – Profissionais da RME-SP por grau de escolaridade – 2012/2013

TIPO	Ensino fundamental		Ensino médio		Licenciatura	
	2012	2013	2012	2013	2012	2013
Auxiliar de desenvolvimento infantil	280	280	68	68	03	03
Educação infantil	-	-	2.272	2.272	21.736	21.736
Ensino fundamental I	-	-	751	751	11.502	11.502
Ensino fundamental II	-	-	-	-	21.310	21.050
Ensino médio	-	-	-	-	62	62
Educação especial	-	-	-	-	205	205
Projetos especiais	-	-	-	-	62	62
Total	280	280	3.091	3.091	54.877	54.620

Fonte: Dados extraídos do portal da SME-SP.

Dos dados apresentados na Tabela 3, notamos que 90% dos profissionais da SME-SP eram licenciados, mas, em contrapartida, quase a totalidade dos ADI cursara apenas o ensino fundamental ou médio. Também existia uma parcela de professores do ensino fundamental I (751) que tinha apenas o ensino médio. No ensino fundamental II, no ensino médio, na educação especial e nos projetos especiais, observamos que todos os profissionais da SME-SP possuíam licenciatura. No que se refere especificamente à educação especial, não se sabe que tipo de formação em nível superior era apresentado pelos professores: se eram formados em pedagogia ou possuíam habilitação em educação especial.

⁸⁸ Segundo informações coletadas na página da SME-SP, os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) são os profissionais que atuam nas CEI.

Não evidenciamos crescimento em relação aos dois períodos registrados na Tabela 3 (2012 e 2013). Entretanto, destacamos um decréscimo entre os profissionais do ensino fundamental II que, em 2012, eram 21.310 professores e, em 2013, 21.050.

Realizada essa breve explanação sobre a organização da RME-SP, passemos à análise do processo de constituição de sua proposta de inclusão escolar direcionada ao público-alvo da educação especial.

3.2 A constituição da política de educação especial da rede municipal de ensino de São Paulo

Conforme resgatado por Rosângela Gavioli Prieto (2000), o município de São Paulo particulariza-se, historicamente, pela prestação de serviços aos alunos referidos atualmente como público-alvo da educação especial, nas suas diferentes fases, mediante algumas ações, tais como a “alocação de recursos públicos” para a Fundação para o Livro do Cego no Brasil⁸⁹ (1946); a “cessão de terrenos públicos” para instituições filantrópicas, desde 1967; a manutenção de convênios com a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD)⁹⁰ e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), com a contrapartida de vagas para formação continuada de professores que atuavam na educação especial na RME-SP; e a criação de escolas especiais para o atendimento de alunos surdos, sendo a primeira implantada em 1951⁹¹.

Observamos que as ações iniciais desenvolvidas pelo município de São Paulo estiveram muito mais voltadas à transferência de recursos e de terrenos públicos para subsidiar as instituições especializadas de caráter filantrópico do que para a criação de serviços municipais de educação especial.

Contudo, de acordo com Prieto (2000), o marco de proposição de uma política de educação especial está no período de gestão do Prefeito Jânio Quadros (1986-1988). Isso porque, até 1986, a SME-SP apenas prestava atendimento aos alunos “portadores de

⁸⁹ Em 1991, essa instituição passou a chamar-se Fundação Dorina Nowill para Cegos, em homenagem à sua idealizadora, Dorina de Gouvêa Nowill, segundo informações da página oficial dessa instituição.

⁹⁰ Em 2000, o nome dessa instituição foi alterado de Associação de Assistência à Criança Defeituosa para Associação de Assistência à Criança Deficiente, conforme informado em sua página eletrônica.

⁹¹ De acordo com Prieto (2000), a primeira escola especial para alunos surdos, criada pelo município de São Paulo, denominava-se Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos – Emeda Helen Keller. Mais tarde, esse nome foi alterado para Escola Municipal de Educação Especial – Emeec Helen Keller e, em 2010, para Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos – Emebs Helen Keller.

deficiência auditiva”⁹² na Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos – Emeda (PRIETO, 2000). Aos demais, segundo a mesma autora, existia a possibilidade de recorrerem aos serviços de educação especial da rede estadual de ensino de São Paulo (REE-SP), basicamente composto por classes especiais, ou às instituições especializadas com quem o município mantinha convênios.

Em relação à política de educação especial implantada pela administração de Jânio Quadros, propôs-se, nesse período, a criação do *Sistema Integrado de Educação Especial* pelas vias da Portaria nº 2.529, de 28 de abril de 1987. Essa proposta ficou sob a responsabilidade do setor da educação especial, vinculado à Divisão de Orientação Técnica de Programas Educacionais Especiais (Deplan 3)⁹³, e teve por objetivo estabelecer as diretrizes para o atendimento educacional especializado junto ao ensino comum (PRIETO, 2000).

Durante a gestão do referido prefeito, foram criadas mais quatro Escolas Municipais de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos (Emeda) que, conforme apresentamos, eram destinadas ao atendimento exclusivo de alunos surdos, e quatro salas de recursos⁹⁴ alocadas uma em cada Escola Municipal de 1º Grau⁹⁵ da RME-SP. Sobre esse aspecto, Prieto (2000) nos informa que se planejava a criação de 12 salas de recursos, mas que em virtude da falta de profissionais para assumi-las, apenas quatro foram criadas, não sendo localizadas nos documentos municipais

[...] informações sobre o que aconteceu com as salas instaladas e que não foram escolhidas. Possivelmente, a divulgação de instalações apontava somente a disponibilidade da escola. Todavia, se refletisse as necessidades do alunado matriculado ou da própria comunidade, certamente estas não foram atendidas. (PRIETO, 2000, p. 112)

Durante o governo da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992), período de profundas reflexões decorrentes da recém-proclamada CF/88 (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1999) e do processo de elaboração, promulgação e implantação da Lei Orgânica do Município de São Paulo (1990), a proposta de educação especial dessa gestão foi marcada pelo desenvolvimento do *Programa de Atendimento aos*

⁹² Mantivemos a expressão utilizada pela autora.

⁹³ Vinculada, à época, ao Departamento de Planejamento e Orientação (Deplan) da SME-SP (PRIETO, 2000).

⁹⁴ Para Mazzotta (1982, p. 48), a sala de recursos é um tipo de serviço de apoio especializado que “[...] consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos [...] naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum”.

⁹⁵ Denominação utilizada nesse período.

Portadores de Necessidades Especiais (Papne), instituído pelo Decreto nº 31.341, de 20 de março de 1992⁹⁶. Vale ressaltar, conforme indicado por Rosanna Cláudia Bendinelli (2012), que uma das principais linhas de ação desse programa foi o desenvolvimento de ações em âmbito intersecretarial.

Segundo Prieto (2000), o Papne buscava garantir as condições adequadas de atendimento educacional especializado para os alunos com “necessidades educacionais especiais” matriculados na classe comum, uma vez que se tinha a clareza de que tais necessidades – que poderiam ser de ordem emocional, intelectual ou física – “[...] eram acentuadas pelo meio social, cujas exigências desconsidera a diversidade e acaba por ‘expulsar’ do convívio comum aqueles que não se enquadram aos padrões por este estabelecido” (PRIETO, 2000, p. 138). Desse modo, com vistas a assegurar o atendimento educacional especializado ao aluno na classe comum, respeitando-se suas especificidades, propôs-se

[...] a criação e manutenção de recursos especializados, com a garantia de profissionais com formação adequada para atender diferentes necessidades educacionais, que pudessem realizar atendimentos de apoio e/ou suplementares ao ensino regular, com vistas a estimular o desenvolvimento dos alunos. (PRIETO, 2000, p. 139)

Como consequência dessa proposta, entre o período de 1989 e 1992, foram desenvolvidos trabalhos articulados entre as Secretarias da Saúde, do Bem-Estar Social e da Educação, com vistas à proposição de ações integradas para o atendimento do público-alvo da educação especial na RME-SP (BENDINELLI, 2012).

Para o desenvolvimento do atendimento educacional especializado nesse período, foram criados 29 Centros Públicos de Apoio e Projetos (CPAP) que, segundo Prieto (2000), constituíram-se, à época, em um modelo semelhante à sala de recursos, de modo a ofertar atendimento aos alunos com deficiência auditiva, intelectual, física e visual matriculados nas classes comuns. Portanto, nesse contexto, intensificou-se a compreensão de que a classe comum também se caracterizava em um espaço de escolarização dos educandos que constituíam o público-alvo da educação especial (PRIETO, 2000).

Ao final do mandato de Luíza Erundina, após os resultados das eleições à Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) terem conferido vitória a Paulo Maluf (1993-1996) como o novo prefeito, observou-se uma última tentativa com vistas a assegurar alguns dos trabalhos

⁹⁶ Substituído pelo Decreto nº 32.066, de 18 de agosto de 1992.

iniciados por sua administração, que culminou na promulgação da Lei nº 11.326, de 30 de dezembro de 1992. Essa lei estabelecia a criação dos Centros de Treinamento e Apoio (CTA) como espaços para o atendimento complementar dos “alunos portadores de necessidades especiais”⁹⁷ (PRIETO, 2000).

Conforme analisado por Prieto (2000), ainda que no final do mandato de Luiza Erundina tenha se tentado garantir a continuidade de alguns dos projetos voltados ao atendimento do público-alvo da educação especial – até então em processo de universalização de sua implantação e precisando se consolidar –, a base da proposta não teve continuidade na gestão de Paulo Maluf. Consequentemente, houve a desativação das equipes de trabalho intersecretarial e, dos 29 CPAP, restaram apenas alguns em funcionamento que, no final do primeiro ano da gestão Maluf, foram denominadas Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais – Sapne (PRIETO, 2000).

Com a promulgação do Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993, os serviços da educação especial do município de São Paulo foram redefinidos e compreendiam:

- a) Classes Comuns, com espaços físicos adequados, equipamentos, materiais e professores preparados, a fim de propiciar o atendimento no ensino regular dos Portadores de Necessidades Especiais;
- b) Salas de Apoio Pedagógico – SAP, instaladas nas Unidades Escolares do 1º Grau, funcionando em paralelo à Classe Regular, com equipamentos e materiais pedagógicos e audiovisuais, como suporte aos alunos que apresentem distúrbios gerais de aprendizagem e aos superdotados, para os quais os recursos peculiares da Sala de Aula do Ensino Regular já tenham sido esgotados;
- c) Centros de Treinamento e Apoio – CTA, compreendendo Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais – SAPNE, com equipamentos e materiais pedagógicos específicos: são espaços de apoio e acompanhamento pedagógico paralelos à classe comum, para os portadores de deficiência mental em grau leve e para os portadores de deficiência auditiva, física e visual em níveis leve e moderado e compreendem, também, espaços de apoio e acompanhamento pedagógico não paralelo a classe comum (classe especial), para os portadores de necessidades especiais, que não possam se beneficiar do trabalho de integração;
- d) Centro Municipal de Atendimento Especial – CEMAE, compreendendo as modalidades previstas nas alíneas “b” e “c”, destinado a atender a alunos portadores de necessidades especiais de uma determinada região e que não puderam se beneficiar de outros recursos de atendimento;
- e) Escolas Especiais, somente para os alunos que não possam se beneficiar dos recursos estabelecidos nas alíneas anteriores, incluídas as 5 (cinco) Escolas Municipais de Educação de Deficientes Auditivos, que ficam mantidas.

⁹⁷ Optamos em manter a expressão original.

Sobre essa estrutura pensada para o atendimento do público-alvo da educação especial, Roseli Kubo Gonzalez (2013), amparada em Prieto (2000), pontuou que alguns dos serviços citados nesse decreto foram resgatados de propostas discutidas nas gestões municipais anteriores. Assim, nas palavras da autora:

[...] o Centro municipal de atendimento especializado – Cemae – nunca foi implantado, mas deu origem aos atuais Cefai, cujos embriões datam do início dos anos 2000 e, embora as Sapnes tenham sido instituídas durante a gestão de Paulo Maluf, elas eram, na realidade, uma continuação de ações realizadas durante as gestões anteriores. (GONZALEZ, 2013, p. 95)

Embora muitas das ações iniciadas na gestão da Prefeita Luiza Erundina não tenham sido mantidas na administração de Paulo Maluf, essa nova gestão foi considerada por Rosângela Gavioli Prieto e Sandra Maria Zákia Lian Souza (2008, p. 159) marco de “[...] concretização da política de educação especial por meio do atendimento em salas de recursos no município de São Paulo”, pois foi no período de 1993-1996 que, de fato, esse serviço começa a ser expandido. Assim, nesse período, foram criadas 31 Sapne⁹⁸, sendo 27 de deficiência intelectual, 2 de deficiência física, 1 de deficiência auditiva e 1 de deficiência visual. Já no mandato de Celso Pitta (1997-2000), eleito com o apoio de Paulo Maluf para ser seu sucessor, foram criadas apenas 6 Sapne (5 de deficiência intelectual e 1 de deficiência física).

Conforme observamos no art. 6º do Decreto nº 33.891/93, reverberava na RME-SP o princípio da integração, uma vez que se previam serviços paralelos – hoje denominados complementares⁹⁹ ou suplementares¹⁰⁰ à classe comum (BRASIL, 2001a) – com o objetivo de integrar os alunos com deficiência leve e moderada, além dos atendimentos em classes e escolas especiais, hoje denominados serviços substitutivos¹⁰¹ (BRASIL, 2001a), para aqueles que porventura não se beneficiassem do ambiente comum de aprendizagem.

Segundo Enicéia Gonçalves Mendes (2006, p. 390), o princípio da integração, ou normalização, não foi proposto com o intuito de tornar o indivíduo normal, mas sim para prover um conjunto de serviços organizados em um “sistema em cascata”,

⁹⁸ Essa gestão herdou duas salas criadas no mandato de Luiza Erundina (1989-1992).

⁹⁹ Os serviços complementares à escolarização visam “[...] completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum” (BRASIL, 2001a).

¹⁰⁰ Os serviços suplementares à classe comum visam “[...] ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum” (BRASIL, 2001a).

¹⁰¹ “Compreende o atendimento educacional especializado realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar” (BRASIL, 2001a).

[...] com diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo: 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno.

Gonzalez (2013) pontuou que embora a classe comum tenha sido considerada no Decreto nº 33.891/93 como uma das formas de “[...] propiciar o atendimento no ensino regular dos Portadores de Necessidades Especiais” (SÃO PAULO, 1993), na prática, os alunos que a frequentavam eram aqueles que apresentavam deficiências consideradas leves.

Também sobre esse período, Prieto (2000) nos informa que o atendimento educacional especializado para o público-alvo da educação especial restringiu-se ao trabalho desenvolvido pelas Sapne, com exceção dos alunos com deficiência auditiva que eram predominantemente atendidos nas escolas especiais.

Ainda para os alunos com “distúrbios gerais de aprendizagem” e os “superdotados” (SÃO PAULO, 1993), previa-se o atendimento nas SAP desde que “[...] os recursos peculiares da Sala de Aula do Ensino Regular já tenham sido esgotados” (SÃO PAULO, 1993, § 1º).

Em pesquisas realizadas no âmbito da política de educação especial do município de São Paulo (SOUSA; PRIETO, 2000; PRIETO; SOUSA, 2003; 2008), ficou evidente que embora estivessem previstos alguns serviços, na prática, o programa de atendimento ao alunado em questão se resumiu à implantação das Sapne, que poderiam funcionar “[...] como *atendimento paralelo*, em que o aluno é regularmente matriculado em classe do ensino comum e recebe apoio educacional suplementar em horário diverso, ou *atendimento exclusivo*, frequentando apenas as Sapne [...]” (PRIETO; SOUSA, 2003, p. 5, grifos das autoras).

Com referência às sistemáticas de avaliação adotadas nesse período para o público-alvo da educação especial, observamos, em Prieto e Sousa (2000; 2003), três formas distintas: avaliação pedagógica voltada ao diagnóstico e encaminhamento dos alunos para os serviços da educação especial que, geralmente, era precedida por um laudo psicológico; avaliação da aprendizagem, realizada pelos professores regentes das Sapne a partir de sua observação e da aplicação de alguns testes padronizados (de alfabetização, por exemplo); e avaliação do desempenho escolar realizada pelos professores da classe comum (PRIETO; SOUSA, 2000; 2003).

Em relação à avaliação do desempenho escolar, as autoras identificaram nos prontuários dos alunos com deficiência intelectual matriculados nas Sapne participantes de sua pesquisa, que o referido alunado somente apresentava bons conceitos nas disciplinas de educação física e artística (PRIETO, SOUSA, 2003). Essa informação nos sugere que esses alunos possivelmente eram excluídos dos processos avaliativos das demais disciplinas ou, quando avaliados, suas provas poderiam não ser adaptadas às suas especificidades. É possível também que as disciplinas de educação física e artes não tivessem definidos critérios objetivos de avaliação, um mecanismo que também pode acarretar a ausência de sistemáticas de avaliação e, conseqüentemente, na atribuição de conceitos satisfatórios para todos os alunos. Lembramos que a falta de critérios na avaliação do público-alvo da educação especial também foi constatada nos estudos de Jesus (2004) e de Oliveira e Campos (2005).

Em 2004, criou-se a política de educação especial do município de São Paulo, denominada *Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino*, cujas normativas foram formuladas no último ano do mandato da Prefeita Marta Suplicy (2001-2004) e implantadas na gestão de José Serra/Gilberto Kassab (2005-2008)¹⁰².

Com base nas prerrogativas legais que legitimam o direito de acesso dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial à classe comum, com a garantia de sua permanência com qualidade – uma importante conquista no campo da educação do alunado supracitado –, o Decreto nº 45.415, de 18 de outubro, e a Portaria nº 5.718, de 18 de outubro, ambos de 2004, estabeleceram que os serviços de educação especial na RME-SP passariam a ser oferecidos por meio:

- 1 – do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI
- 2 – da atuação dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI
- 3 – das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI¹⁰³
- 4 – das Escolas Municipais de Educação Especial – EMEE¹⁰⁴
- 5 – das Entidades Conveniadas. (SÃO PAULO, 2004b, art. 1º)

¹⁰² Ressalta-se que o Prefeito José Serra, que assumiu a administração municipal em 2005, retirou-se do cargo para disputar as eleições ao governo do estado de São Paulo em 2006, sendo substituído por seu vice Gilberto Kassab, que terminou esse mandato e foi reeleito na eleição seguinte, permanecendo na administração municipal até 2012.

¹⁰³ Denominação dada com a promulgação do Decreto nº 45.415/04 às antigas Sapne.

¹⁰⁴ A partir de 2010, foram denominadas Emebs.

Além de reforçar o direito do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação a uma educação com aprendizagem e aos serviços da educação especial que apoiem esse processo, a legislação municipal promulgada em 2004 também faz referência a uma “[...] avaliação pedagógica, no processo de ensino, que identifique as necessidades educacionais especiais e reorienta tal processo [...]” (SÃO PAULO, 2004a, art. 3º, inciso II).

De acordo com o Decreto nº 45.415/04, a “avaliação pedagógica” deve ser extensiva a todas as instâncias da SME-SP de modo que se contemple a diversidade de seus educandos. Assim sendo, compreendemos que a avaliação do público-alvo da educação especial não pode se limitar ao diagnóstico para o encaminhamento aos serviços de apoio. Antes, deve ser utilizada como instrumento propulsor da aprendizagem e de reorientação do processo educativo, de forma contínua e permanente (MANTOAN, 2007; GUSTSACK; RECH, 2010; CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012).

Posto isso, faremos uma breve caracterização de cada um dos serviços definidos na legislação de 2004.

O Cefai foi o serviço criado para viabilizar o processo de inclusão escolar na RME-SP, à medida que se propõe que esses Centros sejam responsáveis pelas ações dirigidas ao público-alvo da educação especial em sua região de abrangência. Desse modo, foram implantados no município 13 Cefai – vinculados a cada uma das 13 DRE – que podem estar alocados em espaços nessas instâncias, nos prédios das subprefeituras ou ainda em locais próprios (SÃO PAULO, 2004a).

Em linhas específicas, os Cefai têm, como atribuições, que:

- I - manter estrutura adequada e disponibilizar recursos materiais às Unidades Educacionais que assegurem o desenvolvimento de ações voltadas ao serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante e o suporte do processo inclusivo no âmbito das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- II - organizar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações formativas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- III - acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à Secretaria Municipal de Educação;
- IV - promover o levantamento das necessidades da região por meio de mapeamento da população que necessita de apoio especializado, otimizando o uso dos serviços públicos municipais existentes, visando ampliar e fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada Subprefeitura;
- V - implementar as diretrizes relativas às políticas de inclusão, articular as ações intersetoriais e intersecretariais e estabelecer ações integradas em

parceria com Universidades, ONG, Conselho Municipal da Pessoa Deficiente - CMPD e outras instituições;

VI - desenvolver estudos, pesquisas e tecnologias em Educação Especial e divulgar produções acadêmicas e projetos relevantes desenvolvidos pelos educadores da Rede Municipal de Ensino;

VII - desenvolver Projetos Educacionais vinculados ao atendimento das necessidades educacionais especiais de crianças, adolescentes, jovens e adultos e suas famílias a partir de estudos relativos à demanda;

VIII - dinamizar as ações do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais relativas à Educação Especial, objetivando a construção de uma educação inclusiva;

IX - promover ações de sensibilização e orientação à comunidade, viabilizando a organização coletiva dos pais na conquista de parceiros;

X - discutir e organizar as ações de assessorias e/ou parcerias de forma a garantir os princípios e diretrizes da política educacional da SME;

XI - realizar ações de formação permanente aos profissionais das Unidades Educacionais por meio de oficinas, reuniões, palestras, cursos e outros;

XII - sistematizar, documentar as práticas e contribuir na elaboração de políticas de inclusão;

XIII - elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados. (SÃO PAULO, 2004b, art. 7º)

As atribuições relacionadas ao Cefai nos remetem muito mais a uma perspectiva de gestão da política de inclusão escolar do município do que de atendimento direto ao aluno, movimento percebido, sobretudo, pela incidência dos verbos “organizar”, “coordenar”, “acompanhar”, “avaliar”, “promover”, dentre outros que compõem o artigo suprarreferido (SÃO PAULO, 2004b). Desse modo, coube a esses centros viabilizar a política mediante a organização e o encaminhamento da demanda aos demais serviços de apoio, elaboração de relatórios para a SME-SP, sensibilização da comunidade escolar, articulação de ações intersecretariais e intersetoriais e, principalmente, orquestração das formações aos professores de Saai e da classe comum, bem como de gestores das unidades educacionais e dos estagiários (SÃO PAULO, 2004b).

Para o desenvolvimento de todas essas ações, a Portaria nº 5.718/04 prevê a composição de uma equipe formada por um coordenador vinculado à Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P), um supervisor escolar da DRE e um módulo mínimo de quatro Paai, professores itinerantes que deveriam possuir “[...] especialização e/ou habilitação em Educação Especial, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, preferencialmente um em cada área [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art. 3º). Destacamos que o número de Paai poderia ser ampliado desde que justificado pelo diretor da DRE.

Ao analisarmos o conjunto das atribuições específicas dos Cefai previsto na legislação municipal, questionamo-nos se essa quantidade de profissionais definidas no art. 3º é

suficiente e adequada para cumpri-las, levando-se em consideração que a RME-SP possuía, em 2012, aproximadamente 17 mil matrículas da educação especial, sendo que, destas, 15.814 eram de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados na classe comum. Mesmo com 13 Cefai implantados no município, teríamos aproximadamente 52 profissionais para o atendimento de toda essa demanda se a regra de 4 em cada Centro fosse respeitada¹⁰⁵.

Há de se completar que além das atribuições definidas para os Cefai, especifica-se no art. 8º da Portaria nº 5.718/04 que os Paai também devem:

- I - promover continuamente a articulação de suas atividades com o Projeto de Trabalho do CEFAl, visando ao pleno atendimento dos objetivos nele estabelecidos;
- II - efetuar atendimento:
 - a) individual ou em pequenos grupos de educandos e educandas, conforme a necessidade, em horário diverso do da classe regular em caráter suplementar ou complementar;
 - b) no contexto da sala de aula, dentro do turno de aula do educando e educanda, por meio de trabalho articulado com os demais profissionais que com ele atuam;
- III - colaborar com o professor regente da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos os educandos e educandas da classe, visando evitar qualquer forma de segregação e discriminação;
- IV - sensibilizar e discutir as práticas educacionais desenvolvidas, problematizando-as com os profissionais da Unidade Educacional em reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros;
- V - propor, acompanhar e avaliar, juntamente com a equipe escolar, ações que visem à inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais;
- VI - orientar as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- VII - participar, com o Coordenador Pedagógico, Professor regente da classe comum, a família e demais profissionais envolvidos, na construção de ações que garantam a inclusão educacional e social dos educandos e educandas;
- VIII - manter atualizados os registros das ações desenvolvidas, objetivando o seu redimensionamento. (SÃO PAULO, 2004b)

Percebemos que diferentemente do foco de atuação do Cefai, os Paai são responsáveis pelo desenvolvimento de um trabalho voltado ao apoio direto dos alunos no contraturno escolar – em caráter complementar ou suplementar – ou ainda de forma articulada com o professor da classe comum no contexto da sala de aula. Para auxiliar a equipe da gestão

¹⁰⁵ Vale ressaltar que, de acordo com o relatório divulgado pela DOT-EE, em 2012, haviam sido designados 66 Paai (SÃO PAULO, 2012c).

escolar, as famílias e outros profissionais devem propor ações que visem à inclusão escolar e social dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial da RME-SP.

Prieto et al. (2010, p. 120) observaram em sua pesquisa intitulada *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à inclusão* que, passados cinco anos da promulgação do Decreto nº 45.415 e da Portaria nº 5.718/04, quase a totalidade dos 13 Cefai ainda não possuía condições física e de equipe profissional adequadas para o seu funcionamento. Constatou-se, ainda, que embora estivesse prevista a intervenção direta de um coordenador da DOT-P e de um supervisor escolar nesses Centros, muitos deles eram geridos por um Paai que poderia assumir tão somente as tarefas administrativas do Cefai ou acumulá-las às suas funções específicas, “[...] inclusive visitando escolas e fazendo atendimentos, ficando apenas a responsabilidade formal/administrativa do Cefai para o profissional de DOT-P”, ou seja, os despachos eram por este assinados (PRIETO et al., 2010, p. 120).

Corroborando esses resultados, Maria Emília Pires Briant (2008) evidenciou em sua pesquisa realizada no Cefai localizado na região oeste da capital paulista que esse centro sequer havia conseguido compor o módulo mínimo de profissionais previsto na legislação, o que culminava em uma relação bastante fragilizada entre os Paai e as escolas. Ainda segundo a autora, a descontinuidade dos atendimentos prestados impedia a formulação de parcerias mais bem consolidadas entre as unidades educacionais e os serviços da educação especial.

Antes de darmos prosseguimento à explanação acerca das atribuições dos Cefai e dos Paai, torna-se imperativo explicitarmos que, em 2010, foi sancionado pelo Prefeito Gilberto Kassab (2009-2012) o Decreto nº 51.778, de 14 de setembro, na qual se instituiu o *Programa Includi*, destinado ao

[...] atendimento dos alunos, matriculados nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, que apresentem quadros de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial, na perspectiva da construção e consolidação de um sistema educacional inclusivo. (SÃO PAULO, 2010a, art. 1º)

Segundo o decreto supracitado, busca-se com esse programa a garantia de que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação tenham acesso à classe comum com a perspectiva de continuidade da sua escolarização, mediante a oferta de “[...] suportes e

serviços especializados que viabilizem o acompanhamento da trajetória escolar e do processo de aprendizagem do aluno [...]” (SÃO PAULO, 2010a, art. 2º).

Para cumprir com esses objetivos, o Programa Incluir é composto por sete projetos¹⁰⁶ – Projeto Identificar, Projeto Apoiar, Projeto Formar, Projeto Acessibilidade, Projeto Rede, Projeto Reestruturação das escolas especiais e Projeto Avaliar – que, segundo Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Silvana Lucena dos Santos Drago (2012, p. 353-354), reúnem

[...] as expectativas pontuadas pela legislação e pela literatura da área, ou seja, atuar em diferentes âmbitos para dar suporte ao processo inclusivo que deve ocorrer no interior das escolas, englobando ações desde a questão da identificação das necessidades educacionais especiais pela escola, o apoio pedagógico especializado, a formação dos profissionais da educação, a acessibilidade, a constituição de redes de apoio, até a questão da avaliação, tanto do próprio programa, até as especificidades avaliativas das diferentes áreas das necessidades educacionais especiais.

Posto isso, constatamos que, em relação às dificuldades dos Cefai em compor suas equipes como estabelecido na legislação e que, conseqüentemente, repercutia na execução de suas atribuições, o Programa Incluir propõe em um de seus projetos – o Apoiar – a ampliação do módulo mínimo de Paai de acordo com a demanda da RME-SP, e não apenas mediante o parecer do diretor da DRE, tal como consta no decreto e na portaria de 2004. Desse modo, de acordo com o inciso III do art. 5º do Decreto nº 51.778/10, haverá “[...] definição, mediante portaria do Secretário Municipal de Educação, do módulo mínimo do pessoal que integrará a equipe do CEFAl, de acordo com as características e necessidades de cada DRE [...]” (SÃO PAULO, 2010a).

Sobre a proposta de ampliação do número de Paai, compreendemos que o Projeto Apoiar do Programa Incluir buscou respaldo normativo para que se pudesse suprir uma defasagem de profissionais que já se anunciava no momento em que se publicou o Decreto nº 45.415/04, tendo em vista a nova organização político-administrativa da educação do município de São Paulo, em que foram previstos quatro Paai em 31 regiões político-administrativas da educação e não para 13, como acabou se configurando no momento da implantação da legislação, como já mencionado.

Conforme divulgado no relatório da SME-SP sobre o Programa Incluir, em 2009, foram designados apenas 32 Paai para atuarem nos Cefai. A partir de 2010, observamos a

¹⁰⁶ A explicação acerca dos projetos que compõem o Programa Incluir encontram-se diluídas ao longo deste capítulo.

ampliação progressiva desse quadro, sendo 42 Paai nesse mesmo ano; 52, em 2011; e 66, em 2012 (SÃO PAULO, 2012c).

Além da ampliação do módulo mínimo de Paai por Cefai, o Projeto Apoiar do Programa Incluir também prevê a contratação de estagiários para atuarem em salas com estudantes com deficiência e TGD, a “ampliação” e “manutenção” do número de Saai e a ampliação de convênios com instituições de educação especial tanto para a oferta de “atendimento educacional especializado” para os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, quanto para o atendimento substitutivo de alunos com “graves comprometimentos” (SÃO PAULO, 2010a).

Observa-se que a SME-SP também prevê convênios com escolas especiais para o atendimento de alunos com deficiência que não se beneficiam da classe comum, proposição que vai de encontro à PNEE-EI que refuta a possibilidade do caráter substitutivo para o público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008a).

As Saai também constam na lista dos serviços da educação especial do município de São Paulo criados pelo Decreto nº 45.415/04. Em 2012, a SME-SP sancionou a Portaria nº 2.496, de 2 de abril, que define as Saai como espaços de realização do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, devendo ocorrer unicamente em caráter complementar ou suplementar à classe comum (SÃO PAULO, 2012a).

Corroborando as diretrizes nacionais estabelecidas pelo Decreto nº 7.611/11, o atendimento educacional especializado é definido no art. 6º da Portaria nº 2.496/12 como aquele que:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e propiciem a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas com vistas a promover sua autonomia e independência, tanto no âmbito escolar como no contexto social [...]. (SÃO PAULO, 2012a)

Ressaltamos que se outrora o Decreto nº 45.415/04 e a Portaria nº 5.718/04 admitiam o atendimento do público-alvo da educação especial unicamente nas Saai, mesmo que em “[...] caráter transitório, na perspectiva de se garantir a permanência/retorno à classe comum” (SÃO PAULO, 2004a, art. 10), a Portaria nº 2.496/12 reforçou que esse apoio deve ser, necessariamente, complementar ou suplementar à classe comum, eliminando a possibilidade do substitutivo, tal como se vê no excerto abaixo:

As Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAIs, integrantes do Projeto Apoiar, instaladas nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, Escola Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, deverão ser entendidas como espaços organizados para a realização do Atendimento Educacional Especializado, **em caráter complementar ou suplementar**, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação, que dele necessitar. (SÃO PAULO, 2012a, grifos nossos)

Sobre os professores que devem atuar nas Saai, a referida portaria estabelece que sua formação seja em nível de habilitação ou especialização em educação especial e, em relação às atribuições definidas para esses profissionais, o art. 17 traz as seguintes definições:

- I – Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a sua carga horária;
- II – Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SAAI, na classe comum e nos demais ambientes da escola, por meio de atuação colaborativa com professores, do trabalho articulado com os demais profissionais da Unidade Educacional e com as famílias;
- III – Produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- IV - articular, acompanhar e orientar o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento dos alunos por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que frequentam a SAAI;
- V – Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais que atuam na escola para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares;
- VI – orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades e competências, promovendo sua autonomia e participação no ambiente escolar e social em que vive;
- VII – desenvolver atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, para alunos com surdez; ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas

habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores;
VIII – elaborar o plano de acompanhamento individual do aluno;
IX – manter atualizada as Fichas de Registros da SAAI e o controle de frequência dos alunos;
X – assegurar no Plano de Trabalho da SAAI e da Unidade, quando o aluno atendido pela SAAI for de outra escola, a articulação dos profissionais envolvidos em ambas as Unidades Educacionais;
XI – participar das ações de Formação Continuada oferecidas pelo CEFAI e pela DOT/SME. (SÃO PAULO, 2012a)

Para os alunos matriculados nos CEI, em que a escolarização faz-se em período integral, o atendimento educacional especializado deve ocorrer de forma colaborativa entre o professor da classe comum e o Paai (SÃO PAULO, 2012a) e não nas Saai.

Gonzalez (2013) constatou que até o final do período em que o município de São Paulo foi administrado pela gestão de Gilberto Kassab (2006-2012) foram implantadas 344 Saai, sendo 186 criadas especificamente em sua administração (158 de deficiência intelectual, 14 de deficiência física, 7 de deficiência auditiva e 7 de deficiência visual) e as demais herdadas das gestões anteriores.

Dando prosseguimento à explanação acerca dos serviços municipais da educação especial paulistana, há seis Emebs que ofertam escolarização regular para “[...] crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdocegueira [...]” (SÃO PAULO, 2011c, art. 1º) nas seguintes etapas da educação básica e modalidade: educação infantil, ensino fundamental (ciclo I e II) e EJA.

Conforme evidenciamos ao longo deste trabalho, o atendimento exclusivo de alunos surdos em escolas especiais sempre foi priorizado pelo município de São Paulo, mas nem sempre lhes foi assegurado o respeito ao direito linguístico ou à abordagem metodológica que levasse em consideração a Libras como forma de acesso do aluno surdo ao conhecimento, tampouco profissionais com o pleno domínio dessa língua (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

Com a promulgação do Decreto nº 52.785 e da Portaria nº 5.707, ambos de 2011, as Emebs assumiram o compromisso de se adequarem a uma perspectiva bilíngue de ensino. O mote dessa mudança centra-se na legalização da Libras, “[...] como língua de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento [...]” (SÃO PAULO, 2011c, art. 3, §1), e a Língua Portuguesa como a segunda, na modalidade escrita, “[...] considerada como fonte necessária para que o aluno surdo possa

construir seu conhecimento, para uso complementar e para a aprendizagem das demais áreas de conhecimento” (SÃO PAULO, 2011c, art. 3, §2).

Nesse sentido, o Projeto Reestruturação das escolas especiais que compõe o Programa Incluir visa à garantia desse direito, à medida que são previstas as seguintes ações:

- I - estabelecimento de princípios e diretrizes para o funcionamento das escolas;
 - II - reorganização da proposta curricular na perspectiva da educação bilíngue, em Libras e Língua Portuguesa;
 - III - definição dos recursos humanos para atender às especificidades do ensino de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua;
 - IV - organização didática para o ensino de línguas;
 - V - elaboração de critérios de avaliação de Libras e Língua Portuguesa;
 - VI - formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas bilíngues.
- (SÃO PAULO, 2010a, art. 9º)

Portanto, o referido artigo destaca o compromisso da SME-SP em reorganizar o atendimento ofertado nas Emebs para atender a uma perspectiva bilíngue de ensino, com recursos humanos especializados e, inclusive, critérios específicos de avaliação que considerem a Libras como primeira língua e o Português, na modalidade escrita, como a segunda.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Neiva de Aquino Albres e Silvana Lucena dos Santos Drago (2013) pontuam que embora a RME-SP tenha priorizado o atendimento de alunos surdos nas Emebs, também há no município alunos inseridos na classe comum e que, diante desses dois contextos de aprendizagem, “[...] é fundamental que nos dois espaços sejam desenvolvidas ações coerentes com os princípios de uma educação bilíngue para surdos em direção a uma educação de qualidade” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 67).

Ressaltamos que há no município de São Paulo duas unidades-polo de educação bilíngue para surdos e ouvintes, instituídas pelo Decreto nº 52.785/11, e que foram implantadas nas DRE de Campo Limpo e São Mateus, segundo as informações divulgadas no relatório da SME-SP (SÃO PAULO, 2012c).

Além dos serviços públicos municipais direcionados para os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, a SME-SP mantinha, em 2012, convênio com 37 instituições privadas para os alunos que não se beneficiavam dos demais serviços mantidos pela esfera municipal, sendo 18 para o atendimento de alunos com deficiência intelectual, 6 para diferentes deficiências, 4 para crianças com câncer, 4 para deficiência múltipla, 3 para

deficiência auditiva, 1 para deficiência física e 1 para deficiência visual (BENDINELLI, 2012).

Embora a manutenção/celebração de convênios com instituições de educação especial esteja prevista no Decreto nº 51.778/ e na Portaria nº 2.496/12, há no município de São Paulo documentos que expressam orientações específicas para a sua regulamentação: a Indicação CME¹⁰⁷ nº 10, de 28 de junho de 2007 (SÃO PAULO, 2007g), a Deliberação CME nº 5, de 28 de outubro de 2010 (SÃO PAULO, 2010d) e a Portaria nº 5.550, de 24 de novembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011d).

Conforme definido na Indicação nº 10/07, as instituições de educação especial conveniadas à SME-SP devem prestar atendimento especializado à RME-SP no que se refere à avaliação diagnóstica dos alunos, ao atendimento educacional e também ao terapêutico. Na Deliberação nº 5/10, registra-se que o atendimento ofertado em caráter substitutivo nas instituições conveniadas é específico aos alunos com deficiência grave e múltipla que não estejam se beneficiando da classe comum. Portanto, ambos os documentos suprarreferidos indicam a possibilidade de atendimento escolar exclusivo nas instituições conveniadas à SME-SP.

No entanto, observamos as seguintes orientações na Portaria nº 5.550/11:

Art. 1º. A Secretaria Municipal de Educação poderá celebrar convênios de Educação Especial com instituições sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, previamente credenciadas por esta Pasta, para a manutenção de Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, Escolas de Educação Especial - EEE, cursos e programas de iniciação ao mundo do trabalho, destinados a jovens e adultos, e atividades de enriquecimento curricular, em caráter complementar ou suplementar.

§ 1º Os convênios referidos no caput deste artigo visarão o atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com quadros de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD e superdotação/altas habilidades.

§ 2º O público-alvo do serviço conveniado serão os alunos matriculados na RME, no contraturno escolar, sem limite de idade.

§ 3º Será admitido o atendimento por meio de convênios de educandos não matriculados na RME, desde que fora da idade de educação básica obrigatória, casos em que deverá ser respeitada a idade limite de 30 anos.

§ 4º Em nenhuma hipótese a frequência à entidade conveniada poderá prejudicar a frequência à escola regular. (SÃO PAULO, 2011d)

¹⁰⁷ Conselho Municipal de Educação.

Observa-se que os convênios devem ser celebrados com instituições de educação especial sem fins lucrativos, que podem ofertar o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência e TGD, cursos de iniciação ao mundo do trabalho para jovens e adultos que também se enquadram nessas categorias e atividades de enriquecimento curricular para os alunos com altas habilidades/superdotação. Reforça-se que esses atendimentos devem ocorrer tão somente em caráter complementar ou suplementar, no contraturno escolar, e que “[e]m nenhuma hipótese a frequência à entidade conveniada poderá prejudicar a frequência à escola regular” (SÃO PAULO, 2011d, art. 1º, §4º).

Segundo informações divulgadas na página eletrônica da SME-SP em 2013, apenas 23 instituições mantiveram convênio com a SME-SP, sendo 13 para deficiência intelectual, 2 para deficiência física, 5 para o atendimento de diversas deficiências e TGD (múltipla, surdocegueira etc.), 1 para deficiência visual, 1 para deficiência múltipla e 1 para deficiência auditiva.

Diante de tudo o que foi exposto, observamos que o município de São Paulo tem caminhado em busca de construir e consolidar propostas de atendimento escolar de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, tentando viabilizar desde o direito incondicional à matrícula até a oferta de “[...] serviços especializados que viabilizem o acompanhamento da trajetória escolar e do processo de aprendizagem do aluno [...]” (SÃO PAULO, 2010a, art. 2º). Embora o princípio em evidência seja o da inclusão escolar, constatamos que a RME-SP também prevê o atendimento substitutivo ao ensino comum – para o caso de surdos, a educação bilíngue, e para alguns dos outros que demandam apoios intensos e contínuos, as instituições especializadas.

A preocupação com a aprendizagem do público-alvo da educação especial atribui à avaliação educacional um papel significativo na RME-SP, uma vez compreendido que o compromisso com uma educação de qualidade não poderia se restringir à oferta da matrícula. Nesse sentido, o Decreto nº 45.415/04 já anunciava que a avaliação pedagógica do alunado supracitado não deveria se restringir ao diagnóstico para o encaminhamento aos serviços da educação especial, mas sim para fornecer elementos que auxiliassem o seu processo de ensino e de aprendizagem no contexto da classe comum.

Com vistas à definição de uma proposta de avaliação de alunos com deficiência intelectual – e que também pode subsidiar a avaliação dos demais alunos que integram o público-alvo da educação especial – foi elaborado pela SME-SP, pelas vias da DOT-EE, referenciais de avaliação da aprendizagem que reforçam a perspectiva de um processo

avaliativo individualizado, voltado ao mapeamento das competências, dos avanços obtidos e que subsidiem a tomada de decisão em relação aos caminhos adotados para o desenvolvimento da aprendizagem escolar desse alunado (SÃO PAULO, 2007c; 2008b; 2012b). Salientamos que essa perspectiva de avaliação vai ao encontro da literatura que versa sobre a avaliação em educação especial explorada no capítulo introdutório deste trabalho (MANTOAN, 2007; FERNANDES; VIANA, 2009; GUSTSACK; RECH, 2010; CARNEIRO, 2012; CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012).

Nessa direção, Anna Augusta Sampaio de Oliveira (2010, p. 4) faz o seguinte apontamento em relação à perspectiva de avaliação da aprendizagem adotado pela SME-SP:

[...] o processo de avaliação da aprendizagem deve ser um processo dinâmico que envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno; valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

Para atender a essa perspectiva de avaliação, a SME-SP elaborou o *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais* em 2007 (SÃO PAULO, 2007c), o *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual* para ciclo I – Raadi ciclo I (SÃO PAULO, 2008b) e o *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual para o ciclo II do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos – Raadi ciclo II e EJA* (SÃO PAULO, 2012b), instrumentos de avaliação que têm como base as *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem*¹⁰⁸ para o ensino fundamental.

Os Raadi (SÃO PAULO, 2008b; 2012b) são instrumentos padronizados de avaliação da aprendizagem na qual se consideram os aspectos relativos à escola, o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e as áreas curriculares – língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física e, para o ciclo II, acrescenta-se a língua inglesa (SÃO PAULO, 2008b; 2012b).

Em 2010, com a promulgação do decreto municipal que instituiu o Projeto Avaliar do Programa Incluir, foram propostos dois eixos de avaliação: 1. Avaliação dos serviços da

¹⁰⁸ As *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem* são instrumentos criados pela SME-SP para contribuir com “[...] a reflexão e discussão sobre o que os alunos precisam aprender, relativamente a cada área do conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades de formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo de nove anos do Ensino Fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes” (SÃO PAULO, 2007a, p. 10).

educação especial que compõem o Programa Incluir; e 2. Avaliação para o acompanhamento da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação por meio dos Raadi e da Prova São Paulo.

Destacamos que a legislação promulgada em 2010 reforçou a necessidade de sistemáticas de avaliação dos serviços municipais da educação especial e, no que se refere ao acompanhamento da aprendizagem escolar, reforçou-se a aplicação dos Raadi para os alunos com deficiência intelectual, assim como a participação do público-alvo da educação especial na Prova São Paulo, instrumento de avaliação externa e em larga escala da RME-SP.

Tomando como referência o Raadi para o ciclo I do ensino fundamental, são priorizadas três áreas a serem avaliadas¹⁰⁹:

- 1- Instituição Escolar: Análise da Necessidade de Adequações Específicas – esta parte consta da análise das seguintes dimensões: a instituição escolar e a análise do contexto de aprendizagem;
- 2- Áreas do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: aspectos da percepção, motricidade, desenvolvimento verbal, memória e desenvolvimento socioafetivo;
- 3- Áreas curriculares do 1º ao 5º ano: a partir das expectativas de aprendizagem geral e conta com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes e Educação Física. (SÃO PAULO, 2008b, p. 59)

Segundo Oliveira (2010), a avaliação da instituição escolar e das áreas do desenvolvimento dos alunos, primeiros dois itens listados no trecho supracitado, deve ser uma etapa mais descritiva. Desse modo, propõe-se que nesse primeiro momento a avaliação seja realizada por meio do estudo de caso “[...] para verificação das condições e das adequações necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência intelectual, seja no contexto geral da escola ou no contexto específico de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Em relação à avaliação das áreas curriculares, foram elaboradas planilhas¹¹⁰ com as habilidades a serem alcançadas pelos alunos em cada disciplina do currículo escolar, conforme exemplificado nos Quadros 1 e 2, que demonstram respectivamente as expectativas de avaliação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O preenchimento desse instrumento de avaliação é realizado pelos professores da classe comum, que se utilizam dos seguintes códigos: RS (atividades que o aluno realizou

¹⁰⁹ O Raadi para o ciclo II considera as mesmas áreas, alterando-se apenas os componentes curriculares que são adequados a esta fase do ensino fundamental.

¹¹⁰ O documento contendo todas as planilhas pode ser extraído da página eletrônica da SME-SP.

satisfatoriamente); RP (realizou parcialmente); CA (para aqueles que realizam com ajuda); NAG (quando o conteúdo não foi apresentado ao grupo); NAA (quando o conteúdo não foi apresentado ao aluno); e NR (para representar as atividades que aluno não conseguiu realizar) (SÃO PAULO, 2008b; 2012b).

Quadro 1 – Planilha de avaliação curricular extraída do Raadi para o ciclo I na área de Língua Portuguesa - 1º ano do ensino fundamental

ÁREAS CURRICULARES – LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA					
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL					
Expectativas Gerais	Expectativas Adaptadas	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P1 - Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.				
P2 - Ler textos ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.	P2* - Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética apoiando-se na ilustração.				
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.	P4 - Estabelecer a relação entre título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto, reconhecendo o assunto do texto.				
P11 - Recuperar informações explícitas.	P11* - Recuperar informações explícitas mesmo que através de desenho, imagens ou relato oral.				
	P* - Apresentar postura de leitura, folheando portadores de textos da direita para a esquerda, acompanhando com o dedo.				

Fonte: Partes da planilha constante no Raadi para o ciclo I (SÃO PAULO, 2008b) e completada pela pesquisadora a partir do documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas para o ensino fundamental – ciclo I* (SÃO PAULO, 2007a).

Tomando como exemplo a planilha representada no Quadro 1, observaremos que as habilidades sinalizadas com um asterisco (P1*, P2*, P11*) são aquelas que, em relação às expectativas curriculares para o ensino fundamental, sofreram adaptações para contemplarem

as especificidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual; a habilidade não sinalizada (P4) não sofreu alteração; e (P*) indica uma habilidade específica para os alunos com deficiência intelectual.

Quadro 2 - Planilha de avaliação curricular extraída do Raadi para o ciclo II na área de Matemática - 1º ano do ensino fundamental

ÁREAS CURRICULARES – MATEMÁTICA – NÚMEROS			
EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM PARA O 1º ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Expectativas Gerais	Expectativas adaptadas	1º semestre	2º semestre
M1 - Reconhecer os significados dos números naturais e utilizá-los em diferentes contextos.	M1* - Reconhecer e utilizar números naturais no contexto diário.		
M2 - Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais de qualquer ordem de grandeza, pelo uso de regras e símbolos que caracterizam o sistema de numeração decimal.	M2* - Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais.		
M3 - Estabelecer relações entre números naturais tais como “ser múltiplo de”, “ser divisor de” e reconhecer números primos e compostos e as relações entre eles.	M3* - Estabelecer relações entre números naturais.		
M4 - Ler, escrever, representar e comparar números racionais na forma decimal.	M4* - Reconhecer, representar e comparar números racionais na forma decimal.		
M5 - Resolver situações-problema que envolvam números racionais com significados de parte/todo, quociente, razão.	M5* - Explorar diferentes significados que envolvam números racionais como parte/todo.		
M6 - Ler, escrever, representar e comparar números racionais na forma fracionária.			
M7 - Reconhecer que os números racionais podem ser expressos na forma fracionária e decimal, estabelecendo relações entre essas representações.	M7* - Reconhecer que os números racionais podem ser expressos na reta numérica.		
M8 - Localizar números racionais na reta numérica.	M8 - Localizar números racionais na reta numérica		

Fonte: Partes da planilha constante no Raadi para o ciclo II (SÃO PAULO, 2012b) e completada pela pesquisadora a partir do documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas para o ensino fundamental: ciclo II – Matemática* (SÃO PAULO, 2007b).

O mesmo pode ser observado na planilha representada no Quadro 2, na área de Matemática, em que as habilidades M1*, M2*, M3*, M4*, M5* e M7* sofreram adaptações e M8 permaneceu inalterada. Observa-se também que uma das habilidades não foi proposta para os alunos com deficiência intelectual (M6).

Com base nas informações apresentadas, depreendemos que as adaptações buscam aproximar as habilidades ao contexto do aluno, retratando-as, quando possível, de forma concreta. Também se indica o uso de imagens, fotos e ilustrações – recursos que inclusive podem ser extensivos aos demais alunos – com vistas a favorecer a compreensão dos conteúdos. Observamos maior incidência de habilidades adaptadas na área da Matemática (Quadro 2).

Em relação às adaptações nas habilidades, Oliveira (2010, p. 12, grifo da autora) pontuou:

É importante destacar que o objetivo é, exatamente, aproximar as possibilidades de aprendizagem desses alunos com as dos alunos comuns, demonstrando que muitas das capacidades apresentadas por aqueles com deficiência intelectual, são expectativas *curriculares*, ou seja, apontam que eles podem alcançar níveis esperados pelos currículos escolares.

Como vimos, os Raadi (SÃO PAULO, 2008b; 2012b) têm como objetivo trazer subsídios que auxiliem o professor na avaliação dos alunos com deficiência intelectual, considerando suas condições individuais, o contexto em que estão inseridos (familiar e escolar) e as expectativas curriculares definidas para todos os educandos da RME-SP. Sobre esse último aspecto, Oliveira (2010) destacou que embora esses alunos apresentem um processo particular de apropriação do conhecimento e que, portanto, “[...] a escola deve lhe dirigir um olhar avaliativo específico, único e não comparativo com o seu grupo, mas, sim, com ele mesmo” (SÃO PAULO, 2008b), não se deve, contudo, negligenciar a existência de um currículo comum, com expectativas e níveis aspirados para todos os alunos.

Em complemento a essa proposta avaliativa específica aos alunos com deficiência intelectual, o Projeto Avaliar do Programa Incluir também prevê a participação de todo o público-alvo da educação especial, não apenas os alunos com deficiência intelectual, na Prova São Paulo, cujo foco é o desempenho escolar, mas com a perspectiva de lançar novo olhar ao produto da aprendizagem dos alunos.

Sabemos que a participação dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas avaliações externas e em larga escala está condicionada a alguns

esforços políticos e técnicos. Políticos na medida em que permitir o acesso à prova não significa que esses alunos serão incluídos na avaliação. Isso porque, conforme indicado por Oliveira (2008), esse processo avaliativo pressupõe três etapas: a medida da proficiência do aluno, a análise dessa proficiência e a proposição de ações com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Portanto, se o sistema de ensino verifica o desempenho dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial, mas desconsidera seus resultados ou não lança sobre eles um olhar analítico, o mesmo não poderia alegar que inclui a todos os alunos nas avaliações. Por esse motivo, Elliott et al. (2000) destacaram que a inclusão do público-alvo da educação especial nas avaliações externas e em larga escala pode ser de suma relevância, pois obriga o poder público e os sistemas de ensino a tomarem para si a responsabilidade pelos desempenhos escolares desses alunos, responsabilidade negligenciada por muitos. Por fim, há de se investir na qualidade técnica dos instrumentos adaptados.

Com essa reflexão em mente, analisaremos, na próxima seção, a política de avaliação externa e em larga escala criada pela SME-SP e quais mecanismos têm sido engendrados com o intuito de propiciar a participação dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

3.3 Prova São Paulo e o público-alvo da educação especial

O *Sistema de avaliação de aproveitamento escolar dos alunos da RME-SP* foi instituído pela Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005¹¹¹, e regulamentado pelo Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006. De acordo com a referida lei, a implantação de um sistema de avaliação no âmbito das escolas municipais tinha por objetivo:

- II – Verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Coordenadorias de Educação e às Unidades Educacionais informações que subsidiem:
 - a) a política de formação continuada dos recursos humanos do magistério;
 - b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
 - c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola;

¹¹¹ Alterada pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007, que deu nova redação aos arts. 2º, 3º e 4º e revogou o art. 5º.

d) a orientação para os trabalhos desenvolvidos nas Salas de Apoio Pedagógico - SAPs¹¹² das unidades escolares com os alunos que necessitam de reforço na aprendizagem. (SÃO PAULO, 2005b, art. 1º)

Para o desenvolvimento de todas as ações relativas ao sistema de avaliação municipal, foi criado pelas vias do Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006¹¹³, o Núcleo de Avaliação Educacional (NAE) que, segundo Rosana Aparecida Argento e Cláudio Maroja (2010, p. 3), tem a responsabilidade de “[...] coordenar e supervisionar a operacionalização do principal instrumento de avaliação externa e em larga escala da rede, a Prova São Paulo, e outras avaliações educacionais propostas pela secretaria”.

Conforme relatado em entrevista¹¹⁴ por Carolina, coordenadora do NAE, embora o sistema de avaliação externa e em larga escala da SME-SP tenha se constituído alinhado ao padrão estabelecido nacionalmente, o município de São Paulo particulariza-se pela adesão tardia a essa modalidade de avaliação, uma vez que sua primeira participação no Saeb ocorreu em 2005¹¹⁵.

De acordo com a página oficial da rede de ensino paulistana, a Prova São Paulo é um dos instrumentos que integra o sistema de avaliação municipal, pois além dessa avaliação, os alunos também participavam da Prova da Cidade¹¹⁶, da Aneb, da Anresc (Prova Brasil) e da Provinha Brasil. Com isso, questionamo-nos se todas as informações produzidas nesses processos avaliativos são assimiladas e incorporadas à prática pedagógica dos professores tal como previsto nos documentos que os fundamentam e nos discursos oficiais dos gestores de ensino.

A aplicação da Prova São Paulo ocorria anualmente e contemplava os alunos matriculados nas Emef, Emefm e Emeps¹¹⁷, abrangendo algumas turmas em sua totalidade (censitária) e outras por amostragem. Além dos resultados dos desempenhos dos alunos, eram coletadas informações a partir de questionários socioeconômicos, de hábitos de estudos, do

¹¹² As Salas de Apoio Pedagógico (SAP) têm a finalidade de apoiar pedagogicamente os alunos com dificuldades de aprendizagem. De acordo com a Portaria da SME-SP nº 1.142, de 21 de fevereiro de 2008, essas salas configuram-se em espaços de consolidação do *Projeto Ações de Apoio Pedagógico*, cujos atendimentos prestados também devem ocorrer em horário diverso do da classe regular (SÃO PAULO, 2008a).

¹¹³ Alterado pelo Decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008.

¹¹⁴ Conforme indicado no capítulo introdutório deste trabalho, realizamos uma entrevista com a coordenadora do NAE em 06/02/2012. Com vistas à garantia do direito ao anonimato, segundo as diretrizes éticas definidas pela Feusp (APÊNDICE D), essa colaboradora recebeu o nome fictício Carolina.

¹¹⁵ Lembramos que a primeira aplicação do Saeb ocorreu em 1990.

¹¹⁶ A Prova da Cidade foi criada pela SME-SP para acompanhar e reorientar o processo educativo no contexto da sala de aula. Para atender a esse objetivo, até 2011, essa avaliação ocorria bimestralmente e era criada, aplicada e corrigida pelos próprios professores da RME-SP.

¹¹⁷ As Emeps apenas foram incluídas no processo de avaliação externa da RME-SP a partir de 2011, conforme apresentaremos adiante.

perfil dos gestores e dos professores e sobre as condições físicas e materiais das escolas (SÃO PAULO, 2006).

Destacamos que tal como declarado nos documentos que fundamentam o Saeb e também reforçado por alguns autores (VIANNA, 2003; BIONDI; FELICIO, 2007; GREMAUD; FELICIO; BIONDI, 2007), essas variáveis – nível socioeconômico, perfil da equipe escolar, estrutura escolar etc. – possuem relação direta com o processo de aprendizagem dos alunos e, por essa razão, devem ser levados em consideração nos processos avaliativos desenvolvidos pelos sistemas de ensino.

Contudo, salientamos que, durante nossas buscas aos documentos no portal da SME-SP, não localizamos qualquer tipo de análise dos resultados da Prova São Paulo que levasse em consideração esse tipo de informação. Com referência a essa constatação, questionamos-nos o quanto esses dados de fato foram utilizados para subsidiar de alguma maneira a proposição de ações voltadas à melhoria do ensino ofertado.

Em relação à elaboração do instrumento da avaliação, a Prova São Paulo é estruturada seguindo-se os critérios estabelecidos na *Matriz de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar*¹¹⁸ da RME-SP, doravante denominada Matriz de Referência, documento que reúne os pressupostos teóricos adotados, os conteúdos curriculares a serem contemplados e as habilidades a serem avaliadas (SÃO PAULO, 2007c).

Os pressupostos teóricos que definem a Prova São Paulo, de acordo com os documentos municipais (SÃO PAULO, 2007c; 2010b), devem se respaldar na concepção de um processo avaliativo que integre a prática educativa, contextualizada à realidade educacional dos alunos, e formativa, uma vez esperado que os resultados produzidos orientem as ações no âmbito das escolas (SÃO PAULO, 2010b). Almeja-se ainda que essa avaliação ofereça subsídios à gestão educacional do município de São Paulo no que tange ao acompanhamento e/ou à formulação de políticas públicas e programas educacionais adotados para a RME-SP (SÃO PAULO, 2010b).

No entanto, para que a avaliação externa e em larga escala de fato seja formativa – considerando que a aplicação da Prova São Paulo ocorria sempre no último bimestre do ano letivo –, as informações produzidas devem ser disponibilizadas às escolas no início das

¹¹⁸ De acordo com o documento da SME-SP, a elaboração da Matriz de Referência da Prova São Paulo ocorreu de forma participativa, envolvendo uma equipe de assessores especializados em avaliação e alguns profissionais da RME-SP (representantes das DRE, coordenadores e professores). Subsidiaram esse processo: as normativas da SME-SP condizentes às diretrizes do ensino fundamental, os referenciais nacionais e internacionais que balizaram o movimento pela constituição das avaliações externas e em larga escala e a Matriz de Referência do Saeb (SÃO PAULO, 2007d).

atividades escolares, fornecendo, assim, um diagnóstico da aprendizagem dos alunos nas áreas do currículo avaliadas e com vistas a subsidiar o planejamento escolar.

Frente às expectativas alçadas à Prova São Paulo, Alavarse, Born e Chappaz (2012) nos chamam a atenção para dois importantes questionamentos. Em primeiro lugar, tendo em vista a falta de consenso entre os profissionais da RME-SP acerca dos benefícios, riscos e desdobramentos decorrentes desse processo avaliativo, os autores pontuam a emergência de propostas que possibilitem o envolvimento da comunidade escolar em suas diferentes etapas, sobretudo no que se refere ao uso dos resultados no contexto microescolar, “[...] pois não se pode supor que aquilo que está prescrito nas determinações emanadas de instâncias governamentais tornar-se-á, mecânica e automaticamente, realidade em sala de aula” (ALAVARSE; BORN; CHAPPAZ, 2012, p. 550). Em segundo lugar, ao analisarem as possíveis implicações dos resultados da Prova São Paulo sobre a política curricular da RME-SP, Alavarse, Born e Chappaz (2012) evidenciaram certo distanciamento entre o NAE que, como vimos, é o departamento responsável pela execução da política de avaliação e está subordinado à Assessoria Técnica e de Planejamento (ATP) e à Diretoria de Orientação Técnica (DOT), responsável pelo currículo, conforme representado no organograma da Figura 4.



Figura 4 – "Quem somos" - Organograma da estrutura administrativa da SME-SP – 2012

Fonte: Portal da SME-SP.

Por meio desse organograma, é possível observar que o NAE, ligado à ATP, reporta-se diretamente ao topo da hierarquia da SME-SP (chefia de gabinete, secretário adjunto e ao gabinete do secretário) sem que se preveja qualquer tipo de articulação com a Coordenadoria Geral dos Núcleos de Ação Educativa (Conae), na qual a DOT está subordinada.

Desse modo, em suas notas conclusivas, Alavarse, Born e Chappaz (2012, p. 552) destacaram que o distanciamento entre o NAE e a DOT pode inviabilizar os possíveis usos dos resultados da Prova São Paulo para a proposição ou manutenção das expectativas curriculares estabelecidas para a rede de ensino paulistana, e que esse fator constatado “[...] entraria em contradição com as declarações oficiais de que a Prova São Paulo estaria articulada intimamente com ações curriculares”.

Em relação aos referenciais curriculares adotados para serem avaliados na Prova São Paulo, a SME-SP tem privilegiado as áreas de língua portuguesa, matemática e, a partir de 2011, ciências, apesar de constar na legislação municipal o indicativo de que seriam avaliadas “[...] todas as áreas curriculares, alternando ano a ano a periodicidade das áreas” (SÃO PAULO, 2007f).

Vale ressaltar que, conforme descrito no documento de orientação do Saeb (BRASIL, 2008b) e corroborado no da Prova São Paulo (SÃO PAULO, 2007d), uma matriz de referência não abrange a totalidade do currículo escolar. Esta consiste em um recorte daquilo que é possível e que se considera necessário avaliar, mas que também seja representativo do que está contemplado na proposta curricular adotada pelas redes de ensino (BRASIL, 2008b). Portanto, consideramos que a avaliação externa e em larga escala não deve ditar o que as escolas devem ensinar aos seus alunos, tampouco a proposta curricular deve se restringir aos conteúdos contemplados em sua matriz de referência.

Desde a primeira versão da Prova São Paulo em 2007, a PMSP utilizou-se do processo de licitação pública¹¹⁹ com o intuito de selecionar empresas que apresentassem propostas adequadas em termos técnicos e financeiros, cabendo-lhes a “[...] preparação dos instrumentos, impressão, recrutamento e seleção de recursos humanos, aplicação de instrumentos, processamento dos dados e análise de resultados” (SÃO PAULO, 2007e, p. 8). Desse modo, a Prova São Paulo era aplicada, até o período em que finalizamos a coleta de informações para esta pesquisa, pelos próprios docentes da RME-SP. Os profissionais contratados assumiam apenas a função de “gerenciamento, supervisão e coordenação das

¹¹⁹ Em conformidade à Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que regulamenta o art. 37, XXI da CF/88.

atividades”, uma prática que tinha por objetivo garantir a uniformidade dos procedimentos relativos à aplicação da prova, conforme documentado pela SME-SP (SÃO PAULO, 2010b).

Feitas essas considerações iniciais, apresentaremos, a seguir, o histórico de aplicação da Prova São Paulo e a participação do público-alvo da educação especial em cada uma delas.

3.3.1 Histórico de aplicação

De acordo com as informações do relatório de resultados da Prova São Paulo de 2007¹²⁰ (SÃO PAULO, 2008c), participou dessa aplicação, em caráter censitário, cerca de 200 mil alunos matriculados nas 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental¹²¹. Como resultados, constatou-se que quanto maior o grau de exigência em leitura e escrita para a resolução das questões, menores foram as médias apresentadas pelos alunos em todas as séries avaliadas. Outro dado bastante agravante revelou que 2,8% dos alunos da RME-SP que participaram da avaliação não eram alfabetizados, o que em números absolutos representava um contingente de 5.600 alunos (SÃO PAULO, 2008c).

A segunda aplicação da Prova São Paulo ocorreu em 2008 e envolveu cerca de 300 mil alunos. Foram aplicadas provas em caráter amostral para os discentes dos 3º, 6º, 8º e 9º anos do ensino fundamental; e em caráter censitário para os 2º, 4º e 7º anos dessa mesma etapa. Também participaram todos os alunos matriculados nos 3º e 4º anos do Projeto Intensivo do Ciclo (PIC) e aqueles matriculados nos 6º anos que demonstraram proficiências insuficientes quando da realização da Prova São Paulo de 2007 (SÃO PAULO, 2009a).

Os resultados indicaram avanços, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, entre as turmas dos 2º e 3º anos, porém esse crescimento não foi observado nos demais, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Em relação às turmas do PIC, observou-se alto nível de defasagem se comparados às turmas regulares (SÃO PAULO, 2009a).

Com base no diagnóstico da RME-SP referente aos dois primeiros ciclos de aplicação da Prova São Paulo (2007 e 2008), foi organizado um conjunto de estratégias didáticas e metodológicas com foco na aprendizagem dos alunos, que consistiram na:

¹²⁰ É importante observar que até 2012 os relatórios de resultados eram a única forma de divulgação para a sociedade das informações relativas ao desempenho geral da RME-SP na Prova São Paulo.

¹²¹ No relatório de resultados da Prova São Paulo de 2007, o ensino fundamental estava organizado em séries e não em anos (SÃO PAULO, 2008c).

- Intensificação do *Programa Ler e Escrever* – detectada a necessidade de maiores investimentos na área da leitura e escrita;
- Formação para os professores, focalizando os documentos relativos às expectativas de aprendizagem da RME-SP;
- Formação para as equipes gestoras das escolas (diretores e coordenadores) e das DRE (supervisores) com foco na interpretação dos resultados da Prova São Paulo (SÃO PAULO, 2010b).

Segundo informações coletadas no *site* da SME-SP¹²², o Programa Ler e Escrever tem por objetivo desenvolver as competências de leitura e escrita dos alunos da RME-SP. Sua estrutura pedagógica engloba a capacitação de professores, estagiários que acompanham as salas inscritas no programa e materiais didáticos específicos. O PIC é uma das etapas desse programa e é direcionado aos alunos “retidos no 4º ano” ou para aqueles que chegam ao “[...] 3º ano do ensino fundamental sem o domínio sobre o sistema alfabético da escrita”¹²³.

Portanto, a partir de 2008, os alunos do PIC foram incluídos na Prova São Paulo para que os seus desempenhos fossem aferidos e, conseqüentemente, para que se verificasse a efetividade do Programa Ler e Escrever implantado na RME-SP.

Conforme explicado por Carolina, coordenadora do NAE, a prova para o aluno do PIC tinha o conteúdo “ajustado quanto ao nível de dificuldade”, pois uma vez que o município pressupunha, no contexto do Programa Ler e Escrever, uma adaptação curricular de modo a contemplar suas especificidades, não faria sentido propor uma avaliação que desconsiderasse essa proposta.

A terceira e quarta aplicação da Prova São Paulo, realizadas em 2009 e 2010, foram dirigidos ao mesmo público da versão anterior (2008), sendo contemplados cerca de 300 mil alunos.

De acordo com as informações do relatório de resultados da Prova São Paulo de 2009, foram observadas melhorias nos resultados em todas as turmas avaliadas, mas os ganhos continuaram sendo mais expressivos nos primeiros anos do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2010b). Em relação aos alunos do PIC, houve um crescimento em seus desempenhos se comparados com os resultados da Prova São Paulo de 2008, porém a diferença entre o rendimento destes e daqueles matriculados nas classes regulares ainda era

¹²² Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/lerescrevercomofunciona.aspx>>. Acesso em: 26 mar. 2013.

¹²³ Informações extraídas da página eletrônica da SME-SP. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/lerescrevercomofunciona.aspx>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

significativa (SÃO PAULO, 2010b), mesmo com os investimentos da SME-SP em programas de alfabetização.

Destacamos que, em 2010, a publicação anual dos relatórios da Prova São Paulo foi interrompida¹²⁴. Por essa razão, não obtivemos informações relativas aos resultados das avaliações de 2010 e 2011, período delimitado para a coleta de informações para esta dissertação.

Em 2011, aconteceu a quinta aplicação da Prova São Paulo, envolvendo de forma amostral os alunos matriculados nos 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental; e de forma censitária, os alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º anos dessa mesma etapa. Também participaram todos os educandos matriculados nos 3º e 4º anos do PIC, totalizando cerca de 300 mil alunos¹²⁵.

No Quadro 3, apresentamos uma síntese das informações sobre o histórico de aplicação da Prova São Paulo.

Quadro 3 – Aplicação da Prova São Paulo entre o período de 2007 e 2011

Aplicações	Data de realização	Público-alvo (anos do ensino fundamental)		Quantidade de alunos (número aproximado)	Áreas avaliadas
		Amostral	Censitária		
1ª	6 e 8 de novembro de 2007	-	3º, 5º, 7º e 9º	244.000	Português e matemática
2ª	10 e 11 de novembro de 2008	3º, 6º, 8º e 9º	2º, 4º, 6º e 7º; 3º e 4º PIC;	290.000	Português e matemática
3ª	17 e 18 de novembro de 2009	3º, 6º, 8º e 9º	2º, 4º, 6º e 7º; 3º e 4º PIC;	300.000	Português e matemática
4ª	10 e 11 de novembro de 2010	3º, 6º, 8º e 9º	2º, 4º, 6º e 7º; 3º e 4º PIC;	300.000	Português e matemática
5ª	22, 23 e 24 de novembro de 2011	4º, 6º e 8º	3º, 5º, 7º e 9º; 3º e 4º PIC	300.000	Português, matemática e ciências

Fonte: Dados extraídos de documentos da SME-SP (SÃO PAULO, 2008c; 2009a; 2010b) e de sua página eletrônica.

¹²⁴ Segundo Carolina, coordenadora do NAE, a elaboração de relatórios de resultados não havia sido prevista nos editais de licitação para as aplicações de 2010 e 2011 da Prova São Paulo.

¹²⁵ Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=56&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

Em resumo, vê-se que, diferentemente do que ocorre no Saeb – que prioriza a avaliação dos alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental –, a SME-SP buscou envolver maior número de turmas na aplicação da Prova São Paulo, seja em caráter amostral ou censitário, o que pode fornecer aos gestores de ensino um diagnóstico mais abrangente do desempenho dos alunos dentro das áreas avaliadas.

Em relação à participação do público-alvo da educação especial, foi explicado por Andreia¹²⁶, coordenadora responsável pela DOT-EE, que desde a idealização da Prova São Paulo

[...] já se previu que todos os alunos iriam participar e isso foi melhorando a cada ano. O que eu vejo hoje é que em nenhum momento foi pensado que eles estariam excluídos desse processo, mas sim que precisariam ter apoio diferenciado [...]. Eles são incentivados a participar na nossa rede, você não fala para ficar em casa, que eles não devem ir. Muito ao contrário, o nosso objetivo é que eles participem cada vez mais.

Conforme reforçado por Andreia, em se tratando especificamente dos alunos com deficiência intelectual, a Prova São Paulo é um dos elementos que compõem o seu processo avaliativo, pois tal como previsto no art. 10 do Decreto nº 51.778/10, que versa sobre as diretrizes do Projeto Avaliar do Programa Incluir, esse alunado também deve ser submetido ao Raadi. Ademais, todos os alunos da RME-SP devem participar das avaliações realizadas pelos professores em sala de aula.

Certos de que a participação do público-alvo da educação especial na Prova São Paulo somente ocorreria mediante a previsão de alguns apoios e adaptações – conforme evidenciado na fala de Andreia –, foi providenciado ainda em sua primeira versão os “aplicadores especiais” e as “provas especiais” (SÃO PAULO, 2007e). De acordo com o edital de licitação da Prova São Paulo de 2007, o apoio especial consistiu no auxílio dos próprios professores que possuíam habilitação na área da educação especial, na qual inferimos ser os Paai e os professores de Saai – embora o edital não apresente essas informações; e as provas especiais referiam-se aos instrumentos em braille e a ampliação do tamanho da fonte (SÃO PAULO, 2007e).

Corroborando essas informações, Mariana¹²⁷, coordenadora do Cefai-A, relatou-nos em entrevista que até 2010 o Cefai desempenhou serviço fundamental no que se refere à

¹²⁶ Conforme indicado no capítulo introdutório deste trabalho, realizamos uma entrevista com a coordenadora da DOT-EE em 31/05/2012. Buscando-se garantir o direito ao anonimato, segundo as diretrizes éticas definidas pela Feusp (APÊNDICE D), essa colaboradora recebeu o nome fictício Andreia.

identificação dos alunos para que lhes fossem providenciadas as adaptações e os apoios. As equipes dos Cefai também eram responsáveis pela elaboração dos instrumentos em braille e ampliados, além de terem atuado como leitores e escribas juntamente com os professores de Saai.

Observamos que essas informações se assemelham às orientações expressas no documento da SME-RJ em que os profissionais do atendimento educacional especializado eram responsáveis: pela identificação do público-alvo educação especial, escolha das adaptações necessárias e aplicação das provas (RIO DE JANEIRO, 2010).

De acordo com o edital de licitação da Prova São Paulo de 2007 (SÃO PAULO, 2007e), previa-se o auxílio de apenas um aplicador especial por escola e a provisão de 424 provas especiais para os alunos com deficiência visual, não sendo especificado quantas destas seriam em braille ou ampliadas.

Segundo declarações de Carolina, coordenadora do NAE, foram constatados alguns problemas relacionados à identificação dos alunos com deficiência visual que necessitaram especificamente da prova em braille. Isso porque estava subentendido aos profissionais desse setor da SME-SP que as informações extraídas do Sistema Escola Online (EOL) seriam suficientes para indicar o tipo de adaptação a ser ofertada e, além disso, os dados de número de alunos também não correspondiam à realidade. Como consequência, no dia de aplicação da Prova São Paulo de 2007, algumas provas em braille foram inutilizadas, pois certos alunos, classificados no campo da deficiência visual no Sistema EOL, não tinham o domínio desse código. Essa situação foi observada na seguinte fala:

[...] cada prova em braille custou mil reais, uma coisa assim que eu não me lembro muito bem. Mas enfim, era uma quantia que na minha cabeça era muito alta. Foram feitas cinco ou sete provas, eu também não me recordo a quantia exata, mas essas provas foram feitas por conta de que havia no sistema a informação de que essas crianças eram cegas; foram feitas as provas, mas as provas não foram utilizadas porque os alunos não sabiam ler em braille. Então, quer dizer, isso vai mostrando o problema de informação que temos no sistema que não atende a nossa necessidade. (Carolina, coordenadora do NAE)

Um sistema de informações que se limita à categorização do aluno segundo o tipo de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação pode não trazer os dados necessários à

¹²⁷ Conforme indicado no capítulo introdutório deste trabalho, realizamos uma entrevista com a coordenadora do Cefai-A em 31/10/2012. Buscando-se garantir o direito ao anonimato, segundo as diretrizes éticas definidas pela Feusp (APÊNDICE D), essa colaboradora recebeu o nome fictício Mariana.

provisão de adaptações nos instrumentos de avaliação externa e em larga escala. Uma possível solução para essa dificuldade pode estar na implementação do Projeto Identificar do Programa Incluir, que propõe ações voltadas à qualificação dos dados “[...] de alunos com quadros de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação apontados no Sistema Escola Online – Sistema EOL [...]” (SÃO PAULO, 2010a, art. 2º, inciso I), com o objetivo de fornecer “[...] informações que apontem as necessidades funcionais de cada aluno” (SÃO PAULO, 2010a, art. 4º, inciso I).

Segundo o edital de licitação da Prova São Paulo de 2008 (SÃO PAULO, 2008d), estava previsto para o público-alvo da educação especial o auxílio de 200 aplicadores especiais, ainda na perspectiva de serem os Paai e os professores de Saai. Nesse documento, não há registro acerca da quantidade de provas em braille e ampliadas ofertadas.

Sobre os dados dos alunos com deficiência e TGD, os editais de licitação da Prova São Paulo de 2009 e 2010 (SÃO PAULO, 2009b; 2010c) nos indicaram, que a partir de 2009, a contratação dos aplicadores especiais ficou sob a responsabilidade das empresas que executariam a avaliação municipal.

Conforme estimado pelo NAE, com base nas informações do Sistema EOL, estavam previstos: 300 aplicadores especiais em 2009¹²⁸ (SÃO PAULO, 2009b); e em 2010, 300 aplicadores especiais, 400 cadernos de prova ampliada e 40 provas em braille (SÃO PAULO, 2010c). No entanto, encontra-se registrado nos editais de licitação da Prova São Paulo (SÃO PAULO, 2009b; 2010c) que esse quantitativo poderia sofrer alteração em função da real demanda da RME-SP. Assim, de acordo com Carolina, coordenadora do NAE, firmada a contratação da empresa responsável pela execução da Prova São Paulo, eram encaminhadas às escolas planilhas para a confirmação da quantidade de provas em braille e ampliada e o número de leitores e escribas necessários.

Segundo o relatado por Carolina em entrevista, no período que antecedeu a aplicação da Prova São Paulo de 2011, intensificou-se o debate acerca da participação do público-alvo da educação especial, uma vez compreendido que muitos dos alunos não estavam tendo suas especificidades contempladas, conforme sublinhado no seguinte trecho:

Quando eu fui fazer o edital de licitação me deparei com a legislação, inclusive em relação à criança surda e tal [...] e eu comecei a perceber: pera aí! Não é assim faz uma adaptação e vamos parar por aqui. Então eu vi que o edital estava defasado. Nós tínhamos que acolher a todas as crianças. Então

¹²⁸ Não consta nesse edital a quantidade de provas em braille e ampliada.

precisaríamos pensar em ampliar essa adaptação, pois se em uma primeira prova já se pensou na adaptação para o braille e para o aluno com baixa visão [fonte ampliada]; ledor e escriba, que outras adaptações a gente podia fazer?

Essa reflexão resultou, segundo a entrevistada, em uma parceria entre o NAE e a DOT-EE com vistas à ampliação do quadro de adaptações ofertadas pela SME-SP. Concretizada essa proposta, o edital de licitação da Prova São Paulo de 2011 trouxe as seguintes informações:

[...] os cadernos de Provas Especiais deverão ser compostos pelos itens de múltipla escolha utilizados nas provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, adaptados para as crianças com cegueira, baixa visão e visão subnormal. Também devem ser preparadas provas on-line com tradução simultânea em LIBRAS para alunos surdos ou com deficiência auditiva. Para os alunos com NEE - deficiência intelectual a Proponente deverá apresentar caderno de prova diferenciado quanto ao nível de dificuldade. Tais cadernos serão organizados conforme orientação do NAE e da Diretoria de Orientação Técnica – DOT do setor de Educação Especial – EE. (SÃO PAULO, 2011a, p. 71-72)

Antes de detalharmos cada uma das adaptações e dos apoios previstos, destacamos que foram ofertadas na Prova São Paulo de 2011: 1.399 ledores, 1.215 escribas, 18 provas em braille, 299 provas ampliadas, 92 provas em Libras e 4.470 provas com adaptação de conteúdo¹²⁹.

Em resumo, observamos na Tabela 4 as informações sobre a oferta de apoios especiais e adaptações até aqui apresentadas.

Tabela 4 - Relação de aplicadores especiais e adaptações previstas na Prova São Paulo – 2007-2011

	Aplicadores especiais			Adaptação de forma			Adaptação de conteúdo
	Ledor	Escriba	Guia-intérprete	Braille	Fonte ampliada	Libras	
2007	470	-	-	424	-	-	-
2008	200	-	-	NI	NI	-	-
2009	300	-	-	NI	NI	-	-
2010	300	-	-	40	400	-	-
2011	1399	1215	NI	18	299	92	4.470

Legenda: NI – valor não informado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações coletadas nos documentos da SME-SP.

¹²⁹ Informações obtidas na documentação do NAE arquivada na Memória Técnica Documental da SME-SP.

Com referência aos aplicadores especiais, cumpre lembrar que os dados relativos às quatro primeiras aplicações (2007 a 2010) foram coletados nos editais de licitação da SME-SP, mas sua previsão baseava-se em uma estimativa realizada pelo NAE com base no Sistema EOL. Já os números de 2011 indicavam a demanda por aplicadores especiais solicitados pelas escolas. Podemos observar, de acordo com a Tabela 4, uma discrepância acentuada entre o que é previsto nos editais e a demanda indicada pelas escolas, o que pode demonstrar três aspectos: 1. a ineficiência do Sistema EOL da SME-SP, que não contempla as informações específicas requeridas para a elaboração de provas adaptadas ou o tipo de apoio indicado; 2. a tomada de consciência por parte de muitas escolas de que os apoios são fundamentais para a igualdade de participação do público-alvo da educação especial; e 3. os responsáveis por cederem informações nas escolas não têm conhecimento suficiente sobre as demandas específicas dos alunos e acabam por superestimar ou subestimar os pedidos. Destacamos que o auxílio do guia-intérprete apenas foi previsto na Prova São Paulo de 2011, mas não foi localizada, nas fontes consultadas para esta pesquisa, indicação de quantos profissionais foram requisitados.

Em 2007, previu-se a elaboração de 424 provas adaptadas (braille e ampliada); em 2010, esse número era de 440 (40 braille e 400 ampliadas); e em 2011, a demanda indicada pelas escolas era de 317 provas (18 em braille e 299 ampliadas). Observamos que o que estava previsto nos editais com base no Sistema EOL foi muito maior – no que se refere às adaptações para os alunos com deficiência visual e baixa-visão – do que a solicitação feita pelas escolas em 2011. Conforme já apresentado neste trabalho, os dados das planilhas concedidas pela SME-SP nos indicaram que, em 2011, existiam 192 alunos com baixa-visão e 104 alunos cegos matriculados na RME-SP. Sobre essas informações, nos questionamos se as escolas também solicitaram provas ampliadas para os alunos que apresentavam problemas de visão (por exemplo: miopia, hipermetropia etc.) já que o número de instrumentos ampliados foi muito maior do que o de alunos registrado pela SME-SP. Também questionamos a quantidade de alunos cegos que não utiliza o braille, já que dos 104 registrados, apenas 18 solicitaram esse tipo de prova.

A Prova São Paulo em Libras foi ofertada somente em 2011. Segundo as coordenadoras entrevistadas (NAE e DOT-EE), foram criadas apenas 92 instrumentos em virtude da dinâmica de sua aplicação: as provas foram instaladas nos computadores dos laboratórios das Emebs e os alunos faziam revezamento para realizá-la, conforme discutiremos nesta dissertação na subseção em que trataremos das “adaptações de forma”.

Por fim, ainda com base na Tabela 4, observamos que, em 2011, a SME-SP ofertou 4.470 provas com adaptações de conteúdo, sendo que, nesse mesmo período, os dados cedidos pela SME-SP nos indicavam 9.040 alunos com deficiência intelectual matriculados nas classes comuns da RME-SP. Destacamos que essa informação merece ser mais bem explorada em outra pesquisa, uma vez que muitos alunos podem ser indevidamente caracterizados como com deficiência intelectual.

Posto isso, faremos um adendo a cada um dos apoios especiais e adaptações previstas nas versões da Prova São Paulo (2007 a 2011).

3.3.2 Aplicadores especiais

Conforme sinalizado ao longo desta seção, o auxílio do leitor e do escriba foi previsto em todas as aplicações da Prova São Paulo dentro de período pesquisado (2007 a 2011). De acordo com Mariana, coordenadora do Cefai-A, os leitores e escribas poderiam ser solicitados para todo o público-alvo da educação especial, com exceção dos alunos com deficiência visual ou com baixa visão para quem as escolas solicitavam a prova em braille ou ampliada. Segundo a entrevistada, partia-se do pressuposto de que esses educandos possuíam o domínio desse código e, portanto, podiam realizar a prova com autonomia.

No entanto, há de se pontuar que algumas questões que compõem o instrumento de avaliação podem não permitir a sua exata transcrição para o braille como, por exemplo, aquelas em que o aluno precisa analisar uma figura para respondê-la. Nessa situação, os formuladores da prova devem estar atentos à substituição dessa questão por outra de igual valor ou devem prever leitores que possam fazer a descrição das imagens.

Em relação à indicação da necessidade de apoio do leitor e do escriba para o público-alvo da educação especial, em 2011, deparamo-nos com duas situações distintas nas visitas realizadas nas escolas no dia de aplicação da Prova São Paulo¹³⁰.

Na primeira escola, uma Emef que atendia a alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, observamos um aluno com autismo que estava realizando a prova com o apoio de um profissional que realizava as duas funções – a de leitor e a de escriba – ou seja, ele era responsável tanto pela leitura das questões quanto por assinalar no cartão de respostas as alternativas indicadas pelo aluno. Informamos que diferentemente do que estava previsto no

¹³⁰ Conforme indicamos no capítulo introdutório deste trabalho, realizamos visitas em quatro escolas no dia de aplicação da Prova São Paulo de 2011. Duas delas não tinham alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados nas turmas que participariam da avaliação municipal.

edital de licitação da Prova São Paulo de 2011, esse profissional, contratado pela empresa responsável pela execução da prova, informou-nos não possuir formação em educação especial.

Em relação aos procedimentos adotados durante a aplicação da prova, o aluno com autismo foi levado para o laboratório de biologia da escola, um local amplo e bem iluminado, mediante duas justificativas: o aluno tinha dificuldades de se concentrar quando estava junto com as outras crianças e, além disso, como a prova seria lida em voz alta, poderia haver interferência na concentração e nas respostas dos demais.

Sentados lado a lado, as questões eram feitas pelo leitor/escriva sem que se fizessem explicações para além daquilo que estava escrito. Após a leitura do enunciado, era indicado que seriam lidas as alternativas e ao final de cada uma delas o aluno era questionado: “Você acha que essa é a correta?”.

Nessa situação, o aluno parecia ter assimilado esse procedimento, uma vez que não demonstrou problemas em indicar as alternativas que considerava correta ao longo da leitura da prova. Com muita frequência, ele se distraía olhando para outras partes do laboratório ou alegava que não queria mais fazer a prova. Quando isso ocorria, o profissional chamava a sua atenção e o incentivava, alegando que a prova já estava no final, que ele precisava fazê-la, que ele estava indo muito bem etc.

Na opinião do leitor/escriva, apesar de não saber ler e escrever muito bem, razão pelo qual o aplicador especial havia sido solicitado, o aluno demonstrou ter bons conhecimentos gerais, de interpretação de texto, principalmente na área de ciências. Segundo o profissional, às vezes o aluno fazia complementações às respostas para além daquilo que estava indicado nas alternativas. Destacou também a importância das figuras para exemplificar algumas questões.

Na segunda escola visitada, uma Emef que atendia alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, deparamo-nos com uma situação diversa à que acabamos de descrever. Isso porque todos os leitores e escribas solicitados não compareceram à escola no dia da aplicação da Prova São Paulo de 2011. Assim, de maneira improvisada, ficou decidido que os cinco alunos com deficiência intelectual¹³¹ fariam a prova com o auxílio da professora da Saai.

Com referência ao ambiente em que a prova foi realizada, observamos que a Saai estava alocada em um espaço pequeno, mas bem iluminado, com uma mesa retangular de tamanho médio que foi utilizada pelos alunos durante a realização da prova. Desse modo,

¹³¹ Alguns apenas com hipóteses, segundo a professora da Saai.

sentada em uma das extremidades da mesa, a professora fazia a leitura das questões e das alternativas para todos os alunos, dando-lhes um tempo para que assinalassem as respostas que julgavam corretas.

Quando solicitamos que a professora da Saai que aplicou a Prova São Paulo tecesse alguma consideração acerca da participação dos alunos com deficiência, ela destacou que embora apresentem grandes dificuldades, a participação na avaliação do sistema é importante porque legitima o espaço desses alunos dentro do sistema educacional. Destacou também que ainda existiam falhas, citando como exemplo a ausência de todos os leitores e escribas solicitados.

Finalizada essa exposição, destacamos que em 2011, de acordo com Andreia, coordenadora do NAE, também se previu o apoio do guia-intérprete para os alunos surdocegos matriculados nas Emebs.

3.3.3 Adaptação de forma

Adotamos a terminologia adaptação de forma para indicar as alterações realizadas na Prova São Paulo no que se refere à sua “[...] aparência, o aspecto gráfico ou a configuração que apresenta”¹³². Nessa perspectiva, inscrevem-se as provas em braille e ampliada, a redução do número de questões e a prova em Libras.

De acordo com as coordenadoras entrevistadas, tanto do NAE quanto da DOT-EE, desde a idealização da Prova São Paulo, previam-se adaptações para os alunos com deficiência visual, mediante a oferta da prova em braille ou prova ampliada. Carolina, coordenadora do NAE, indicou que embora se constituíssem em iniciativas importantes do direito de acesso às informações, apenas essas adaptações não contemplavam as necessidades dos alunos com deficiência visual, uma vez que o tempo destinado à resolução da prova não era suficiente.

Lembramos que a ampliação do tempo para que as pessoas com deficiência realizem provas está previsto no art. 27 do Decreto nº 3.298/99 quando trata das instituições de ensino superior. De acordo com o texto desse documento:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de

¹³² Definição extraída do Dicionário de termos literários. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=211&Itemid=2>. Acesso em: 29 jun. 2013.

deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. (BRASIL, 2009)

A discussão acerca da ampliação do tempo para a realização da Prova São Paulo teve início em 2011, porém, diferentemente daquilo que está previsto no Decreto nº 3.298/99 e que, inclusive, foi adotada pelo governo federal no âmbito do Enem (BRASIL, 2012a), pela SEE-SP (SÃO PAULO, 2011g), pela SME-RJ (RIO DE JANEIRO, 2010) e nas avaliações desenvolvidas no contexto norte-americano, a SME-SP optou pela redução do número de questões, fundamentada na seguinte justificativa:

Por exemplo, a gente foi vendo que o aluno que lê em braille não lê com a mesma velocidade que o aluno que lê com os olhos. Então a ideia era: ou eu aumentava o tempo de prova para ele, mas a gente achava que já estava bastante – três horas e meia de prova é muita coisa! Então, foi pensado em diminuir o número de questões. (Carolina, coordenadora do NAE)

Corroborando essa informação, Andreia, coordenadora da DOT-EE, destacou:

Por exemplo, o cego, se ele tem o direito de fazer a prova em mais tempo ou alguém que tem baixa visão, a gente tinha uma possibilidade: diminuir o número de questões ou aumentar o tempo da prova. O tempo já é muito extenso então a gente diminuiu o número de questões, uma diminuição mínima para que ele conseguisse fazer toda a prova, porque eles não conseguiam terminar no mesmo tempo.

As afirmações das referidas coordenadoras correspondem aos apontamentos feitos por Lovett (2010), autor da literatura norte-americana, que ressaltou, conforme apresentado no Capítulo 1 deste trabalho, que muitas vezes o público-alvo da educação especial obtém resultados que não correspondem à sua proficiência nas áreas avaliadas porque o tempo destinado à realização da prova não é suficiente. Isso porque algumas deficiências e transtornos podem limitar a velocidade com que os alunos leem, impedindo-os de atingir todos os itens propostos na avaliação.

No Capítulo 1 deste trabalho, vimos que uma avaliação externa e em larga escala é composta por instrumentos cognitivos, as provas, e por instrumentos contextuais, os questionários, que objetivam coletar informações sobre o desempenho do aluno e do contexto em que ele está inserido (THIMOTEO, 2003). Uma prova é formada por diversos cadernos que são entregues para os alunos no dia destinado à sua aplicação. Portanto, o que o aluno recebe individualmente não é a prova em si, mas sim uma fração dela: o caderno.

Tomando como referência a elaboração da Prova São Paulo de 2011, Carolina, coordenadora do NAE, informou que essa prova era composta por cerca de 500 questões em cada área avaliada – língua portuguesa, matemática e ciências –, um número considerado adequado para a obtenção de informações amplas sobre o ensino ofertado nessas respectivas áreas. Entretanto, considera-se impossível que um único aluno responda a todas essas questões dentro do período estabelecido para a aplicação da prova. Nesse caso, utiliza-se o modelo dos Blocos Incompletos e Balanceados (BIB), que consiste na combinação de itens de dificuldades variadas utilizados na montagem dos cadernos da prova. Um caderno com 20 questões, por exemplo, pode ser composto por cinco blocos de quatro questões cada.

Portanto, segundo Roberto M. Bekman (2001), o BIB permite que o número de questões elaboradas em determinada área a ser avaliada seja dividido em subconjuntos ou blocos que, organizados em grupos de diferentes combinações, permitem uma abrangência significativa dos conteúdos curriculares abordados. O autor esclarece ainda que esse modelo torna-se

[...] especialmente útil nos sistemas de avaliação quando desejamos obter informações amplas sobre o ensino, utilizando um grande número de itens, ao passo que precisamos limitar a quantidade de itens submetido a cada aluno num valor aceitável e adequado ao tempo de prova. Os Blocos Incompletos Balanceados têm a propriedade de distribuir os itens de forma uniforme entre o conjunto dos alunos desde que observados alguns cuidados durante a aplicação dos testes. (p. 121)

Na Prova São Paulo de 2011, todos os alunos com deficiência e TGD – que necessitaram de provas adaptadas – também tiveram o número de blocos dos cadernos da prova reduzido e conseqüentemente de questões, uma alteração que, segundo Carolina, coordenadora do NAE, não os colocava em situação de vantagem frente aos demais, tampouco afetava a validade dos resultados da avaliação. Com esse tipo de adaptação, pressupôs-se que esse alunado teria maior possibilidade de completar a prova dentro do período estabelecido.

Dando sequência à nossa exposição, constatamos que, em 2011, também foi criada a Prova São Paulo em Libras para os alunos surdos, surdocegos ou com deficiência múltipla associada à surdez.

Antes de falarmos desse instrumento, torna-se imperativo contextualizarmos a inserção das Emebs na avaliação externa e em larga escala criada pela SME-SP, uma vez que essas escolas, tal como apresentado na seção anterior em que detalhamos os serviços

municipais de educação especial da cidade de São Paulo, atendem especificamente alunos surdos, com surdocegueira ou com deficiência múltipla associada à surdez (SÃO PAULO, 2011b), em caráter substitutivo ao ensino comum.

A inserção das Emebs na Prova São Paulo somente ocorreu em 2011, uma vez que, de acordo com Andreia, coordenadora da DOT-EE, a participação de seus alunos esteve diretamente condicionada à elaboração de critérios específicos que levasse em consideração a Libras como primeira língua e o Português na modalidade escrita, a segunda. Conforme explicado por essa profissional:

A Prova São Paulo trazia os conhecimentos mais da área de Português. Como toda a prova é escrita em Português, independente da Matemática e Ciências, eles [alunos surdos] saíam em um prejuízo muito grande. E aí, o que a gente fez? Primeiro, nós construímos critérios, critérios de correção. Como eles seriam avaliados em Português? Quando fosse corrigir a prova dissertativa, quais seriam os critérios? Como é que nós iríamos avaliar? Porque ele tem que ter o conhecimento do Português escrito. Que tipo de redação? Ou se a prova seria em Libras, quais seriam as dicas? (Andreia, coordenadora da DOT-EE)

Conforme explicado por Andreia, a partir de momentos de discussões sistematizadas entre o NAE, a DOT-EE e membros das equipes de gestão das Emebs, em 2011, foi criada uma versão *on-line* da Prova São Paulo que continha a tradução de todas as questões e de suas alternativas da Língua Portuguesa para a Libras, ou seja, ao lado de cada questão escrita, o aluno tinha a opção de clicar em um *link* e acessar a um vídeo com a interpretação da questão em sua língua, a de sinais. Também, segundo a referida coordenadora da DOT-EE, foram definidos critérios específicos para avaliar a escrita dos alunos surdos na redação aplicada junto com a prova de Língua Portuguesa.

Destacamos que, assim como nas demais escolas da RME-SP, os alunos das Emebs também tiveram que preencher o cartão de respostas¹³³ com as alternativas que julgavam corretas, uma vez que a prova em Libras, embora editada em ambiente virtual, não apresentava um mecanismo de armazenamento e processamento dos resultados *on-line*.

É importante ressaltar que nenhuma escola havia solicitado provas adaptadas para os alunos surdos matriculados na classe comum, conforme pontuado pelas coordenadoras entrevistadas (NAE e DOT-EE). Sobre essa informação, questionamo-nos se as escolas desconheciam essa possibilidade, se tiveram a compreensão equivocada de que a Prova São

¹³³ De acordo com o edital de licitação para a execução da Prova São Paulo de 2011, todas as provas deveriam possuir uma folha de respostas codificadas para leitura ótica.

Paulo em Libras destinava-se exclusivamente aos alunos das Emebs ou se, por estarem inseridos na classe comum, pressupunham que a avaliação dos alunos surdos deveria ocorrer tal como para os demais alunos.

Em nossa visita a uma das Emebs no dia de aplicação da Prova São Paulo em 2011, fomos informados pela coordenadora pedagógica (CP) que as provas em Libras chegaram à escola em CD-ROM e instaladas nos computadores do laboratório de informática. Constatamos que outro laboratório havia sido instalado provisoriamente com materiais (computadores e outros equipamentos) providenciados pelo NAE, com vistas a dinamizar a aplicação da prova. Assim, separados em pequenos grupos, os educandos se revezaram ao longo do período das aulas e, em virtude dessa dinâmica, a aplicação da Prova São Paulo nas Emebs não se restringiu aos três dias como nas demais escolas.

Essa ação demonstrou que para além de sofisticar os instrumentos que compõem as avaliações externas e em larga escala, existe a necessidade de maiores investimentos em equipamentos básicos para aparelhar as escolas da RME-SP com vistas a contemplar as melhorias propostas.

De acordo com a CP da Emebs visitada, a inserção das escolas especiais na Prova São Paulo ainda gerava muita discussão entre seus profissionais, à medida que se pressupunha que os “prováveis resultados insatisfatórios” dos alunos poderiam indicar um possível descompromisso da Emebs com o ensino do Português como segunda língua. Sobre esse aspecto, a referida coordenadora sugeriu que a SME-SP deveria prever nos relatórios de divulgação dos resultados da Prova São Paulo espaços para que essas escolas justificassem (à gestão do município, às demais escolas e à sociedade) os desempenhos obtidos.

Essa reflexão corrobora a literatura que indica que as escolas devem se responsabilizar pelos resultados de seus alunos e prestar conta deles à sociedade (ELLIOTT et al., 2000; LANDAU; VOHS; ROMANO, 1998 apud SMITH, 2008). Assim, observamos na fala dessa gestora uma preocupação em justificar publicamente os motivos que levaram a Emebs a obter determinado resultado. No entanto, a perspectiva de avaliação externa e em larga escala adotada pela SME-SP é de que os resultados produzidos reorientem o trabalho das escolas, fazendo com que os professores repensem suas práticas e estratégias de ensino. Destacamos que, até 2011, os resultados da Prova São Paulo sequer eram divulgados à população, embora esse objetivo estivesse previsto na legislação (SÃO PAULO, 2010b).

É oportuno destacar que a adaptação empregada pelo município de São Paulo para os alunos surdos seguiu um movimento diferenciado daquele previsto no Enem (BRASIL,

2012a), na SEE-SP (SÃO PAULO, 2011g) e na SME-RJ (RIO DE JANEIRO, 2011), na qual são ofertados intérpretes de Libras durante a aplicação de suas provas.

Entendemos que uma prova *on-line* pode oferecer maior autonomia frente à proposta de avaliação externa e em larga escala, à medida que o aluno não depende de outra pessoa para decidir o ritmo em que ele deve realizar a prova, quando deve avançar, reler, os momentos de pausa que deve fazer etc. Em contrapartida, compreendemos que um intérprete de Libras pode oferecer maiores possibilidades no que tange à compreensão dos conteúdos requeridos. Lembramos que, conforme previsto na nota técnica do Enem (BRASIL, 2012a), esse profissional pode esclarecer dúvidas em relação à leitura e compreensão dos textos escritos. Uma vez que ambas as possibilidades são igualmente aceitas, são necessários estudos na área com vistas a identificar o que melhor se adéqua às especificidades dos alunos surdos.

3.3.4 Adaptação de conteúdo

De acordo com o relato de entrevista de Carolina, coordenadora do NAE, a adaptação de conteúdo é uma das possibilidades previstas pela SME-SP no que concerne à aplicação da Prova São Paulo para os alunos com deficiência intelectual, múltipla, visual, auditiva e TGD. Nesse tipo de prova são previstos “[...] ajustes no nível de dificuldade e nas habilidades para os alunos nas suas diferentes necessidades”, conforme inteirado pela mesma depoente.

Vale ressaltar que essa proposta vai de encontro à concepção difundida no contexto norte-americano, em que a *non-standard accommodation* (ou adaptação não padrão) não é comumente utilizada nas avaliações externas e em larga escala realizadas nos Estados Unidos, uma vez que a proposição de mudanças nas habilidades avaliadas pode comprometer a validade dos resultados obtidos pelos alunos. Em vez disso, são propostas avaliações alternativas com base no currículo nacional.

Desde 2011, a SME-SP tem ofertado adaptações de conteúdo resultantes de um trabalho colaborativo entre as equipes do NAE e da DOT-EE. Segundo Carolina, coordenadora do NAE, essa medida não compromete a validade dos resultados em virtude da metodologia e do tratamento dos dados utilizados na Prova São Paulo. Apresentaremos, ainda que de forma simplificada, alguns dos aspectos que envolvem a criação de provas com adaptações de conteúdo.

Carolina seguiu esclarecendo que a adaptação do nível de dificuldade é uma possibilidade advinda do uso da Teoria da Resposta ao Item (TRI), um tratamento estatístico

em que não se contabiliza apenas o número total de acertos na prova, mas também o padrão de resposta do aluno. Vejamos.

Segundo documento de referência da SME-SP (SÃO PAULO, 2010b), as questões que compõem os cadernos da Prova São Paulo são formuladas a partir das habilidades descritas em uma escala de proficiência, a mesma criada para subsidiar as avaliações que compõem o Saeb (ANEXOS I e II). Tais escalas representam “[...] uma progressão continuada no domínio dos conteúdos e habilidades” a serem avaliados (SÃO PAULO, 2010b, p. 176).

A título de exemplo, apresentamos na Figura 5 uma questão proposta para avaliar as habilidades correspondentes ao ponto 200 (nível 4) da escala de proficiência na área de língua portuguesa¹³⁴.

O aluno que responde corretamente a essa questão demonstra conhecimentos relativos à identificação do tema ou assunto principal do texto, “[...] uma habilidade importante, porque revela que o aluno é capaz de entender globalmente o texto e de interpretar os recursos linguísticos e expressivos utilizados pelo autor” (SÃO PAULO, 2010b, p. 52).

Leia o texto e responda à questão.

Carta ao leitor



“Não só os adultos têm direitos. As crianças têm muitos direitos: à educação e à alimentação e também o direito de não serem exploradas. Devem ter proteção em uma moradia. Eu quero que todos reparem nas crianças de rua. Podia ter creches, porque as crianças de rua não têm dinheiro, e podia ter escolas grátis para elas.”

Caetano Sousa Romão, 7, de Ribeirão Preto, SP
Fonte: Folha de São Paulo, 23/10/2004.



2. O assunto da carta ao leitor é

(A) a escola das crianças

(B) as crianças de rua

(C) os direitos das crianças

(D) os direitos dos adultos

Figura 5 - Item do ponto 200 da escala de proficiência – Saeb/Prova São Paulo

Fonte: São Paulo, 2010b.

¹³⁴ É possível observar nos ANEXOS I e II que a escala de desempenho de Língua Portuguesa compreende nove níveis e a de Matemática, 12.

Prosseguindo sua explicação, Carolina informou que os cadernos de uma prova devem ser compostos por blocos de questões que expressam as habilidades dos diferentes pontos da escala de proficiência (ANEXOS I e II). Tomando como referência a prova de uma turma de 2º ano do ensino fundamental:

Então, como eu monto a prova? Embora eu coloque questões de segundo ano, eu tenho que ter um banco separado com questões que são dos níveis 100, 125 e 150. Então, o que eu vou fazer? Fazendo uma redução para simplificar, eu tenho que o nível 100 corresponde aos itens fáceis, 125 os médios e 150 os difíceis – para essa criança do segundo ano. Então eu tenho que montar a prova com questões fáceis, médias e difíceis para todos os alunos. Só que eu não vou dar todas as questões para todo mundo. Por isso eu monto os blocos e dentro de cada bloco eu vou colocar quatro questões: uma fácil, duas médias e uma difícil. (Carolina, coordenadora do NAE)

O BIB possibilita a combinação de itens de dificuldades variadas, que derivam de uma mesma escala de proficiência e que compõem os cadernos das provas. Desse modo, embora os alunos recebam provas com questões distintas, seus resultados são cotejáveis visto que “[...] a existência de uma escala padrão possibilita a comparabilidade de desempenhos” obtidos (KARINO; ANDRADE, 2010, s/p).

Na prova para os alunos com deficiência intelectual, múltipla e TGD, segundo a mesma entrevistada, além de serem previstas adaptações de forma – no que se refere à redução do número de questões – também são ofertadas adaptações de conteúdo, uma vez que a composição dos blocos que compõem os cadernos da Prova São Paulo apresenta maior incidência de questões “fáceis” e “médias” e menor incidência de questões “difíceis”.

Quando questionada sobre as implicações desse tipo de adaptação para os resultados dos referidos alunos, Carolina, Coordenadora do NAE, exemplifica:

[...] se você ficar com mais itens difíceis do que fáceis, ou mais itens fáceis do que difíceis não é isso que vai interferir, porque não é o número de acertos que define a proficiência, é a qualidade deles. Essa prova é diferente do que muita gente pensa, porque eu já ouvi coisas do tipo: “Faz uma prova mais fácil para os alunos com deficiência irem melhor”. Não é essa a lógica da prova. Porque se eu fizer a prova mais fácil eles até vão acertar mais, mas isso não significa que eles vão apresentar proficiências maiores, eles só vão acertar mais.

Isso ocorre porque, de acordo com o modelo da TRI, a probabilidade de acerto de uma questão está diretamente relacionada ao nível de proficiência do aluno, ou seja, quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de acertos. Em contrapartida, “[...] quanto mais

difícil o item, maior nível de proficiência ele requer do aluno. Assim, para pontuar o aluno, não basta saber simplesmente quantos itens ele acertou, mas a qualidade dos itens acertados” (SÃO PAULO, 2010b, p. 14).

Ainda que a quantidade de itens acertados exerça influência sobre a estimação da proficiência dos alunos (KARINO; ANDRADE, 2010), com o uso da TRI, duas pessoas com o mesmo número de acertos podem apresentar proficiências diferentes, dependendo das características das questões.

Além da adaptação quanto ao nível de dificuldade da prova, em 2011, também foram previstas duas adaptações nas habilidades das áreas de Matemática e Língua Portuguesa, propostas especificamente para os alunos cegos e surdos.

De acordo com Carolina, coordenadora do NAE, para os alunos cegos, foram priorizadas questões relativas às habilidades de aritmética em detrimento às de geometria. Isso porque, conforme sublinhado por essa profissional, o aprendizado dos conteúdos de geometria por alunos cegos mostra-se prejudicada por se tratar de uma área que se ocupa das questões de forma, tamanho e posição de figuras e com as propriedades de espaço. De igual modo, na prova para os alunos surdos, segundo Carolina, não foram colocadas questões que correspondiam às habilidades de fonética, um ramo da linguística que estuda a produção e percepção dos sons e da fala humana.

Finalizada essa exposição sobre os tipos de apoios especiais e adaptações ofertadas pela SME-SP no âmbito de sua avaliação externa e em larga escala, há de se destacar que muito do que foi proposto também se encontra registrado nos documentos de referência do Enem (BRASIL, 2012a), da SEE-SP (SÃO PAULO, 2011g) e da SME-RJ (RIO DE JANEIRO, 2010) e que também foram indicados na literatura norte-americana, tal como sintetizado no Quadro 4.

Quadro 4 – Tipos de adaptações e apoios especiais ofertados no âmbito da SME-SP, Enem, SEE-SP, SME-RJ e Estados Unidos

	SME-SP	Enem	SEE-SP	SME-RJ	Estados Unidos
Adaptação de forma	Libras, braille e fonte ampliada	Braille e fonte ampliada	Braille e fonte ampliada	Braille e prova digitalizada	Braille e fonte ampliada

(continua)

(conclusão)

	SME-SP	Enem	SEE-SP	SME-RJ	Estados Unidos
Adaptação de conteúdo	Nível de dificuldade (DI), geometria (DV) e aspectos linguísticos (DA)	-	-	-	-
Adaptação de tempo	-	Tempo adicional	Tempo adicional	Definição de horário adequado	Tempo adicional e intervalos frequentes
Adaptação de outra ordem	Redução do número de questões	Ajudas técnicas	-	Tecnologia assistiva, materiais pedagógicos específicos e realização da prova com consulta	Instruções escritas, ajudas técnicas, antecipação do conteúdo da prova, realização de apenas parte da prova
Apoios	Ledor, escriba e guia-intérprete	Ledor, transcritor, intérprete de Libras, intérprete de leitura labial e guia-intérprete	Intérprete de Libras e escriba	Ledor, transcritor e intérprete de Libras	Ledor e Escriba
Forma de aplicação	Individual e em pequenos grupos	Individual	-	Individual e em pequenos grupos	Individual, pequenos grupos e aplicação em ambiente externo à escola

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações coletadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

A partir das informações sintetizadas no Quadro 4, tecemos algumas considerações:

- Observamos que a SME-SP, o Enem, a SEE-SP, a SME-RJ, bem como os Estados Unidos, preveem provas em braille e ampliadas para os alunos com deficiência visual.

- Para os alunos surdos, a SME-SP criou a prova em Libras, que pode oferecer maior autonomia para esses alunos durante a realização da Prova São Paulo. Todas as demais instâncias disponibilizaram o intérprete de Libras;
- Sobre as adaptações de conteúdo, a SME-SP é a única que prevê provas adaptadas quanto ao nível de dificuldade para os alunos com deficiência intelectual, múltipla ou com TGD; nas habilidades de Matemática para os alunos cegos (priorizam-se as habilidades de aritmética às de geometria); e nas habilidades de Língua Portuguesa para os surdos (focalizam-se os aspectos linguísticos relacionados à fonética). Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, não foi indicado a oferta de prova adaptada para os alunos surdos matriculados na classe comum;
- Os Estados Unidos foi o único que previu avaliações alternativas embasadas no currículo nacional para os alunos com deficiência que não se beneficiavam das adaptações;
- A ampliação do tempo para a realização das provas é oferecida pelo Enem, SEE-SP, SME-RJ e também nos Estados Unidos, com exceção da SME-SP que, por considerar muito extenso o período de aplicação da Prova São Paulo, optou pela redução do número de suas questões.
- Em relação às adaptações de outra ordem, apenas a SME-RJ prevê o uso de tecnologia assistiva para os alunos com deficiência visual, física e múltipla e, ainda, permite que o público-alvo da educação especial realize as provas com consulta a materiais de revisão; as ajudas técnicas estão previstas apenas no Enem e nas avaliações norte-americanas; a SEE-SP não oferta nenhuma adaptação dessa natureza; e nos Estados Unidos, é permitida, em alguns estados e municípios, a antecipação do conteúdo da prova e a realização de apenas parte dela.
- O apoio do leitor e do escriba/transcritor¹³⁵ também é previsto no Enem e pelas SEE-SP, SME-RJ e SME-SP. Consideramos esses apoios fundamentais em todas as situações: para os alunos com deficiência visual que não sabem ler em braille, para os alunos com deficiência intelectual e TGD que não desenvolveram a habilidade de leitura, para os alunos surdos que não dominam a Libras e para os alunos com deficiência física ou múltipla que não fazem uso de tecnologia assistiva ou não a tem disponível. Ainda, observamos que o apoio do guia-intérprete é previsto apenas pela

¹³⁵ Lembramos que são nomenclaturas diferentes utilizadas para a denominação de um mesmo profissional.

SME-SP e no Enem para os alunos/candidatos surdocegos, e que o intérprete de Libras está previsto apenas nas avaliações das SME-RJ, SEE-SP e no Enem.

- Destacamos que de acordo com a nota técnica do Enem (BRASIL, 2012a), esse exame é o que apresenta maior variedade de apoios (ledor, transcritor, intérprete de Libras, intérprete de leitura labial e o guia-intérprete).
- A SME-SP, a SME-RJ e os Estados Unidos permitem que a aplicação de suas provas seja realizada individualmente ou em pequenos grupos. A SEE-SP não prevê outras formas ou ambientes de aplicação e os Estados Unidos preveem que a aplicação seja realizada em ambiente externo à escola como, por exemplo, nas casas dos alunos que recebem educação domiciliar.

3.3.5 Uma nota acerca das possibilidades e dos limites observados em relação à participação do público-alvo da educação especial na Prova São Paulo

Dentre as questões pontuadas por alguns autores que contribuíram com o nosso referencial teórico, retomamos aquela destacada por Cardoso (2011) e corroborada por Silva e Meletti (2012) acerca da inadequação da avaliação externa e em larga escala frente às especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais em virtude de algum tipo de deficiência ou TGD¹³⁶. Nessa direção, Cardoso (2011) sinalizou a necessidade de serem desenvolvidos instrumentos de avaliação em escala nacional que apreendam o processo da aprendizagem do referido alunado.

Tendo como referência essas reflexões, propusemos à coordenadora responsável pela DOT-EE a seguinte indagação na entrevista realizada para esta pesquisa: é possível fazer uma avaliação padronizada que contemple as especificidades do público-alvo da educação especial?

Para responder a essa questão, Andreia, coordenadora da DOT-EE, fez um contraponto entre as avaliações externas e as internas, iniciando pela seguinte reflexão:

A avaliação institucional [Prova São Paulo] eu acho que o objetivo dela é esse padrão mesmo. Um bom instrumento de avaliação garante essa coisa do geral e do específico daquela pessoa. Eu acho que não é só para o aluno com deficiência que precisamos garantir essa especificidade. [...] A avaliação institucional é padronizada porque a intenção é verificar uma média [...], o

¹³⁶ As autoras não fazem referência aos alunos com altas habilidades/superdotação.

que você pode padronizar são as habilidades e competências que serão avaliadas e qual é a meta da secretaria em relação a isso.

De acordo com Andreia, construir um instrumento de avaliação capaz de apreender as especificidades dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial foi um desafio aceito pela SME-SP e trabalhado desde a primeira aplicação da Prova São Paulo. Entretanto, destacou que as ações despendidas para propiciar a participação desse alunado estavam em constante discussão entre os profissionais envolvidos (NAE e DOT-EE).

Em se tratando especificamente da inserção dos alunos com deficiência intelectual na Prova São Paulo, um dos grandes desafios colocados à RME-SP, Andreia sinalizou que, muitas vezes, esses alunos não conseguiam realizar a prova porque o instrumento não era apropriado para aferir os conhecimentos que eles detinham. Segundo essa profissional, essa situação era considerada injusta tanto para com esses alunos quanto para os professores que os atendiam. No entanto, a discussão acerca das adaptações colocou em evidência o que significava para o aluno com deficiência intelectual participar da avaliação externa e em larga escala do município de São Paulo assim como os seus pares, conforme identificado na seguinte fala:

O que isso significa na vida daquela criança? Então é muito legal quando a gente acompanha as crianças e elas conseguem fazer. Aquilo traz uma autoestima muito importante, porque elas conseguem fazer muitas coisas. [...] Mas eu acho que a gente ainda está em um processo [...]. (Andreia, coordenadora da DOT-EE)

Essa mesma percepção sobre a participação dos alunos com deficiência intelectual foi sublinhada na entrevista realizada com Joice¹³⁷, coordenadora do Cefai-B:

Os alunos com deficiência intelectual fizeram a prova no ano passado [2011] com muita facilidade. Também o apoio do ledor favoreceu muito, porque eles têm o conhecimento, não todos, mas diferentemente do que as pessoas acham, eles têm o conhecimento [...]. Eu tive uma experiência como ledora de uma criança com deficiência intelectual e depois que ela entendeu o que eu estava fazendo ali, ela foi super bem. Eu tinha vontade até de escrever completando as alternativas porque ela dava a resposta e ainda completava alguma coisa em cima da alternativa. Então foi muito interessante.

¹³⁷ Conforme indicado no capítulo introdutório deste trabalho, realizamos uma entrevista com a coordenadora do Cefai-B em 14/12/2012. Buscando-se garantir o direito ao anonimato, segundo as diretrizes éticas definidas pela Feusp (APÊNDICE D), essa colaboradora recebeu o nome fictício Joice.

Retomando a reflexão de Andreia, coordenadora da DOT-EE, constatamos que embora a participação dos educandos com deficiência e TGD ainda seja muito questionada pelos professores da RME-SP, não é verdade que exista clareza entre esses profissionais sobre quais referenciais são adotados por eles mesmos quando da aplicação das avaliações realizadas no contexto da sala de aula. Em suas palavras, o “[...] nó do processo de ensino e aprendizagem ainda é a avaliação” (Andreia, coordenadora da DOT-EE).

Sabemos que existem muitos entraves no que se refere à participação do público-alvo da educação especial em avaliações de sistemas educacionais, sobretudo porque a sociedade ainda legitima a escola como espaço de classificação e exclusão das classes menos favorecidas. A avaliação externa e em larga escala se inscreve nesse debate como ferramenta necessária à mensuração da qualidade do ensino ofertado, mas dependendo do uso que se fizer de seus resultados, também pode favorecer e acentuar esse movimento de exclusão historicamente concebido.

Em relação às principais mudanças no atendimento do público-alvo da educação especial, Andreia, coordenadora da DOT-EE, afirmou que a participação desses alunos na Prova São Paulo tem gerado maior comprometimento das escolas com a aprendizagem dos conteúdos curriculares estabelecidos pela SME-SP. Sobre essa constatação, a referida profissional destacou:

Eu percebo como um movimento que tem ajudado os professores, segundo o relato deles mesmos, a identificarem possibilidades e a descobrirem formas de trabalhar com esses alunos. Porque o que vinha acontecendo – e esse era o nosso receio –, esses alunos com deficiência tinham outro currículo que não era o que eles deveriam ter.

Para Andreia, os resultados alcançados pelo referido alunado, tanto na Prova São Paulo como no Raadi e nos demais instrumentos de avaliação e sondagem utilizados pela SME-SP – ou seja, instrumentos externos à escola –, permitiram identificar avanços em relação à aprendizagem escolar, demonstrando que “[...] a cada ano a permanência na escola tem sido algo importante para esses alunos. Tem mostrado que quanto mais eles permanecem na escola, maior desenvolvimento eles apresentam” (Andreia, coordenadora da DOT-EE).

Esse fator foi considerado um avanço para política de inclusão escolar do município de São Paulo, pois à medida que os alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de algum tipo de deficiência e TGD começaram a participar dos processos avaliativos externos à escola, os professores e as equipes gestoras das unidades escolares

demonstraram apostar ainda mais em suas possibilidades, fazendo valer o direito de acesso ao currículo e à participação em atividades e processos avaliativos desenvolvidos inclusive pela escola. Essa concepção pode ser percebida em alguns trechos da fala de Andreia:

Essas coisas que as pessoas diziam que eles baixavam o nível, que eles não se beneficiam, isso era muito forte no início. Com a continuidade da Prova, eu tive pais que vieram aqui – [...] porque o filho não fez a prova, porque a prova foi errada para a escola e ele não recebeu a prova em braille – exigindo que o filho participasse, que ele não poderia perder. Então o que você percebe? Que isso modifica a relação no sentido contrário, não confirmando que eles não poderiam estar ali, mas justamente o contrário, que eles tinham total condição de participar.

[...]

Quando as crianças começam a fazer a prova, os professores começam a visualizar também essa possibilidade. Eu acho que o que melhorou na política e tem melhorado é que eles começam a trabalhar com essas crianças os conteúdos, a exigir deles pra que eles também pudessem participar da avaliação.

[...]

Mas eu acho que mexeu nisso, quer dizer, quando o sistema sinaliza que eles vão ser avaliados, sinaliza também que eles deveriam ter tido as mesmas condições e os mesmos conteúdos. Eu acho que isso fortalece a política de educação especial.

Conforme anunciado por Andreia, sem que se perca de vista a concepção de que esses alunos possuem especificidades e que estas precisam ser contempladas, seja no currículo ou em uma situação de avaliação, a participação na Prova São Paulo evidenciou aos profissionais da RME-SP que o público-alvo da educação especial possuía direito de acesso ao currículo, às mesmas expectativas de aprendizagem e às mesmas formas de avaliação para que se identifique “[...] o quanto ele está avançando e o quanto ele não está, comparando com ele mesmo, mas sem tirar o que ele tem direito, que é o mesmo currículo que os outros” (Andreia, coordenadora da DOT-EE).

Todavia, seria ingênuo pensar que todo esse processo foi incorporado pela RME-SP sem que houvesse um movimento de resistência por parte de seus profissionais.

De acordo com o relato de Mariana, coordenadora do Cefai-A, muitos dos alunos com deficiência e TGD apenas deixaram de ser excluídos da avaliação após as modificações propostas pela SME-SP no que tange à forma de apresentação dos resultados enviados às escolas¹³⁸. Sobre esse aspecto, essa profissional explicou que, entre o período de 2007 a 2010,

¹³⁸ De acordo com os documentos da SME-SP (SÃO PAULO, 2008b; 2009b; 2010b), previa-se a entrega de boletins de resultados da Prova São Paulo por escola e por classe. Também se previa a entrega boletins individuais para os alunos.

as médias obtidas pelas unidades educacionais eram compostas pelo desempenho de todos os alunos – com e sem deficiência ou TGD. Contudo, na Prova São Paulo de 2011, foi previsto a desagregação da proficiência obtida pelos alunos com deficiência e TGD dos resultados das escolas.

Apesar de ser uma ação passível de severos questionamentos, pois esses resultados desagregados podem indicar que, embora os alunos estejam incluídos na avaliação, seus desempenhos continuam sendo analisados à margem dos resultados da escola, desobrigando-a de se comprometer também com a aprendizagem dos com deficiência e TGD, a coordenadora supracitada fez a seguinte consideração:

[...] uma coisa que nós notamos de diferente foi que os alunos com deficiência passaram a fazer mais a prova. Porque antes era assim: ‘Olha, se não quiser trazer o seu filho nesse dia, não precisa’. Apesar de um movimento que nós fazíamos para que eles estivessem [na Prova São Paulo]. Então aparentemente relaxou um pouco para a escola [...]. Eu acho que isso foi importante para desmascarar a ideia que se tem de que a escola está ruim porque o aluno com deficiência está lá dentro. (Mariana, coordenadora do Cefai-A)

Segundo o relato de entrevista de Mariana, coordenadora do Cefai-A, nas formações que ocorreram na DRE em que atuava para discutir os resultados da Prova São Paulo, ficou constatado que as escolas que apresentaram baixas médias não eram aquelas que possuíam grande número de matrículas de alunos com deficiência e TGD. Assim, no âmbito da escola, “[...] percebeu-se que esse desmascaramento, quando você separa isso, quando você põe o dado nu e cru e diz: ‘Olha, aqui não tem o alunos com deficiência. Vamos ver o que está acontecendo com a sua escola?’ Parece que isso começa a trazer uma possibilidade de reflexão”.

Essa informação não condiz com os resultados das pesquisas de Monteiro (2010), Cardoso (2011) e Milanesi (2012). Esses estudos sobre a participação do público-alvo da educação especial na Prova Brasil revelaram que grande parte dos gestores dos sistemas de ensino analisados era contrária à participação desse alunado na avaliação em virtude do rendimento insatisfatório que poderiam apresentar. Nesse sentido, a reflexão trazida por Mariana, coordenadora do Cefai-A, indica que a concepção desses gestores pode estar equivocada, pois conforme problematizado por Thurlow (2010), o baixo desempenho desses alunos nas avaliações externas e em larga escala pode estar diretamente relacionado à inadequação do instrumento utilizado.

Quando questionada sobre a definição de adaptação em instrumentos de avaliação, Andreia, coordenadora da DOT-EE, pontuou:

[...] falar de adaptação não é minimizar conteúdos, muito ao contrário. A adaptação é saber olhar para as habilidades e conseguir enxergá-las nos alunos com deficiência intelectual, por exemplo. A resposta dele pode ser um pouco diferente, mas isso não quer dizer que ele não alcance aquela habilidade. Em um determinado momento, pode ser que ele consiga fazer com ajuda, em outro momento, pode ser que ele consiga fazer sozinho, e pode ser que ele não consiga fazer. Mas isso não impede que sejam desenvolvidas todas as habilidades.

Desse modo, espera-se que os educandos que compõem o público-alvo da educação especial tenham acesso às avaliações com as adaptações necessárias, mas sem perder de vista que serão levados em consideração os mesmos conteúdos e habilidades definidas pela SME-SP.

Em relação ao papel desempenhado pelos Cefai na ampliação do referencial sobre as adaptações desenvolvidas na Prova São Paulo, Mariana, coordenadora do Cefai-A, declarou nunca ter sido convocada para discutir a elaboração das provas especiais, tampouco para analisar os resultados obtidos pelos alunos que compõem o público-alvo da educação especial, conforme evidenciado na seguinte transcrição:

As questões da avaliação são sempre com DOT-P e não é verdadeiro que esse setor nos informe detalhadamente o que acontece, o que é discutido. E também não é verdadeiro que as pessoas de DOT-P lembrem que há uma especificidade importante com relação às questões dos alunos com deficiência. Porque o coordenador de DOT-P pode ser excelente, mas ele não fica pensando do jeito que a gente pensa, porque nós temos um foco muito mais voltado para isso. Então, essa forma de gerir, eu acredito que traga ainda algumas dificuldades. (Mariana, coordenadora do Cefai-A)

Corroborando essa crítica, Joice, coordenadora do Cefai-B, declarou não ter ciência de nenhum dos procedimentos que envolvem a criação de adaptações e a oferta de apoios para o público-alvo da educação especial no âmbito da avaliação externa e em larga escala da RME-SP. Isso porque, conforme pontuado por essa profissional, o papel do Cefai estava muito mais atrelado a uma dinâmica de convencimento das equipes gestoras das escolas em relação à participação do referido alunado na Prova São Paulo, conforme indicado em sua fala:

A gente entra muito para conversar com os diretores e os coordenadores pedagógicos em relação ao fato de o aluno com deficiência não interferir nos

resultados [...]. Se o resultado da escola foi baixo, não significa que é porque a escola tem mais ou menos alunos com deficiência. Então isso ainda é algo que a gente tem que provar, tem que falar o tempo todo, porque bastaram os resultados serem baixos para que eles digam: 'Mas eu tenho tantos alunos com deficiência'. Então a gente atua nessa questão. (Joice, coordenadora do Cefai-B)

Essa informação nos indica que muitos dos profissionais das escolas ainda não estavam convencidos quanto aos benefícios relativos à inclusão dos alunos da educação especial na Prova São Paulo. Diante dessa situação, parece não estar evidente qual o objetivo do processo avaliativo proposto, pois se o que se espera é que os pontos a serem melhorados tornem-se evidentes (SÃO PAULO, 2007), não faria sentido que os diretores e coordenadores demonstrassem resistência quanto à inserção de todos os alunos, fato evidenciado nas falas das entrevistadas que atuavam nos Cefai, tampouco que se ocupassem em utilizar os resultados dos educandos elegíveis à educação especial para justificar os baixos desempenhos obtidos pelas escolas.

Ainda com o fito de resgatar possíveis pontos a serem melhorados na Prova São Paulo, foi indicado por Joice, coordenadora do Cefai-B, que embora as empresas contratadas fossem responsáveis pela seleção dos aplicadores especiais (ledor e escriba), a intervenção dos professores de Saai se fazia constante, seja para orientar esses profissionais que, muitas vezes, não tinham experiência com alunos da educação especial ou mesmo para aplicar a prova aos que demandavam uma atenção mais específica.

Como exemplo, essa coordenadora lembra que em uma de suas visitas à Emebs localizada em sua DRE no dia de aplicação da prova,

[...] os aplicadores não tinham a menor experiência com alunos surdos, não sabiam Libras nem o mínimo do mínimo. Outra coisa, eu achei que eles ficaram com dó dos alunos, penalizados com a situação. E na sala, tinha alunos com deficiência múltipla, eles não sabiam o que fazer [...]. No caso, os professores especializados da escola estavam assessorando os aplicadores, ajudando com a questão da Libras. Mas os alunos estavam muito incomodados porque os aplicadores não sabiam Libras. (Joice, coordenadora do Cefai-B)

A fala de Joice, coordenadora do Cefai-B, fez-nos pensar os motivos que levaram as Emebs a solicitarem aplicadores especiais para os seus alunos, uma vez que para estes estava previsto a Prova São Paulo em Libras. Há de se pontuar que os aplicadores especiais podem ser requeridos para todos os alunos, com exceção daqueles com deficiência visual que solicitam a prova em braille ou ampliada. Portanto, a Emebs também poderia solicitá-los. No

entanto, se os alunos surdos necessitaram de apoios para além das adaptações previstas, não seria mais indicada a provisão de intérpretes de Libras? Lembramos que na SME-SP não está previsto o apoio desse profissional.

A resistência dos alunos das Emebs em realizarem as provas com o auxílio de aplicadores especiais que não detinham o conhecimento da Libras foi um problema semelhante ao constatado na pesquisa de Corradi (2011) sobre a participação de alunos surdos na Prova Brasil. Salientamos que está previsto nos editais de licitação da SME-SP que os aplicadores especiais sejam devidamente habilitados e treinados segundo as necessidades dos alunos (SÃO PAULO, 2010b), orientação que nem sempre parece ser seguida.

De modo geral, com respeito à participação dos educandos que compõem o público-alvo da educação especial Prova São Paulo, Carolina, coordenadora do NAE, relatou-nos que a legislação municipal é muito clara ao afirmar que todos os alunos devem participar desse processo avaliativo, uma vez que “[...] o sistema de avaliação do desempenho escolar é para todos, visando à qualidade de ensino para TODOS os alunos”.

Pontuamos que o discurso dessa coordenadora é muito similar às falas dos gestores participantes das pesquisas de Monteiro (2010), Milanese (2012) e Cardoso (2012), ao ressaltarem que todos os alunos deveriam participar da Prova Brasil, porém nenhum tipo de adaptação ou apoio especial foi ofertado, esquecendo-se que a participação com equiparação de oportunidades dos alunos que apresentam necessidade educacional especial em virtude de alguma deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação está condicionada à oferta desses elementos.

Ainda que tenhamos localizado na RME-SP adaptações e apoios especiais para a participação do referido alunado na aplicação da Prova São Paulo, observamos que estas foram sendo incorporadas gradativamente e que, até a finalização da coleta de dados para esta pesquisa, em 2011, nenhuma ação havia sido prevista no que tange aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Entretanto, salientamos que esta não parece ser uma limitação pontual de execução da Prova São Paulo, mas de toda a política de inclusão escolar da RME-SP. Inferimos essa reflexão com base na seguinte fala de Andreia, coordenadora da DOT-EE:

Existe uma dificuldade em se identificar quem são esses alunos [com altas habilidades/superdotação]. Enquanto política de educação, a gente tinha que priorizar determinadas coisas. Então nós tínhamos um número que não chegava a 20 crianças identificadas na rede com altas habilidades/superdotação e eu tinha 16 mil e não sei quantos entre

deficiência e transtornos. Óbvio que você tem que focar naquilo que você vai pôr mais tinta. Mas nós nunca nos esquecemos dessa questão.

Esse discurso nos remete aos trabalhos de alguns autores (ALENCAR, 2012; FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012; MOREIRA; LIMA, 2012; VIRGOLIN, 2012), que apontam a histórica dificuldade em se estabelecer políticas consistentes de apoio às especificidades dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Essa ausência de propostas nos levou a questionar quais seriam as possibilidades dos alunos com alta habilidades/superdotação – que se desenvolve especificamente na área acadêmica – em relação às avaliações externas e em larga escala. Temos a certeza de um fato: a prova deveria ser adequada ao seu nível de proficiência. Por exemplo, se um aluno com altas habilidade/superdotação matriculado no 4º ano do ensino fundamental demonstra ter proficiência em Matemática que se compara à de alunos matriculados no 9º ano, parece-nos mais adequado que a prova a ser ofertada para o referido aluno com altas habilidades/superdotação seja semelhante à destinada à turma do 9º ano. Essa possibilidade está fundamentada nos conceitos de aceleração e enriquecimento propostos ao currículo escolar¹³⁹, mas que pouco tem sido discutido quando se refere à avaliação externa e em larga escala.

De tudo o que apresentamos neste capítulo, foi possível observar algumas mudanças alçadas ao público-alvo da educação especial da RME-SP ao longo do período analisado, seja em relação à oferta dos serviços de apoio, seja nas formas de avaliação do desempenho escolar desses alunos. A participação dos alunos com deficiência e TGD na Prova São Paulo é uma das formas de apreensão da aprendizagem dos conteúdos curriculares, uma vez que a SME-SP dispõe de outros instrumentos de avaliação, tal como sinalizado por Andreia, coordenadora da DOT-EE.

Sabendo que muito ainda poderia ser explorado, uma vez que não tivemos por meta esgotar a temática abordada, principalmente em virtude de sua grande complexidade e do escasso número de referenciais localizados em âmbito nacional, restam-nos muitos questionamentos: de que forma as adaptações e os apoios propostos pela SME-SP podem atender às especificidades do público-alvo da educação especial? Todos os alunos podem ser inseridos nesse processo avaliativo? Qual seria a proposta de adaptação em provas para os

¹³⁹ Sobre esse assunto, indicamos a publicação denominada *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*, publicada pelo Governo do Estado de São Paulo.

alunos com altas habilidades/superdotação? O que tem sido feito, no âmbito escolar, com os resultados desses alunos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos analisar como vem se constituindo a participação dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na Prova São Paulo, instrumento de avaliação externa e em larga escala criado pelo SME-SP para “[...] fornecer informações periódicas que possibilitem o monitoramento do desempenho dos alunos, a verificação dos efeitos de políticas e programas educacionais adotados e a apresentação de informações fundamentais à população” (SÃO PAULO, 2010b, p. 14).

Antes de tecermos nossas considerações finais sobre a política de avaliação educacional da RME-SP no que tange à participação do público-alvo da educação especial, o envolvimento do NAE, da DOT-EE e do Cefai na proposição de instrumentos que contemplassem as especificidades desses alunos e quais os desdobramentos dessa política avaliativa na política de inclusão escolar em curso no município de São Paulo, resgataremos alguns aspectos identificados nos referenciais consultados – da literatura norte-americana e brasileira –, na qual julgamos ser relevantes para avultar o debate que circunscreve a temática central deste trabalho.

Há de se destacar que a inserção do público-alvo da educação especial nas avaliações externas e em larga escala desenvolvidas no contexto das políticas norte-americanas e brasileiras ocorreram de maneiras distintas.

De acordo com a literatura analisada, os Estados Unidos apresentam um campo político e de ações consolidadas no que se refere à participação dos alunos que compõem o público-alvo de sua educação especial nessa modalidade avaliativa. Conforme informado por alguns autores (PITONIAK; ROYER, 2001; THURLOW et al., 2000; THURLOW et al., 2005; SMITH, 2008; THURLOW, 2010), está previsto na legislação desse país as adaptações (quanto ao formato de apresentação, de resposta, do local, tempo para a realização das provas e o uso de equipamentos e materiais específicos) e, quando necessário, avaliações alternativas para os alunos cujas adaptações não correspondem às suas especificidades, desde que previsto e justificado no *Individual Educational Program* – IEP (SMITH, 2008).

Com base nas informações exploradas no Capítulo 2 deste trabalho, pudemos identificar no contexto norte-americano dois argumentos que justificam a participação do público-alvo da educação especial nas avaliações externas e em larga escala, que foram:

1. A necessidade de incluir seus resultados no sistema nacional de informações, com vistas a acompanhar seu desempenho curricular, e para que esses dados produzidos fossem utilizados para subsidiar a tomada de decisão no que tange às políticas de melhoria da qualidade da educação; e
2. A necessidade de incluí-los no processo de responsabilidade pública, na qual se espera que as escolas e o poder público em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal) tomem para si a responsabilidade pelo desempenho curricular de todos os alunos.

Em contrapartida, também foram sinalizadas ressalvas quanto a essa participação, uma vez que:

1. Mesmo previstas na legislação, as adaptações ainda não eram extensivas a todo o alunado da educação especial;
2. O uso dos resultados obtidos poderia servir à responsabilização exclusiva dos professores e das escolas, acarretando-lhes, inclusive, punições tais como a perda de financiamentos e incentivos; e
3. O crescimento da demanda por adaptações nas avaliações colocou em pauta a discussão sobre a dificuldade de ofertá-las sem que os resultados obtidos pelo público-alvo da educação especial fossem comprometidos.

Todos esses prós e contras colocam em evidência a complexidade que circunda a temática estudada, mesmo em um dos países pioneiros na área da avaliação educacional e que possui normativas que legitimam o direito à participação do público-alvo da educação especial nas avaliações externas dos sistemas de ensino desde 1990.

Já no contexto das políticas de avaliação da educação básica em curso no Brasil, pontuamos que, até a finalização do período previsto para a coleta de informações para esta pesquisa, não localizamos nos documentos que regulamentam as avaliações do Saeb (Aneb e Anresc/Prova Brasil) qualquer tipo de orientação específica sobre os procedimentos relativos à participação do público-alvo da educação especial. Como consequência, Monteiro (2010), Corradi (2011), Cardoso (2011) e Milanesi (2012) indicaram que apesar da existência de um discurso político alegando que todos os alunos deveriam participar das avaliações externas promovidas pelo MEC, na prática, nenhum tipo de adaptação ou apoio especial foi ofertado para viabilizar o acesso do público-alvo da educação especial. Outros autores destacaram, ainda, que essas avaliações vão de encontro aos pressupostos da inclusão escolar, pois estes

pressupõem um modelo de avaliação do processo educacional e que contemplem as especificidades do referido alunado (CARDOSO, 2011; SILVA; MELETTI, 2012). Logo, as autoras indicaram a necessidade de se elaborar, em âmbito nacional, instrumentos capazes de apreender tal processo.

Ao lançarmos olhar para a legislação nacional brasileira, identificamos alguns elementos que poderiam fundamentar a criação de instrumentos de avaliação externa e em larga escala, bem como os procedimentos para a sua aplicação, que contemplassem as especificidades dos alunos da educação especial. Por exemplo, o Decreto nº 3.298/99 torna obrigatório ao poder público propiciar condições para a participação das pessoas com deficiência¹⁴⁰, “[...] respeitadas suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação [...]” (BRASIL, 1999, art. 6º, Capítulo III). Compreendemos que esse direito também pode e deve ser extensivo às avaliações externas e em larga escala. Ainda nessa direção, o referido decreto prevê o direito ao tempo adicional para a realização de provas (BRASIL, 1999); o Decreto nº 5.296/04 destaca o direito ao apoio de intérpretes de Libras, guias-intérpretes e ao atendimento especializado durante a aplicação de provas para as pessoas com deficiência visual, intelectual e múltipla (BRASIL, 2004b); e o Decreto nº 6.949/09 sinaliza o direito aos recursos sintetizadores de voz, impressão em letra ampliada, braille, recursos tecnológicos etc. (BRASIL, 2009b).

Com base nas informações suprarreferidas, consideramos que a exclusão do público-alvo da educação especial das avaliações externas não decorre da inexistência de orientações legais em âmbito nacional – com exceção dos alunos com altas habilidades/superdotação. Orientações existem, mas estas nem sempre têm sido levadas em consideração nas políticas avaliativas implantadas pelo próprio MEC.

Concordamos com Cardoso (2012) quando a autora enfatiza que o MEC precisa tomar providências no que concerne à inclusão do público-alvo da educação especial em suas avaliações externas. Uma vez que a própria legislação federal prevê a oferta de adaptações e apoios especiais durante a realização de provas, é incoerente pensar que essas práticas não se aplicam às avaliações criadas para mensurar a qualidade da educação básica.

No entanto, um ponto que merece ser analisado com cautela refere-se à indicação para que o MEC crie avaliações alternativas para o público-alvo da educação especial, que apreenda o processo da aprendizagem escolar e que leve em consideração a singularidade desse alunado. Primeiramente, há de se destacar que o direito a uma avaliação que acompanhe

¹⁴⁰ O documento refere-se às pessoas com deficiência física, auditiva, visual, intelectual e múltipla.

e subsidie o processo da aprendizagem não é exclusivo dos educandos elegíveis à educação especial. Portanto, se refutamos as avaliações externas com a justificativa de que estas pouco contribuem com o percurso formativo dos alunos e com a melhoria da qualidade do ensino ofertado – expectativas alçadas por essa proposta avaliativa –, deveríamos fazê-lo pensando em todo e qualquer aluno. Em segundo lugar, consideramos que a exclusão de determinados grupos das avaliações externas pode ser tão perverso quanto inseri-los sem assegurar as condições necessárias para uma participação justa e equitativa. Isso porque essa ação pode revelar uma descrença na aprendizagem do currículo escolar pelos alunos que compõem o público-alvo da educação especial e, por essa razão, sequer cogitamos a possibilidade de avaliá-los.

Na contramão dos resultados que acabamos de descrever acerca da participação dos alunos da educação especial nas avaliações orquestradas pelo governo federal, consta, nos documentos que fundamentam o Enem (BRASIL, 2012a) e nas propostas avaliativas da SEE-SP (SÃO PAULO, 2011g) e SME-RJ (RIO DE JANEIRO, 2010), o registro de que as adaptações e os apoios especiais são de extrema relevância para a promoção da igualdade de oportunidade entre os alunos. Destacamos, de antemão, que em nenhuma destas foi constatada orientações para os alunos com altas habilidades/superdotação.

Como vimos, os documentos que fundamentam as propostas avaliativas acima mencionadas, com exceção da SEE-SP, destacam a relevância das adaptações e dos apoios como elementos assegurados da igualdade de oportunidade entre os alunos. Assim, identificamos em todos esses documentos a indicação de que seriam ofertadas provas em braille e com fonte ampliada para os alunos com deficiência visual, cegos ou com baixa-visão, e intérpretes de Libras para os alunos surdos. Além desses elementos, a SEE-SP prevê apenas o escriba e o tempo adicional para a realização da prova. A única a apresentar propostas de adaptação para os alunos com deficiência intelectual foi a SME-RJ, que consistia basicamente em deixá-los utilizar materiais pedagógicos e especializados, além de materiais de consulta. No Enem, também está previsto o auxílio do guia-intérprete para os candidatos surdocegos, do tradutor-intérprete de leitura labial para os candidatos que não dominam a Libras ou optam por esse apoio especializado, tempo adicional de 60 minutos em cada dia de aplicação da prova e as ajudas técnicas (calculadoras, computadores ou outros equipamentos eletrônicos), desde que previamente autorizados. Tanto o Enem quanto a SME-RJ preveem o auxílio do leitor.

As adaptações e os apoios especiais engendrados pela SME-SP para propiciar o acesso do público-alvo da educação especial à Prova São Paulo corroboram essa concepção, o que nos indica que, apesar de não existirem orientações nacionais específicas sobre a elaboração de provas adaptadas e de sistemáticas de aplicação que respeitem as necessidades educacionais especiais desses alunos – tal como a ampliação do tempo para a realização da prova ou a sua aplicação em outros espaços, individual e em pequenos grupos –, algumas propostas de avaliação têm levado em consideração os direitos e as garantias fundamentais de acesso e de participação equitativa tal como previsto na legislação nacional brasileira (BRASIL, 1999; 2004b; 2009b).

A Prova São Paulo foi criada pela Lei nº 14.063/05, mas sua primeira aplicação somente ocorreu em 2007. Enfatiza-se nos documentos municipais que as informações produzidas nesse processo avaliativo devem subsidiar tanto o planejamento escolar quanto o acompanhamento das políticas e dos programas educacionais adotados. Com base nessas proposições, sinalizamos a necessidade de pesquisas que apreendam em que medida os resultados da Prova São Paulo de fato têm sido utilizados para os fins previstos pela SME-SP.

Observamos, com base nos documentos analisados e na fala das gestoras entrevistadas (NAE e DOT-EE), que a análise dos resultados da Prova São Paulo não deveria ser realizada com o fito de selecionar os melhores alunos e escolas, tampouco utilizada para a premiação (bônus) ou punição dos professores, uma medida que, a nosso ver, pode abrandar a resistência desses profissionais em incluir os alunos que compõem o público-alvo da educação especial. Uma vez que a SME-SP instituiu um sistema de avaliação com o objetivo de acompanhar a aprendizagem de seus alunos com vistas à melhoria da qualidade da educação ofertada, compreendemos que, de fato, todos os alunos deveriam ter acesso com as condições necessárias para tal.

Assim sendo, entre o período de 2007 a 2011, foram previstos para o público-alvo da educação especial no âmbito da Prova São Paulo:

- 2007 a 2010: provas especiais (braille e fonte ampliada) para os alunos com deficiência visual e com baixa visão e os apoios especiais (letores e escribas) para todos os demais. Embora não desconsideremos a iniciativa da SME-SP em ofertar desde as primeiras aplicações da Prova São Paulo alguns recursos voltados à inclusão do público-alvo da educação especial, observamos que ainda se tratavam de iniciativas limitadas, uma vez que as especificidades dos alunos com deficiência intelectual, auditiva, múltipla, surdocegueira, TGD e altas habilidades/superdotação não foram

contempladas. Ainda que se alegue que o auxílio do leitor e do escriba estivesse previsto para todos os demais alunos suprarreferidos, existem especificidades e necessidades que as adaptações de forma, que propiciam o acesso à prova, não conseguem atender.

- 2011: Segundo o relato da coordenadora do NAE, propôs-se nessa aplicação a ampliação do quadro de adaptações e apoios especiais ofertados pela SME-SP. Desse modo, para os alunos com deficiência visual e com baixa visão, além da prova em braille e ampliada, houve a redução do número de questões e adaptação em algumas habilidades na área da matemática (geometria); para os alunos com deficiência auditiva, surdocegos ou com deficiência múltipla associada à surdez, foi criada a prova em Libras que também continha o número reduzido de questões e adaptação em algumas habilidades na área da língua portuguesa (fonética); e para os alunos com deficiência intelectual, múltipla e com TGD, criou-se uma prova com adaptação quanto ao nível de dificuldade. Para os alunos surdocegos, estava previsto o auxílio do guia-intérprete e, para todos os demais que compõem o público-alvo da educação especial, leitores e escribas, com exceção dos alunos com deficiência visual (para quem as escolas solicitaram a prova em braille ou ampliada) e para os com altas habilidades/superdotação (para os quais não localizamos qualquer tipo de proposta).

Sublinhamos que a principal diferença constatada entre a Prova São Paulo e as demais avaliações analisadas neste trabalho (Enem, avaliações da SEE-SP e SME-RJ e avaliações norte-americanas) refere-se à criação de provas com adaptações de conteúdo. De acordo com a coordenadora do NAE, uma vez que as adaptações no currículo escolar são previstas pela SME-SP para o alunado supracitado, não faria sentido propor uma sistemática de avaliação, ainda que externa à escola e com provas padronizadas, que desconsiderasse esse direito.

Ressaltamos que segundo a referida coordenadora, as adaptações de conteúdo não comprometem a legitimidade dos resultados da avaliação em virtude da metodologia e do tratamento dos dados empregados na Prova São Paulo (Blocos Incompletos e Balanceados – BIB e a Teoria da Resposta ao Item – TRI); tampouco colocam os alunos que delas necessitam em vantagem frente aos demais.

É válido resgatar que, conforme indicado pela *National Center on Educational Outcomes* (NCLD), as adaptações de conteúdo, ou “adaptação não padrão”, não são comumente aceitas nas avaliações externas aplicadas no contexto norte-americano, pois se entende que as mudanças nas questões da prova ou nas habilidades a serem avaliadas podem

comprometer a validade dos resultados e, inclusive, colocar o público-alvo da educação especial em vantagem frente aos demais. No entanto, é oportuno ressaltar que muitos estados e distritos dos Estados Unidos associam os resultados de suas avaliações às políticas de incentivos que, contraditoriamente, acabam transformando-se em medidas punitivas, uma vez que professores e/ou escolas que não atingem as metas nacionalmente estabelecidas deixam de receber financiamentos e/ou bonificações associadas ao desempenho dos alunos. Nesse contexto, parece-nos que a preocupação relacionada às possíveis vantagens que as adaptações podem oferecer ao público-alvo da educação especial sobre os demais alunos é muito maior do que a preocupação com a desvantagem do público-alvo da educação especial em relação aos demais alunos quando o direito às adaptações é negligenciado.

Levando em consideração o desencontro entre os posicionamentos da NCLD e da SME-SP em relação às adaptações de conteúdo, consideramos que os aspectos que circunscrevem a elaboração de provas adaptadas, bem como a qualidade técnica destas, é um assunto que muito merece ser explorado em outras pesquisas.

Em relação ao envolvimento dos diferentes setores da SME-SP (NAE, DOT-EE e Cefai) nas etapas de formulação, implantação e execução da Prova São Paulo para o público-alvo da educação especial, constatamos, com base nas entrevistas realizadas, diferentes frentes de atuação.

Nas primeiras quatro aplicações da avaliação municipal (2007 a 2010), não identificamos, tanto na fala da coordenadora do NAE quanto na da coordenadora da DOT-EE, evidências de um trabalho colaborativo mais incisivo entre as equipes desses setores no que se refere à participação do público-alvo da educação especial. A partir de 2011, segundo ambas, foi sinalizada a relevância da articulação entre essas equipes para a elaboração de instrumentos de avaliação que propiciassem a participação de todos os alunos. Dessa maior articulação resultou a ampliação do quadro de adaptações e apoios especiais ofertados.

Diferentemente das equipes gestoras acima referidas, os Cefai pouco figuraram no processo de planejamento de instrumentos adaptados. No entanto, de acordo com os relatos das coordenadoras dos Cefai, a atuação dos Paai, juntamente com os professores de Saai, estava voltada ao auxílio dos alunos com deficiência e TGD durante a realização da Prova, além de atuarem na identificação desses alunos para que lhes fossem providenciados as adaptações e os apoios especiais necessários – que nesse período resumia-se na oferta da prova em braille, ampliada e no auxílio dos leitores e escribas. A partir de 2011, todas essas funções ficaram sob a responsabilidade das empresas contratadas para a execução da Prova

São Paulo. Com essa mudança, as coordenadoras pontuaram que o foco de atuação dos Cefai passou a incidir sobre o apoio às escolas no dia de aplicação da Prova, apenas quando solicitado.

Com referência à discussão cerca dos resultados obtidos pelo público-alvo da educação especial, ambas as coordenadoras dos Cefai informaram não terem participação no processo de análise dos dados com vistas a identificar aspectos positivos, negativos, avanços, retrocessos, ações de melhoria etc. Pontuaram também que muitas vezes as equipes dos Cefai eram chamadas em reuniões nas DRE para “convencerem” determinados profissionais, principalmente os diretores e coordenadores das escolas, de que a participação do público-alvo da educação especial não era o fator determinante dos resultados insatisfatórios obtidos.

Portanto, concluímos que, a partir de 2011, o papel das equipes gestoras da avaliação educacional e da educação especial estava diretamente associado ao planejamento das adaptações e dos apoios especiais que viriam a ser ofertados para o público-alvo da educação especial, enquanto que os Cefai atuavam no apoio direto aos alunos, em um primeiro momento, e posteriormente às escolas, quando solicitado.

No âmbito das mudanças na prática das escolas da RME-SP, foi-nos relatado que a participação do público-alvo da educação especial em processos avaliativos externos tem fomentado maior comprometimento dos professores e das equipes de gestão escolar com o ensino dos conteúdos curriculares. Ainda, alegou-se que esses alunos poderiam ter bons resultados nas avaliações desde que as condições adequadas fossem oferecidas – as adaptações e os apoios especiais. Entretanto, não identificamos a proposição de ações por parte da SME-SP no que tange à política de inclusão escolar vigente no município de São Paulo respaldadas nos resultados do público-alvo da educação especial na Prova São Paulo. Portanto, podemos concluir que não há um desdobramento dessa política de avaliação externa e em larga escala para a política de inclusão escolar.

Por fim, acreditamos que este trabalho traz importantes contribuições, tanto para o campo da avaliação educacional como para o da educação especial, pois, conforme indicado por Silva (2011) e Cardoso (2012), essas áreas pouco têm se articulado, apesar do crescente número de matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na educação básica, e do uso das avaliações externas e em larga escala como um dos principais indicadores de mensuração da qualidade do ensino ofertado, sobretudo nessa etapa de escolarização.

Não tivemos por intuito o esgotamento da temática proposta, como já mencionado. Sabemos que muito pode ser explorado e indicamos, por essa razão, a urgente necessidade da realização de outras pesquisas acadêmicas que ampliem a sua exploração.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.
- _____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BORN, Bárbara Barbosa; CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira. Avaliação externa e currículo: impactos e tensões em redes de ensino. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2012, Itabaiana/SE. *Anais...* Itabaiana/SE: UFSE, 2012. p. 540-556.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. O aluno com altas habilidades na escola inclusiva. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Coords.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 85-94.
- ANDRADE, Dalton Francisco de. A Teoria da Resposta ao Item. *Avalia em Ação: ensinar com qualidade e valores*, São Paulo, n. 3, p. 26-27, 2010.
- ARGENTO, Rosana Aparecida; MAROJA, Cláudio. Prova São Paulo: um diálogo entre a avaliação em larga escala e externa e as orientações pedagógicas para a melhoria do ensino da cidade de São Paulo. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO (Conave), 1, 2010, Bauru/SP. *Anais eletrônicos...* Bauru/SP: Unesp, 2010. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/conave/>>. Acesso em: 20 mar. 2012.
- ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE; PUCSP, 2001.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Santa Maria, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes. *Instrumentos de coleta de dados em projetos educacionais*. Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais – Educativa. Publicação interna, 1998. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.educativa.org.br/index.htm#>>. Acesso em: 21 abr. 2013.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.
- BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. *Revista Ibero-Americana de Educação*, Madrid, n. 53/1, p. 1-11, 2010.
- BEKMAN, Roberto M. Aplicação dos blocos incompletos balanceados na Teoria de Resposta ao Item. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 24, p. 119-138, jul./dez. 2001.

BENDINELLI, Rosanna Cláudia. *Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo*. 2012. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BIONDI, Roberta Loboda; FELÍCIO, Fabiana de. *Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb*. Brasília: Inep, 2007. (Série documental de textos para discussão).

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2008.

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

_____. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 jun. 1993, seção 1, p. 8269 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8666-21-junho-1993-322221-norma-pl.html>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Saeb 97: primeiros resultados*. Brasília, 1998.

_____. Congresso Federal. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 dez. 1999, seção 1, p. 10. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de agosto de 2001a, seção 1, p. 46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content&view=article>. Acesso em: 19 jul. 2013.

_____. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 set. 2001b, seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Ministério Público. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília, 2004a.

_____. Congresso Federal. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 dez. 2004b, seção 1, p. 5. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 mar. 2005a, seção 1, p. 17. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=22/03/2005&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=72>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 mai. 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 4, n. 1, p. 9-17, jan./jul. 2008a.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, 2008b.

_____. Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009. Institui as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 set. 2009a, seção 1, p. 13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Congresso Federal. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 ago. 2009b, seção 1, p. 3. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6949-25-agosto-2009-590871-norma-pe.html>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 2009c, seção 1, p.

17. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Organizadores: FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. Brasília: MEC; SEE; UFC, 2010a. (Volume 9).

_____. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação*. Organizadores: DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinete Alves; ZARDO, Sinara Pollom. Brasília: MEC; SEE; UFC, 2010b. (Volume 10).

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Nota técnica sobre a Teoria da Resposta ao Item*. Brasília: Daeb, 2011a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 nov. 2011b, seção 1, p. 12 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Nota técnica sobre o Atendimento Diferenciado no Enem*. Brasília: Daeb, 2012a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. *Edital nº 3*, de 24 de maio de 2012. Dispõe sobre as diretrizes, os procedimentos e os prazos da edição de 2012 do Enem, regido pela Portaria/MEC nº 807, de 18 de junho de 2010. Brasil, 2012b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/enem/legislacao-e-documentos>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 abr. 2013, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 24 abr. 2013.

BRIANT, Maria Emília Pires. *A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã: conhecendo estratégias e ações*. 2008. 220 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. *Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior*. 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

- CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. *Políticas de educação inclusiva em tempos de Ideb: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral-CE*. 2011. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012.
- CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 513-530, set./dez. 2012.
- CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas alternativas para a inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez. 2012.
- COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.
- CORRADI, José Angelo. *Avaliação e desempenho de aluno surdo na Prova Brasil: um estudo de caso*. 2011. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- COSTA, Daianny Madalena. Avaliação educacional em larga escala: a opção pela democracia participativa. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 6, p. 12-21, jul./dez. 2009.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco, 2010. p. 149-168.
- ELLIOTT, Judy L.; ERICKSON, Ron N.; THURLOW, Martha L.; SHRINER, Jim G. State-level accountability for the performance of students with disabilities: five years of change? *The Journal of Special Education*, v. 34, n. 1, p. 39-47, 2000.
- ENGELHARD Jr., George; FINCHER, Melissa; DOMALESKI, Christopher. Mathematics performance of students with and without disabilities under accommodated conditions using resource guides and calculators on high stakes tests. *Applied Measurement in Education*, v. 24, n. 1, p. 22-38, 2011.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. *Currículo e avaliação*. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). Brasília: MEC; SEB, 2008. (Série Indagações sobre currículo).
- FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 42, maio/ago. 2009.

- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).
- FREITAS, Soraia Napoleão; ROMANOWSKI, Caroline Leonhardt; COSTA, Leandra Costa da. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Coords.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p.237-250.
- GALVANIN, Beatriz. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. *Hórus: Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*, n. 3, 2005.
- GATTI, Bernadete Angelina. Testes e avaliações do ensino no Brasil. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 16, p. 33-42, 1987.
- _____. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 10, p. 67-80, jul./dez. 1994.
- _____. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2009.
- GONZALEZ, Roseli Kubo. *Educação especial e processos de encaminhamentos para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça*. 2013. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- GREMAUD, Amaury Patrick; FELICIO, Fabiana de; BIONDI, Roberta Loboda. *Indicador de efeito escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil*. Brasília: Inep, 2007. (Série Documental de textos para discussão).
- GUIMARÃES, Paulo Ricardo Bittencourt. *Análise exploratória de dados*. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.
- GUSTSACK, Felipe; RECH, Micheli Katiani. Inclusão e avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais. *Roteiro (Joaçaba)*, v. 35, n. 1, p. 95-114, jan./jun. 2010.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Inep, 2008. (Série Documental de textos para discussão).
- HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.
- JESUS, Denise Meyrelles de. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. *Psicologia e Sociedade*, v. 16, n. 1, p. 37-49, 2004.

KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. *Entenda a Teoria da Resposta ao Item (TRI)*, utilizada no Enem. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri.pdf>. Acesso em: 13 maio 2013.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. *Em aberto*, Brasília, v. 15, n. 66, p. 29-34, 1995.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LOVETT, Benjamin J. Extended time testing accommodations for students with disabilities: answers to five fundamental questions. *Review of Educational Research*, v. 80, n. 4, p. 611-638, 2010.

LÜDKE, Menga. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 51-58, dez. 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, Mônica Maia Bonel. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: análise e proposições. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 14, p. 05-38, jul./dez. 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC; SEESP, 2007. p. 45-60.

MANZINI, Eduardo José. *A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise*. 2008. 158 f. Tese (Livre-docência em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MILANESI, Josiane Beltrame. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MONTEIRO, Kilza Roberta Assunção. *Inclusão escolar e avaliação em larga escala: pessoas com deficiência na Prova Brasil*. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

MOREIRA, Laura Ceretta; LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. Interface entre os NAAH/S e universidade: um caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Coords.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 143-153.

NATIONAL CENTER OF LEARNING DISABILITIES. *No Child left Behind: determining appropriate assessment accommodations for students with disabilities*, p. 1-7, 2005. Disponível em: <<http://www.cehd.umn.edu/NCEO/onlinepubs/NCLD/Accommodations.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

NATIONAL CENTER ON EDUCATIONAL OUTCOMES. *Accommodations for students with disabilities*. Disponível em: <<http://www.cehd.umn.edu/NCEO/TopicAreas/Accommodations/Accomtopic.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

_____. *Accountability for students with disabilities*. Disponível em: <<http://www.cehd.umn.edu/NCEO/TopicAreas/Accountability/AccountTopic.htm>>. Acesso em: 28 Abr. 2013.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO EDUCACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1998, Brasília. *Anais...* Brasília: Inep, 1998. p. 89-97.

_____. Evaluation in education. In: SHAW, Ian F.; GREENE, Jenifer C.; MARK, Melvin M. (Eds.). *The sage Handbook of evaluation: policies, programs and practices*. London: SAGE, 2006.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CAMPOS, Thaís Emilia. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 51-78, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incli. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. O futuro do Saeb e a consolidação de políticas públicas. *Em aberto*, Brasília, ano 15, n. 66, p. 3-11, abr./jun. 1995.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. Relatório Flexner: para o bem e para o mal. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 492-499, out./dez. 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. *Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista*. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PITONIAK, Mary J.; ROYER, James M. Testing accommodations for examinees with disabilities: a review of psychometric, legal, and social policy issues. *Review of Educational Research*, v. 71, n. 1, p. 53-104, 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996*. 2000. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. *Acompanhamento da trajetória escolar de alunos portadores de deficiência mental que frequentavam SAPNEs das escolas municipais de São Paulo, no segundo semestre de 1997*. São Paulo: Feusp, 2003, 32 p. (Relatório de Pesquisa).

_____. *Educação especial no município de São Paulo: caracterização e avaliação do atendimento a alunos com deficiência em classes comuns em 2008*. São Paulo: Feusp, 2004, 213 p. (Relatório de Pesquisa).

PRIETO, Rosângela Gavioli et al. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI)*. São Paulo: Feusp, 2010, 187 p. (Relatório de Pesquisa).

REBELO, Andressa Santos. Indicadores Educacionais de matrículas em Atendimento Educacional Especializado no Brasil (2009-2010). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, e ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2012, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2012. p. 730-747.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações da educação especial para adaptações em provas*, 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/33332988/Orientacoes-da-Educacao-Especial-para-Adaptacoes-em-provas-05-04-2010>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

ROACH, Andrew T.; ELLIOTT, Stephen N.; WEBB, Norman L. Alignment of an alternate assessment with state academic standards: evidence for the content validity of the Wisconsin alternate assessment. *The Journal of Special Education*, v. 38, n. 4, p. 218-231, 2005.

ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, p. 1-16, abr. 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 11.326, de 30 de dezembro de 1992. Dispõe sobre atendimento aos portadores de necessidades especiais. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 31 dez. 1992, p. 1. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-11326>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993. Institui o Programa de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 17 dez. 1993, p. 1. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/decreto-33891>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. Lei nº 13.399, de 1 de agosto de 2002. Dispõe sobre a criação de Subprefeituras no Município de São Paulo, e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*,

São Paulo, 02 ago. 2002, p. 1. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-13399>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004. Estabelece as diretrizes para a Política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 19 out. 2004a, p. 1. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/DecretoMunicipal_45415.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2010.

_____. Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto nº 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 18 dez. 2004b, p. 15. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Portaria_5718.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2010.

_____. Decreto nº 45.787, de 23 de março de 2005. Dispõe sobre a transferência das Coordenadorias de educação das subprefeituras que especifica para a Secretaria municipal de educação. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2005a, p. 1. Disponível em: <<http://www.sieeesp.org.br/index.php?acao=45&codigo=164>>. Acesso em 21 jan. 2012.

_____. Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005. Institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 15 out. 2005b, p. 1. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-14063>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

_____. Decreto nº 47.683, de 15 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 16 set. 2006. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/DECRET0%2047683_REGULAMENTA%20A%20LEI%2014063.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2011.

_____. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo I*. São Paulo: SME/DOT, 2007a. Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_EnsFnd_cicloI.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II – Matemática*. São Paulo: SME/DOT, 2007b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientapesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_mat.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo: SME/DOT, 2007c. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_NecessidadesEspeciais.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. *Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: SME, 2007d.

_____. *Edital de Licitação nº 1/SMS/2007*. São Paulo: SME, 2007e. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_PROVA_SP_2007_final.pdf>. Acesso em 19 jul. 2013.

_____. Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007. Dá nova redação aos arts. 2º, 3º e 4º e revoga o art. 5º da Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema de avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 21 de dez. de 2007f. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/LEI%2014650_DA_NOVA_REDACAO_ART_2_3_4_REVOGA_5_DA%20LEI%2014063.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2011.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Indicação CME n.º 10/07*. Critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para o estabelecimento de convênios com a Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2007g.

_____. Decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008. Dá nova redação aos artigos 3º, 8º e 9º do Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, que regulamenta a Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, a qual institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, alterada da pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 31 maio 2008a, p. 1. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/decreto-49550>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual*. São Paulo: SME/DOT, 2008b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. *Relatório de Resultados: Prova São Paulo 2007*. São Paulo: SME, 2008c. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Relatorio%20de%20Resultados_2007.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. *Edital de licitação nº/SME/2008*. São Paulo: SME, 2008d. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_PROVA_SP_2008_final.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório de Análises Pedagógicas: Prova São Paulo 2008*. São Paulo: SME, 2009a. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Relat%C3%B3rio%20de%20An%C3%A1lises%20Pedag%C3%B3gicas%202008.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. *Edital de licitação*: concorrência pública nº 01/SME/2009. São Paulo: SME, 2009b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/EDITAL_2009_PUBLICA%C3%87%C3%83O%2020_07_09.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2012.

_____. Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 15 set. 2010a, p. 1. Disponível em: <<http://camaramunicipalsp.qaplweb.com.br/iah/fulltext/decretos/D51778.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

_____. *Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas*: Prova São Paulo 2009. São Paulo: SME, 2010b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Edital de Licitação*: concorrência pública nº/SME/2010. São Paulo: SME, 2010c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Edital de Licitação*: concorrência pública nº/SME/2011. São Paulo: SME, 2011a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs) na rede municipal de ensino. Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 11 nov. 2011c, p. 1. Disponível em: <<http://camaramunicipalsp.qaplweb.com.br/iah/fulltext/decretos/D52785.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Portaria SME nº 5.550*, de 24 de novembro de 2011. Institui normas para a celebração de convênios de Educação Especial com instituições que mantenham Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), Escolas de Educação Especial (EEE), cursos e programas de iniciação ao mundo do trabalho, destinados a jovens e adultos, e atividades de enriquecimento curricular, em caráter complementar ou suplementar. *Diário Oficial do município de São Paulo*, 24 nov. 2011d, p. 16. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/OrganizaEscolar2012/OrganizaEscolar2012.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

_____. Portaria nº 5.594, de 28 de novembro de 2011. Especifica as competências dos profissionais envolvidos no Projeto Rede, integrante do Programa Incluir, instituído pelo Decreto nº 51.778, de 14/09/10 e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 29 nov. 2011e, p. 14. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5594ProgRedeInclui.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

_____. Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011. Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/11/11 que criou as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – Emebs na rede municipal de ensino e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 13 dez. 2011f, p.17. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5707EMEBS.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 2.496, de 2 de abril de 2012. Regulamenta as Salas de apoio e acompanhamento à inclusão - Saais integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14/09/10, que instituiu a política de atendimento de educação especial do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria

Municipal de Educação de São Paulo. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 03 abr. 2012a, p. 17-18. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=6452&friurl=-Portaria-no-2496-DOC-de-03042012-paginas-17-e-18-:>. Acesso em: 25 maio 2012.

_____. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual_CicloII.pdf>. Acesso em: 22 maio 2012.

_____. *Programa Incluir*. São Paulo, 2012c.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 5, de 03 de maio de 2000. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 2000, seção I, p. 9-10. Disponível em: <<http://www.sieesp.org.br/index.php?acao=48&codigo=195>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. Organização Christina Menna Barreto Cupertino. São Paulo: FDE, 2008e.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução nº 41, de 30 de outubro de 2011b. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 01 jul. 2011b, seção 1, p. 50-51. Disponível em: <http://desantoandre.edunet.sp.gov.br/4%20Publica%C3%A7%C3%B5es%20Di%C3%A1rio%20Oficial/Publica%C3%A7%C3%B5es%20-%20-%20Di%C3%A1rio%20Oficial_arquivos/JULHO.htm>. Acesso em: 30 Abr. 2013.

_____. *Saresp 2011: Manual de Orientação*. São Paulo: SEE, 2011g.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa. Avaliação em larga escala de alunos com deficiência na perspectiva de estado da arte. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Londrina. *Anais eletrônicos...* Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/index.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 417-434, set./dez. 2012.

SMITH, Deborah Deutsch. *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*, São Paulo, v. 1, p. 53-59, 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*,

implementada a partir de 1993: caracterização e análise das SAPNEs direcionadas ao portador de deficiência mental. São Paulo: Feusp, 2000, 69 p. (Relatório de Pesquisa).

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o Ideb como mecanismo de monitoramento da educação fundamental. In: FREITAS, Dirce Nei; REAL, Giselle Martins. (Orgs.). *Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais.* Dourados: UFGD, 2011. p. 11-23.

SOUZA, Alberto Alves de. *A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns: a experiência de Santo André.* 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). *Inclusão.* Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha,* 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

THIMOTEO, Fatima Elisabete Pereira. *A avaliação da educação básica: uma análise qualitativa dos instrumentos contextuais do Saeb no período de 1995 a 2001.* 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

THURLOW, Martha L. Steps toward creating fully accessible reading assessments. *Applied Measurement in Education*, v. 23, n. 2, p. 121-131, 2010.

THURLOW, Martha L. et al. Students with disabilities in large-scale assessments: state participation and accommodation policies. *The Journal of Special Education*, v. 34, n. 3, oct. 2000.

THURLOW, Martha L. et al. State Policies on Assessment Participation and Accommodations for Students with Disabilities. *The Journal of Special Education*, v. 38, n. 4, p. 232-240, feb. 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Introdução à avaliação educacional.* São Paulo: IBRASA, 1989.

_____. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 07-24, 1995.

_____. *Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos.* São Paulo: Ibrasa, 2000.

_____. Avaliação de sistemas e outras avaliações em larga escala. In: FREITAS, Luiz Carlos. (Org.). *Questões de avaliação educacional*. São Paulo: Komedi, 2003. p. 147-165. (Série avaliação: construindo o campo e a crítica).

VIRGOLIN, Ângela. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Coords.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 95-112.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

YAZBECK, Lola. Sobre avaliação, pesquisas e políticas públicas: considerações de alguns pesquisadores brasileiros. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 39, vol. 18, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada I

Pesquisa: A participação do público-alvo da educação especial na avaliação externa e em larga escala do município de São Paulo

Pesquisadora: Elaine Alves Raimundo

Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Rosângela Gavioli Prieto

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Entrevistada: Coordenadora da Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial (DOT-EE) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

I – No âmbito da formulação das políticas de avaliação do município de São Paulo:

- Qual a população definida público-alvo da educação especial para o município?
- Qual o modelo de avaliação proposto pela SME-SP para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação?
- Em que consiste e como está sendo desenvolvido o Projeto Avaliação do Programa Incluir?

Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual (Raadi)

- De onde emergiu a necessidade de um referencial de avaliação específico para alunos com deficiência intelectual?
- O que é o Raadi?
- Os Raadi são de responsabilidade do professor da classe comum ou do especializado?
- Quais os possíveis usos do Raadi no contexto da aprendizagem dos alunos?
- E para a política municipal?

Prova São Paulo

- Qual a participação da equipe da DOT-EE na elaboração da Prova São Paulo?
- Quais competências, conteúdos e habilidades são requeridos dos alunos com deficiência e TGD? O mesmo que para os demais alunos?
- E quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação?
- Quais caminhos adotam para fazer com que uma avaliação padronizada respeite as especificidades dos alunos com deficiência e TGD?
- Existe alguma proposta de articulação entre os Raadi e a Prova São Paulo?

II – No âmbito das adaptações:

- O que é adaptar um instrumento de avaliação? Essa é a nomenclatura utilizada?
- Foram realizadas adaptações em todas as aplicações da prova?
- Quais tipos de mudanças foram introduzidos para os diferentes tipos de deficiência (2007-2011):
 - Intelectual, Física, Auditiva, Visual, Múltipla, Surdocegueira
 - E para alunos com TGD e altas habilidades/superdotação?
- Em que âmbito se deu a adaptação do instrumento?

- Qual tem sido a percepção do Núcleo de Avaliação Educacional (NAE) quanto à participação dos alunos público-alvo da educação especial na avaliação?
- E quanto ao desempenho dos mesmos?

III – No âmbito da política de avaliação do município:

- Em sua opinião, existem implicações dos resultados da Prova São Paulo na política de educação especial no município? Se sim, quais são?
- Quais experiências acumulam com a Prova São Paulo, no que se refere à participação dos alunos com deficiência e TGD?
- Existe na rede a discussão sobre:
 - A inclusão desses alunos na avaliação?
 - O cômputo de suas notas na média da escola e suas possíveis consequências, inclusive para o sistema de bonificação?

IV – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs)

- Por que as Emebs participaram da Prova São Paulo apenas em 2011?
- Em que âmbito se deram as adaptações na Prova São Paulo para os alunos surdos?
- Como se deu a avaliação de alunos surdos em língua portuguesa como segunda língua?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada II

Pesquisa: A participação do público-alvo da educação especial na avaliação externa e em larga escala do município de São Paulo

Pesquisadora: Elaine Alves Raimundo

Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Rosângela Gavioli Prieto

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Entrevistada: Coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional (NAE) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

I – No âmbito da formulação da política de avaliação do município de São Paulo:

- De onde emergiu a necessidade de se elaborar uma avaliação em larga escala para o município de São Paulo?
 - Adesão à proposta de avaliação nacional? Avaliar os alunos? Avaliar os profissionais da educação? Avaliar os programas e projetos da rede?
- A elaboração do instrumento de avaliação, bem como do tratamento dos dados, sempre esteve a cargo da contratação de uma empresa terceirizada? Como se dá esse processo?
- O que é a metodologia dos Blocos Incompletos Balanceados (BIB) utilizada na Prova São Paulo?
- No que se refere ao tratamento dos dados, como é utilizada a Teoria da Resposta ao Item (TRI) e a Teoria Clássica dos Testes (TCT)?
- Em sua visão, como classifica a Prova São Paulo?
 - Pode ser considerada uma avaliação da aprendizagem?
 - Pode ser considerada uma avaliação formativa?

II – No âmbito da participação do público-alvo da educação especial

- Qual a população definida público-alvo da educação especial para o município?
- O que é adaptar um instrumento de avaliação? Essa é a nomenclatura utilizada?
- Foram realizadas adaptações em todas as aplicações da prova?
- Quais tipos de mudanças foram introduzidos para os diferentes tipos de deficiência (2007-2011):
 - Intelectual, Física, Auditiva, Visual, Múltipla, Surdocegueira
 - E para alunos com TGD e altas habilidades/superdotação?
- Em que âmbito se deu a adaptação do instrumento?
- Foi especificado à empresa responsável pela aplicação da Prova São Paulo algum pré-requisito para a contratação dos profissionais que auxiliariam os alunos com deficiência e TGD? Se sim, quais foram as orientações para auxiliar alunos com:
 - DI, DF, DA, DV, DMult, Surdocegueira, TGD e Altas habilidades/superdotação
- Qual tem sido a percepção do NAE quanto à participação dos alunos público-alvo da educação especial na avaliação?
- E quanto ao desempenho dos mesmos?

- O *Projeto Avaliação do Programa Incluir* tem como um de seus objetivos avaliar a implantação do programa pelas vias da Prova São Paulo. Essa proposta já foi discutida com o NAE?
- Existe alguma proposta de articulação entre o Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual (Raadi) e a *Prova São Paulo*? Se sim, qual?
- Existe algum documento ou referencial que estabelece as normas e procedimentos para a adaptação dos instrumentos de avaliação para alunos público-alvo da educação especial?

III – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs)

- Por que as Emebs participaram na *Prova São Paulo* apenas em 2011?
- Em que âmbito se deram as adaptações na *Prova São Paulo* para os alunos surdos?
- Como se deu a avaliação de alunos surdos em língua portuguesa, como segunda língua?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada III

Pesquisa: A participação do público-alvo da educação especial na avaliação externa e em larga escala do município de São Paulo

Pesquisadora: Elaine Alves Raimundo

Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Rosângela Gavioli Prieto

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Entrevistada: Coordenadora do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)

I – Falar sobre a atuação do Cefai ao longo dos anos de aplicação da Prova São Paulo (2007-2011) considerando os seguintes aspectos:

- Elaboração da prova
- Identificação dos alunos
- Provisão de recursos de acessibilidades/adaptações
 - O que é adaptar um instrumento de avaliação? Essa é a nomenclatura utilizada?
 - Foram realizadas adaptações em todas as aplicações da Prova São Paulo?
 - Quais tipos de mudanças foram introduzidos para os diferentes tipos de deficiência (DI, DF, DA, DV, DMul, Surdocegueira), TGD e altas habilidades/superdotação ao longo das aplicações (2007-2011)?
- Discussão dos resultados
 - No âmbito da política
 - No contexto da escola
- Uso dos resultados
 - No âmbito da política
 - No contexto da escola

III – Os recursos engendrados pela SME-SP com o fito de tornar os instrumentos que compõem a Prova São Paulo (provas e questionários) acessíveis ao público-alvo da educação especial dão conta de atender suas especificidades?

II – Como está sendo desenvolvido o Projeto Avaliação do Programa Incluir no âmbito desta DRE? (articulação entre os resultados do Raadi e da Prova São Paulo)

IV – Na sua opinião:

- Existem implicações dos resultados da Prova São Paulo na política de educação especial no município? Se sim, quais são?
- Quais experiências acumulam com a Prova São Paulo, no que se refere à participação dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação?
- Mesmo com as adaptações propostas, é possível que uma avaliação padronizada respeite as especificidades dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação?

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado A participação do público-alvo da educação especial na avaliação externa e em larga escala do município de São Paulo que tem como pesquisador responsável Elaine Alves Raimundo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado por Prof^a. Dr^a. Rosângela Gavioli Prieto que podem ser contatados pelo e-mail elainear@usp.br ou telefone (11) 95238-1805. O presente trabalho tem por objetivos: analisar como vem se constituindo a participação de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na Prova São Paulo e, principalmente, se as informações produzidas com base nos resultados têm gerado algum efeito na política de inclusão escolar implementada no município a partir de 2005; e minha participação consistirá em conceder uma entrevista. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

São Paulo, ____ de _____ de 20__

Assinatura do responsável

ANEXOS

ANEXO I – Escala de desempenho de Língua Portuguesa – Saeb/Prova São Paulo (5º e 9º ano do Ensino Fundamental

(continua)

Níveis de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 - abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível.</p> <p>Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e • identificar o tema, em um texto simples e curto.
Nível 1 - 125 a 150	<p>Os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; • identificam o tema de um texto; • localizam elementos como o personagem principal; • estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 - 150 a 175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo.</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto; • identificam o tema de um texto; • inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha); • interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; • identificam o conflito gerador e finalidade do texto.
Nível 3 - 175 a 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.

(continuação)

Níveis de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 4 - 200 a 225	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito; • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
Nível 5 - 225 a 250	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); • inferem a finalidade do texto; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; • interpretam texto com apoio de material gráfico; • localizam a informação principal. <p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; • identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

(continuação)

Níveis de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 6 - 250 a 275	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam características do personagem em texto poético; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato; • identificam uma definição em texto expositivo; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; inferem a finalidade do texto a partir do suporte; • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • identificam a finalidade do texto; • identificam o assunto em um poema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; • interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc); • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série) ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto; • estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos; • identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; • identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal; • inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas; • inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.
Nível 7 - 275 a 300	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem informação em texto narrativo longo; • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos.

(conclusão)

Níveis de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 7 - 275 a 300	<p>Os alunos do 9º ano (8ª. série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão; estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.
Nível 8 -300 a 325	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • inferem informações em fábulas. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem o tema de texto poético; • inferem a finalidade de texto informativo; • identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo; • diferenciam as partes principais das secundárias de um texto; • interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos; • estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; • identificam a tese de um texto argumentativo; • identificam o conflito gerador do enredo; • reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Nível 9 - 325 a 350	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos da 9º ano (8ª. série) localizados neste nível demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.</p>

ANEXO II – Escala de desempenho de Matemática – Saeb/Prova São Paulo (5º e 9º ano do Ensino Fundamental

(continua)

Níveis de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 - abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo do nível 125.</p> <p>Os alunos localizados abaixo deste nível requerem atenção especial, pois ainda não demonstraram ter desenvolvido as habilidades mais simples apresentadas para os alunos do 5º ano como exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • somar e subtrair números decimais; • fazer adição com reserva; • multiplicar e dividir com dois algarismos; • trabalhar com frações.
Nível 1 - 125 a 150	<p>Neste nível os alunos do 5º e do 9º anos resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecem a quarta parte de um todo.</p>
Nível 2 - 150 a 175	<p>Além das habilidades demonstradas no nível anterior, neste nível os alunos do 5º e 9º anos são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais; • ler informações e dados apresentados em gráfico de coluna; • interpretar mapa que representa um itinerário.
Nível 3 - 175 a 200	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • calculam resultado de uma adição com números de três algarismos, com apoio de material dourado planejado; • localizam informação em mapas desenhados em malha quadriculada; • reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades, considerando o seu valor posicional na base decimal; • resolvem problemas relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de intervalos (dias, semanas, horas e minutos).
Nível 4 - 200 a 225	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lêem informações e dados apresentados em tabela; • reconhecem a regra de formação de uma seqüência numérica e dão continuidade a ela; • resolvem problemas envolvendo subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias; • resolvem situação-problema envolvendo: <ul style="list-style-type: none"> • a idéia de porcentagem;

(continuação)

Níveis de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 4 - 200 a 225	<ul style="list-style-type: none"> • diferentes significados da adição e subtração; • adição de números racionais na forma decimal; • identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
Nível 5 - 225 a 250	<p>Os alunos do 5º e do 9º anos, além das habilidades já descritas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam a localização/movimentação de objeto em mapas, desenhado em malha quadriculada; • reconhecem e utilizam as regras do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e o princípio do valor posicional; • calculam o resultado de uma adição por meio de uma técnica operatória; • lêem informações e dados apresentados em tabelas; • resolvem problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, • desenhadas em malhas quadriculadas; • resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> • utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro; • estabelecendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores; • com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração; • reconhecem a composição e decomposição de números naturais, na forma polinomial; • identificam a divisão como a operação que resolve uma dada situação- problema; • identificam a localização de números racionais na reta numérica. <p>Os alunos do 9ª ano ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam a localização/movimentação de objeto em mapas e outras representações gráficas; • lêem informações e dados apresentados em gráficos de colunas; • conseguem localizar dados em tabelas de múltiplas entradas; • associam informações apresentadas em listas ou tabelas ao gráfico que as representam e vice-versa; • identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações; • resolvem problemas envolvendo noções de porcentagem.
Nível 6 - 250 a 275	<p>Os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam planificações de uma figura tridimensional; • resolvem problemas:

(continuação)

Níveis de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 6 - 250 a 275	<ul style="list-style-type: none"> • estabelecendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores; • envolvendo diferentes significados da adição e subtração; • envolvendo o cálculo de área de figura plana, desenhada em malha quadriculada; • reconhecem a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens; • Identificam a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica; • estabelecem relação entre unidades de medida de tempo; • lêem tabelas comparando medidas de grandezas; • identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos; • reconhecem a composição e decomposição de números naturais em sua forma polinomial. <p>Os alunos do 9º ano também:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecem as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de "ordens" como décimos, centésimos e milésimos; • identificam a localização de números inteiros na reta numérica.
Nível 7 - 275 a 300	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos do 5º e 9º anos: • resolvem problemas com números naturais envolvendo diferentes significados da multiplicação e divisão, em situação combinatória; • reconhecem a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas; • identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e tipos de ângulos; • identificam as posições dos lados de quadriláteros (paralelismo); • resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> • utilizando divisão com resto diferente de zero; • com apoio de recurso gráfico, envolvendo noções de porcentagem; • estimam medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não; • estabelecem relações entre unidades de medida de tempo; • calculam o resultado de uma divisão por meio de uma técnica operatória; <p>No 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam a localização/movimentação de objeto em mapas;

(continuação)

Níveis de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 7 - 275 a 300	<ul style="list-style-type: none"> • resolvem problema com números naturais, inteiros e racionais envolvendo diferentes operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação); • calculam o valor numérico de uma expressão algébrica, incluindo potenciação; • interpretam informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas; • identificam um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
Nível 8 -300 a 325	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos do 5º e do 9º anos: • resolvem problemas; • envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas; • desenhadas em malhas quadriculadas; • envolvendo o cálculo de área de figuras planas, desenhadas em malha quadriculada; • utilizando porcentagem; • utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml; • com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo operações de adição e subtração; • estimam a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencional ou não; • lêem informações e dados apresentados em gráficos de coluna; • identificam a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.
Nível 9 - 325 a 350	<p>Neste nível, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecem a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas; • identificam fração como representação que pode estar associada a diferentes significados; • resolvem equações do 1º grau com uma incógnita; • identificam diferentes representações de um mesmo número racional; • calculam a área de um polígono desenhado em malha quadriculada; • reconhecem a representação numérica de uma fração a partir do preenchimento de partes de uma figura. <p>No 9º ano os alunos também:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecem círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações; • realizam conversão e somas de medidas de comprimento; • identificam a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüências de números ou figuras;

(continuação)

Níveis de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 9 - 325 a 350	<ul style="list-style-type: none"> • resolvem problemas utilizando relações entre diferentes unidades de medida; • resolvem problemas que envolvam equação do 2º grau; • identificam fração como representação que pode estar associada a diferentes significados; • resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> • envolvendo a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, utilizando várias operações (adição, subtração, multiplicação e divisão); • utilizando as relações métricas do triângulo retângulo; • reconhecem que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.
Nível 10 - 350 a 375	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estimam a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencional ou não; • identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações; • calculam o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais. <p>No 9º ano os alunos também:</p> <ul style="list-style-type: none"> • resolvem problemas envolvendo: <ul style="list-style-type: none"> • o cálculo de área e perímetro de figuras planas; • o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malha quadriculada; • ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales e utilizando o Teorema de Pitágoras; • noções de volume; • relações métricas do triângulo retângulo a partir de apoio gráfico significativo; • reconhecem as diferentes representações de um número racional; • estabelecem relação entre frações próprias e impróprias, as suas representações decimais, assim como localizam-nas na reta numérica; • efetuam cálculos simples com valores aproximados de radicais; • identificam uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema; • interpretam informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas; • reconhecem as representações dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos;

(continuação)

Níveis de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 10 - 350 a 375	<ul style="list-style-type: none"> • identificam relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades; • efetuam cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição; subtração; multiplicação; divisão e potenciação); • identificam quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares); • identificam frações equivalentes; • efetuam somatório e cálculo de raiz quadrada; • efetuam operações com expressões algébricas; • identificam as medidas que não se alteram (ângulos) e as que se modificam (perímetro, lados e área) em transformações (ampliações ou reduções) de figuras poligonais usando malhas quadriculadas; • reconhecem ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos.
Nível 11 - 375 a 400	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecem círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações; • identificam propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos; • efetuam operações com números racionais, envolvendo a utilização de parênteses (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação); • reconhecem expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela; • reconhecem figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade; • identificam: <ul style="list-style-type: none"> • a localização de números racionais na reta numérica; • propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos; • propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações; • a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau; • resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> • envolvendo noções de volume; • envolvendo porcentagem; • utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares); • utilizando relações métricas do triângulo retângulo;

(conclusão)

Níveis de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 11 - 375 a 400	<ul style="list-style-type: none">• interpretando informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
Nível 12 - 400 a 425	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none">• identificam ângulos retos e não -retos;• identificam a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüências de números ou figuras (padrões);• calculam o diâmetro de circunferências concêntricas;• resolvem problemas:<ul style="list-style-type: none">• envolvendo equação do 2º grau;• utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos,• número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares);• envolvendo variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.