

# EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: A REALIDADE DE UM MUNICÍPIO DO NORDESTE BRASILEIRO

Ana Paula Lima Barbosa Cardoso – UFC

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN

## Introdução

Este trabalho se insere nas discussões sobre as interfaces entre as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e de avaliação em larga escala no contexto brasileiro. Em tese, os alunos com deficiência inseridos na escola regular, partilham processos de ensino e aprendizagem com os demais alunos; por isso, investigamos como determinado sistema de ensino municipal compreende e realiza as avaliações em larga escala deste grupo específico de alunos.

As avaliações analisadas foram a avaliação em larga escala da rede de ensino investigada e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil, que integra o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). A primeira foi instituída localmente em 2001 e destina-se a todos os alunos da rede, inclusive os alunos com deficiência. A segunda tem alcance nacional, tendo sido considerados os resultados do município nos anos de 2005, 2007 e 2009.

O estudo considera importante para o avanço do direito à escolarização de alunos com deficiência não somente o acesso à rede escolar, mas seu direito à participação e efetiva aprendizagem. Assumimos, assim, a necessidade de uma maior articulação entre as ações e programas oriundos das políticas das áreas da Educação Especial e da Avaliação Educacional.

Realizamos um mapeamento<sup>1</sup> sobre a temática, revelando a incipiência de trabalhos acerca da avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência e ausência de estudos com abordagem avaliativa de larga escala relacionada a esta clientela. Observamos, contudo, que entre 2010 e início de 2013 ampliaram-se quantitativamente estudos que sugerem maior interesse de pesquisadores sobre a temática *avaliação de alunos com deficiência*.

Com este preâmbulo anunciamos a relevância deste estudo cujo objetivo é discutir a participação de alunos com deficiência na avaliação em larga escala no contexto de determinado município nordestino. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, de abordagem qualitativa, com base notadamente em Stake (1998) e Minayo (2008), como mostraremos adiante.

---

<sup>1</sup> Mapeamento realizado no Banco de Teses da CAPES e no portal da ANPED utilizando os descritores *políticas de educação especial e avaliação educacional*, pelo período de 2005 a 2009.

## **Avaliação em larga escala no Brasil: processo excludente em tempos de educação inclusiva?**

A política de educação especial de perspectiva inclusiva nasce de interesses e contextos que as origina, não podendo ser considerada produção neutra e desprovida de intenção. Resulta de correlação de forças presentes na sociedade, em um contexto sócio-histórico determinado, emergindo das relações entre Estado e Sociedade. Apreendê-las exige, pois, esforço de contextualização em panoramas mais amplos, considerando-se as composições com outras faces da política educacional brasileira.

A perspectiva inclusiva de Educação Especial institucionaliza-se no curso da década de 1990 em vários contextos, inclusive no brasileiro (MENDES, 2006). As determinações provenientes de uma agenda internacional, aliadas à articulação e pressões populares fruto do processo de redemocratização do país, criaram condições para o surgimento da educação inclusiva, como perspectiva de escolarização das pessoas com deficiência no contexto da educação nacional.

A base da política de avaliação em larga escala, por sua vez, também se origina no final da década de 1980. “No ano de 1988 são ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na educação básica que, com reformulações importantes, ainda hoje estão em vigor” (WERLE, 2011, p. 774). Para esta mesma pesquisadora tais experiências atenderam a interesses do Banco Mundial e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) no acompanhamento do Projeto Nordeste, em articulação com o MEC, que ensaiava os primeiros passos no processo de avaliação ampliada do ensino público.

Será, contudo, na década de 1990 que as iniciativas de organização dos sistemas de avaliação no Brasil ganham força, sob a justificativa de elaborar diagnósticos sobre a realidade educacional do país, com objetivo de orientar a elaboração de políticas que assegurem a melhoria da qualidade da educação. Nesta década o processo de avaliação em larga escala se desdobra em múltiplas modalidades. A avaliação da Educação Básica, que se reduzia ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), amostral, focado em competências em língua portuguesa e matemática, passa, gradativamente, a ter aplicação universalizada. Nascem, também, sistemas locais de avaliação em larga escala organizados por Estados e Municípios.

Sousa e Arcas (2010, p. 197), ao investigar o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), criado em 1996, concluem:

a avaliação em larga escala, tomada como referencial para a criação de índices, para pagamento de bônus, para o direcionamento de políticas, não passa despercebida pelas escolas e vem repercutindo no currículo escolar. Faz-se necessário, dessa forma, termos um

olhar atento para os seus desdobramentos que podem inviabilizar até mesmo a perspectiva de um compromisso com a aprendizagem de todos os que ingressam na escola.

Esta afirmação mostra que avaliações em larga escala podem não alcançar o objetivo de estimular o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que amplie e redimensione processos de ensino. A cultura avaliativa, sem dúvida, deveria considerar a presença de alunos com deficiência na escola regular.

Embora tanto a política de avaliação, quanto a de educação especial tenham surgido no mesmo período histórico, no caso, 1990, suas ações indicam certo descompasso na real garantia do acesso, participação e aprendizagem de alunos com deficiência na escola, o que inclui, com efeito, sua efetiva participação em processos avaliativos de larga escala.

Neste estudo, explicitamos aspectos básicos da política de avaliação da educação básica desenvolvida no país, destacando peculiaridades da Prova Brasil, exame analisado no estudo referido. Na sequência, entretanto, discutiremos o tratamento concedido por este teste aos alunos com deficiência, alvo da política de educação especial de perspectiva inclusiva antes mencionada.

O SAEB constitui-se, desde 2005, através de duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), realizada por amostragem com foco na gestão da educação básica; e ANRESC, conhecida como Prova Brasil, de metodologia censitária.

Sob os auspícios do segundo mandato de Lula (2007-2010) foram dados novos contornos à avaliação educacional brasileira, através da criação do IDEB. Este é um indicador objetivo de verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso “Todos pela Educação”, que combina dados de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão) e do desempenho dos alunos nas avaliações do INEP: SAEB, para as unidades da federação e para o país; e a Prova Brasil, para os municípios (BRASIL, 2007). A Prova Brasil tem aplicação bianual<sup>2</sup> e se destina aos alunos da rede pública, de 5º e 9º anos do ensino fundamental, com foco em Língua Portuguesa e Matemática.

O IDEB faz parte de uma iniciativa de estabelecimento de critérios e modelos para monitoramento da qualidade do sistema de ensino brasileiro, contudo não parece apresentar os requisitos fundamentais para aferir níveis de qualidade desse sistema. Desta feita, vem sendo questionado por educadores e pesquisadores, os quais argumentam que é preciso considerar o processo e não apenas medir o resultado

---

<sup>2</sup> Foi aplicada nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011, sendo estimada também para o presente ano.

através de dados obtidos no Censo Escolar e resultados em avaliações do INEP (CAMINI, 2010).

Os sistemas de avaliação da atualidade se revelam pela ênfase que concedem aos produtos e resultados. Atribuem mérito a alunos, instituições ou redes de ensino, além de escalonar os dados de desempenho predominantemente quantitativos. Destacam a avaliação externa não articulada à autoavaliação e divulgam os resultados, originando *rankings*. Esta é uma prática que dá propícia classificação e seleção “que incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (SOUSA, 2009, p. 34).

Parece ocorrer, no âmbito das avaliações em larga escala, o que Dubet (2008, p. 40/41) denomina de julgamentos centrados em *performances* dos estudantes em exames, o que, frequentemente, leva à seguinte perspectiva:

o aluno que fracassa aparece como responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido ‘livremente’ sobre suas performances escolares trabalhando mais ou menos.

O apego exacerbado às *performances escolares*, segundo o autor, funciona como mecanismo de controle social e não como instrumento de estímulo ao trabalho educativo que contribui com o engajamento de todos os alunos em seu processo de escolarização. A escola, nesse sentido, ainda reproduz desigualdades sociais.

As avaliações desenvolvidas nos moldes da Prova Brasil sugerem mecanismos excludentes, porque pautados na competição entre sistemas e escolas e alunos. O princípio adotado – esclarece Sousa (2009) – é o de que a avaliação inspira competição, e a competição propicia qualidade. Por comparação, portanto, os gestores assegurariam a melhoria da qualidade do ensino. A responsabilização, entretanto, parece mascarar a realidade porque imputa às escolas e às redes de ensino atribuições que são do Estado, por meio das políticas sociais educacionais.

[...] os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para avaliar a melhoria da qualidade da educação (...), pois possuem um caráter restrito de avaliação. É importante considerar, nesse processo, não só os insumos, mas também outros indicadores como a cultura organizacional da escola, as práticas e as relações entre professores e alunos. (CASTRO, 2009, p. 34).

O sistema nacional de avaliação, pelo discurso do MEC, parece ser considerado um mecanismo para consecução da qualidade da educação brasileira. Sua abrangência, em primeira análise, supõe-se ampla, alcançando a todos os alunos

do sistema brasileiro de ensino. A realidade concreta, entretanto, impõe o seguinte questionamento: Quem são os alunos avaliados pela ordem posta, cujos princípios são o mérito, o produto e o quantitativo das avaliações em larga escala?

Um sistema público de ensino, seja ele qual for, é descrito por sua heterogeneidade. Os alunos de um sistema educacional como o brasileiro são essencialmente diversos, em um país com dimensões e disparidades regionais inegáveis.

Quando nos referimos ao grupo de alunos com deficiência estamos, também, diante de um grupo diverso, com necessidades específicas de acessibilidade escolar. Enquanto alguns necessitam de recursos diferenciados para poderem ser avaliados adequadamente, outros necessitam de processos de flexibilização das formas de avaliação. Ou seja, traduzir uma atividade de avaliação para o Braille para um garoto de oito anos, tem aspectos bastante diferentes dos processos avaliativos destinado a outro garoto, da mesma idade, que tenha Síndrome de Down.

Desta feita, torna-se imperioso discutir a participação (ou não-participação) de alunos com diferenças constitutivas importantes, como são os alunos com deficiência, nos processos propostos pelo atual sistema de avaliação educacional brasileiro.

Observamos que esta discussão vem ganhando fôlego na produção científica em Educação Especial. No ano de 2012, a Revista Educação Especial lançou o volume 25, número 44, com um Dossiê Temático intitulado *Avaliação em Educação Especial*. Os treze artigos publicados evidenciam a necessária continuidade de investigações sobre o tema. Um deles versou sobre avaliação em larga escala; foi realizado em Londrina (PR), em 2007, analisando os índices de rendimento escolar e a frequência às avaliações em larga escala dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)<sup>3</sup> (SILVA; MELETTI, 2012).

Investigando os microdados da Prova Brasil (2007) e do Enem (2007), disponibilizados pelo INEP, as referidas pesquisadores realizam uma crítica aos exames e concluem que o número de matrículas de alunos com NEE é bastante superior ao número de alunos que realizam estas avaliações em larga escala, aspecto que vem substanciar “o indicativo de que a inclusão escolar encontra-se distante de se materializar, já que a sociedade encontra-se imersa na lógica ambígua de um discurso que não condiz com a real prática inclusiva” (SILVA; MELLETTI, p. 432).

Monteiro (2010) investigou cinco municípios da Baixada Santista, com o objetivo de averiguar como ocorria a participação de alunos com deficiência na Prova Brasil. O estudo pretendeu oferecer indicativo da implantação das políticas de inclusão

---

<sup>3</sup> Respeitamos a terminologia *necessidades educacionais especiais* (NEE) utilizada pelas autoras.

que reforçam o direito ao acesso e a permanência das pessoas com deficiência na escola regular e, concomitantemente, discutir as implicações da realização da avaliação externa em contexto escolar que requer atendimento individualizado. A pesquisadora postula que para alcançar a todos os alunos a aplicação da Prova Brasil deve garantir a igualdade de condições de participação das pessoas com deficiência.

Mostraremos a realidade da avaliação em larga escala de alunos com deficiência em um município nordestino que tem se destacado no cenário nacional pelo desempenho dos alunos no IDEB, o que, com efeito, ampliará o conhecimento produzido sobre a temática em estudo.

### **Percurso Metodológico**

A pesquisa teve abordagem qualitativa, realizada com apoio no estudo de caso segundo Stake (1998), André (1995), Minayo (2008) e Martins (2008). As formulações sucessivas entre pesquisador e objeto originaram o seguinte caso: a participação de alunos com deficiência na avaliação em larga escala de Sobral (CE), com vistas a constatar aspectos da política de educação especial de perspectiva inclusiva em articulação com a política de avaliação realizada neste município.

Stake ensina que “de um estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular[...] El estudio de casos es el estudio de la particularidad e da complejidad de un caso singular, para llegar a comprender sua actividad em circunstancias importantes” (STAKE, 1998, p. 11). Um estudo de caso deve “apresentar um engenhoso recorte de uma situação complexa da vida real, cuja análise-síntese dos achados tem a possibilidade de surpreender, revelando perspectivas que não tinham sido abordadas em estudos semelhantes [...]”; deve ser eficaz na medida em que há de se apresentar indicadores de confiabilidade dos instrumentos de coleta utilizados, e do próprio caso; e, por fim, há de ser suficientemente retratado de forma atraente, por meio de um relato claro e preciso que instigue sua leitura, ensina Martins (2008, p. 2-4).

Os instrumentos de coleta utilizados no estudo foram a entrevista, a análise de documentos e a observação. A entrevista consistiu no instrumento central para a obtenção dos dados; utilizada como situação privilegiada de interação do pesquisador com os sujeitos. No estudo, foi do tipo semi-estruturada, desenvolvendo-se a partir de um esquema básico, mas sujeita às adaptações necessárias. Realizamos observações espontâneas (GIL, 2009) em duas escolas do município, com o fito de apreender conteúdos não verbais e o cotidiano desses contextos.

Desenvolvemos análise documental de fontes produzidas em âmbito municipal, a qual colaborou com o entendimento da política educacional local no tocante às

iniciativas da educação especial e das avaliações em larga escala desenvolvidas. Como ensinam Gil (2009) e André (1995), o mais importante uso da documentação em estudos de caso é o fornecimento de informações específicas com vistas a corroborar resultados obtidos mediante outros procedimentos. Pietro (2005, p. 48) assevera a pertinência da utilização de fontes documentais nas pesquisas sobre as políticas de Educação Especial, alertando para o fato de que “às vezes, são exatamente os documentos (mesmo que em número reduzido) as únicas fontes que registram princípios, objetivos, metas da política em análise” [...].

Foram sujeitos da pesquisa o secretário de educação municipal, duas técnicas e duas assessoras responsáveis pela Educação Especial. Em cada uma das duas escolas (escola A e escola B), foram sujeitos do estudo os diretores, coordenadores pedagógicos, professores da sala de aula comum<sup>4</sup> e da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Procedemos à triangulação dos dados coletados, utilizando como procedimento a análise de conteúdo com base em Bardin (1977) e Franco (2005). Martins (2008, p. 34) revela a compatibilidade entre a análise de conteúdo e os estudos de caso, uma vez que este procedimento auxilia “o pesquisador no processo de descrição e compreensão do material escrito coletado, pesquisa documental, bem como das falas dos sujeitos que compõem a estrutura do caso sob estudo”.

### **A participação de alunos com deficiência em avaliações em larga escala de Sobral descortinada**

O presente estudo exigiu a compreensão de aspectos variados do contexto pesquisado. Analisamos documentos oficiais a fim de compor um cenário aproximativo do real daquele município, a fim de compreendermos sua política educacional.

Trata-se de um município que se destaca economicamente<sup>5</sup> no panorama do Estado ao qual pertence. Também os resultados daquela rede de ensino são motivo para sobrelevar o município no contexto estadual e regional. Sua trajetória política merece comentário em razão das implicações que oferta ao desenvolvimento da educação local.

Desde o início dos anos 2000, o executivo municipal é comandado pelo mesmo grupo político, que segue implementando metas e projetos alinhados a determinado ideário educacional. A continuidade político-administrativa é, então, uma marca distintiva do município que traz implicações singulares para sua política educacional.

---

<sup>4</sup> Que possuíam alunos com deficiência matriculados em sala de aula regular.

<sup>5</sup> Os indicadores econômicos de Sobral são alimentados pelos setores da indústria da transformação, comércio e serviços. O PIB do município o coloca em posição de destaque no panorama cearense.

O município conta com uma rede própria de ensino que oferta educação infantil, ensino fundamental (EF), educação de jovens e adultos e educação especial na perspectiva inclusiva. De acordo com o Censo Escolar de 2010, a rede possui 60 escolas; e as matrículas no ensino fundamental perfazem o montante de 24.750.

O IDEB de 6,6<sup>6</sup> do município em 2009 superou a meta prevista para o ano de 2021, sendo este resultado superior aos do Estado. O secretário de educação municipal atribui tais resultados às ações de alfabetização praticadas no município, “pois se você retroagir o menino do 5º ano de 2005, ele era justamente o menino do 1º ano em 2002 que passou por toda nossa política de alfabetização”.

As primeiras iniciativas de atendimento educacional às pessoas com deficiência da rede se iniciaram em 1990, com a criação da APAE, exatamente no contexto de surgimento da proposta inclusiva de educação no país. No ano de 2010, o atendimento educacional aos alunos com deficiência do EF é notadamente público, municipal e realizado na perspectiva inclusiva, como informa o quadro abaixo.

Recorte Geográfico	Rede	Ensino Fundamental – 2010								
		Inclusão			Classes Especial/Exclusiva Especial			Geral		
		5º Ano	1º ao 5º <sup>7</sup>	Total 1 <sup>8</sup>	5º Ano	1º ao 5º	Total 2	5º Ano	1º ao 5º	Total 1 + 2
Sobral	Estadual	0	0	31	0	0	0	0	0	31
	<b>Municipal</b>	<b>118</b>	<b>636</b>	<b>868</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>123</b>	<b>651</b>	<b>885</b>
	Pública	118	636	899	5	15	17	123	651	916
	Particular	2	13	15	12	44	88	14	57	103
	<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>649</b>	<b>914</b>	<b>17</b>	<b>59</b>	<b>105</b>	<b>137</b>	<b>708</b>	<b>1.019</b>

**Quadro 1.** Matrículas da perspectiva inclusiva e de classes/escolas especiais do EF, nas redes públicas e privada, 2010.

Apresentado o contexto investigado, analisamos aspectos relacionados à avaliação em larga escala observadas naquela rede de ensino. Estas são consideradas importantes ferramentas de monitoramento daquela política educacional, afirma o secretário de educação. O processo foi instituído em 2001, e desde o ano seguinte é realizado semestralmente. A avaliação se destina, atualmente, a todos os alunos da rede de ensino, inclusive àqueles com deficiência. A trajetória dessa participação é narrada pelo secretário de educação, nos termos seguintes.

*Avaliadas elas [crianças com deficiência] sempre foram. Elas não eram contabilizadas no resultado. Todas as crianças desde o início desse “projeto” [de educação] foram avaliadas [...] Após a consolidação do resultado há um período de recurso aonde crianças com determinadas dificuldades são objeto de análise a partir de atestados médicos, que*

<sup>6</sup> Importante ressaltar que o município, até o ano de 2011, ainda não havia assumido inteiramente os anos finais do ensino fundamental, cuja mudança nos resultados importa desafio dos maiores às redes de ensino.

<sup>7</sup> Nesta coluna estão incluídos os alunos do 5º ano do EF.

<sup>8</sup> O Total 1 é a soma de todos os alunos matriculados no ensino fundamental, de 1º ao 9º anos.



*podem ser contabilizados ou não no resultado de cada escola. Com os alunos a gente não faz essa distinção. Elas são avaliadas, e a resposta que elas dão naquele momento, que é circunstancial de uma avaliação, ela é levada em consideração no resultado. (Secretário de Educação). [grifo nosso].*

Conclui-se, portanto, que desde o início da implementação da avaliação municipal os alunos com deficiência participam do processo com os demais alunos. Os resultados que obtinham nos testes, entretanto, poderiam ou não ser “contabilizados”. O critério para a permanência ou “retirada” da nota desses alunos nos testes dependia – afirma o secretário – da existência de laudos médicos afirmativos da deficiência desses alunos. Esta atitude nos recorda a força, ainda recorrente, do modelo clínico na Educação Especial relatada por Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2005).

Na atualidade, anota o gestor, os resultados desses alunos nos testes são contabilizados; entretanto, um mecanismo de gestão criado pela SME confere tratamento específico a estes alunos, conforme conferimos.

*Existe uma **margem** que a escola tem para se situar no resultado desejado. Quando a gente baixa nosso edital [de premiação<sup>9</sup>] coloca assim: a escola que alcançar 95% ou 90% de alfabetização deverá ser premiada. Então ela tem uma margem de 10% ou de 5%. A gente percebe que na margem tem vários alunos que são especiais [...] Todos são avaliados, e na análise daqueles que não conseguiram atingir a meta é que a gente vai percebendo quais são as dificuldades. Algumas são casos de atitudes típicas, outras são ‘especiais’ por problemas cognitivos, através de laudo; outros a gente não consegue identificar bem, e fica levantando hipóteses ao longo do trabalho. (Secretário de Educação). (grifo nosso).*

Os gestores da educação municipal criaram uma forma de lidar, uma “zona de acolhimento<sup>10</sup>” para os alunos com deficiência. Inspirados pela dinâmica da avaliação local, denominamos estes alunos de as “crianças da margem” – aquelas que por razões constitutivas variadas, que podem estar ligados à deficiência ou mesmo à dificuldades de aprendizagem, não respondem aos padrões homogêneos e fixos exigidos pelas avaliações em larga escala.

O mecanismo desenvolvido pela SME parece existir para “alocar” os alunos com deficiência no processo de avaliação municipal, sem prejudicar a premiação das escolas que se vinculam aos resultados obtidos naquele processo. A fixação do percentual para a premiação determinaria, assim, quantos alunos podem **não atingir** as metas sem “prejudicar” o recebimento do prêmio pelas escolas. É esse o “nicho” que os alunos com deficiência parecem ocupar no processo de avaliação em larga escala municipal.

---

<sup>9</sup> Instituído por meio de lei municipal que instituiu gratificação mensal aos professores.

<sup>10</sup> O termo “acolhimento” não tem qualquer teor afetivo, buscando referir apenas a iniciativa da SME de admitir alunos com deficiência naquela avaliação externa.

A participação dos alunos com deficiência na avaliação municipal foi referida pelo secretário de educação, mas são os diretores, coordenadores e professores das escolas A e B quem revelam as sutilezas dessa “participação”.

*(...)A avaliadora externa chega na escola, confere a lista de alunos, vai à sala de aula e aplica a avaliação normalmente. A gente apenas avisa que tem alunos ‘especiais’. Aí ela [avaliadora] registra lá, mas ela [aluna com deficiência] entrega a avaliação normalmente, procedimento normal da avaliação externa. (Diretor escola A).*

A dinâmica da avaliação anunciada por esse diretor perde a característica de processo habitual diante dos relatos da coordenadora e professora do 5º ano. Na lógica da avaliação em larga escala espera-se que os alunos respondam aos testes, com maior ou menor desenvoltura. Alunos com deficiência referidos pelos sujeitos das escolas A e B, porém, parecem não participar inteiramente desse processo, conforme relato abaixo.

*Ela [aluna com deficiência] não participa porque ela não sabe ler. Como as provas são com texto, e têm opções(...) Então, eu ensinei para ela: “X”, em cada prova tu marca uma questão; ou tu marca a A ou tu marca a B ou tu marca a C”. Aí eu dei a prova de 30 questões (...) Pois ela num fez a prova todinha assim? Cada questão ela marcava A, B, C, D... (Professora sala comum da escola A).*

A situação exposta é controversa e passível de variados entendimentos. Problematicamos o fato formulando a seguinte questão: A aluna citada tem 13 anos, e está regularmente matriculada no 5º ano de uma escola comum daquela rede de ensino. Seu nome consta na relação dos alunos que devem ser avaliados. Ela recebe a prova, mas não sabe lê-la. Responde, então, de forma aleatória todo o teste, sem o entendimento real do que faz. Uma coisa a move, o desejo de participar daquele processo junto com seus pares. Então, nos perguntamos: Aquele teste (que pode ser de Português ou Matemática) tem a possibilidade de aferir algo que foi ensinado àquela aluna em algum momento de sua escolarização? Podemos afirmar que a aluna **participa** efetivamente do processo avaliativo relatado? Parece, inclusive, que a questão seria outra: será que esta aluna participa efetivamente das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora em sala de aula? A resposta um tanto óbvia a estas questões parece ser, infelizmente, não.

O relato da coordenadora da escola B sobre a avaliação em uma turma de 5º ano retrata situação similar à ocorrida na Escola A, mas com nuances diferentes.

*Essa semana eu estava comentando com o Diretor sobre a provinha do ‘X’[aluno com deficiência]. Eu estava passando pela porta das salas, e o ‘X’ levantou a prova dele e falou: ‘Tia eu fiz minha prova, olha só!’ [risos]. Aí eu vi uma seqüência de círculos na prova dele, do início ao fim... círculos que*

*iam do início até o fim da linha, com **uma estrutura como se fosse um texto pra ele. Percebi que era o jeito dele escrever. Então eu falei pro Diretor que ele [o aluno com deficiência] teve uma evolução nessa parte [da escrita]. Porque na avaliação do ano passado ele rabiscou tudo, rabiscou de cima a baixo, fez um carvão na prova dele, ficou tudo preto. Então nessa questão a gente já vê que tá melhorando, por mais que outras pessoas não percebam, é uma evolução, pra gente é.** (Coordenadora da escola B).*

A avaliação realizada tinha ênfase nos resultados, estes passíveis de escalonamento (SOUSA, 2009). O processo revelou-se excludente, pois foi incapaz de alcançar o que a coordenadora denominou de “evolução” daquele aluno. Ela percebeu que o discente, baseados nas estruturas cognitivas que possuía, externara avanços em seu processo de aquisição da escrita, em alguma medida. Inferimos que, registrando “bolinhas” no espaço designado à produção de texto, o aluno evidenciou seus primeiros níveis de escrita, como ensina Ferreiro (2001)<sup>11</sup>. Ocorre que o instrumento utilizado para avaliá-lo não se presta a essa tarefa, pois só capta os resultados e não os processos. O avanço do aluno com deficiência não pôde ser identificado, evidenciando-se o engodo dessas práticas avaliativas.

A professora do 5º ano da escola A relata sua prática diante de determinada aluna com deficiência; e evidencia que, diante da “corrida pelos resultados”<sup>12</sup> empreendida naquela rede, é impraticável “perder tempo” ensinando à aluna com deficiência.

*A dificuldade que eu tenho com ela [aluna com deficiência] é que ela quer a mesma coisa que os outros, e a gente sabe que ela não acompanha (...) De vez em quando eu tenho que sentar com ela... Porque **a gente trabalha em cima de índices, em cima de resultados, aí a gente não pode perder tempo dando atenção exclusiva a ‘X’.** Por isso que às vezes a ‘bichinha’ fica no canto (...) **Se fosse uma sala em que a gente não trabalhasse tanto em cima de índices eu acredito que daria pra fazer um trabalho bem melhor com a ‘X’** (Professora sala comum da escola A) (grifamos).*

A lógica que constitui as avaliações de larga escala de que “a avaliação gera competição, e esta gera qualidade”, produz exclusão em tempos de inclusão. A responsabilização dos professores pelos resultados parece inviabilizar os pressupostos básicos da prática pedagógica inclusiva. É o que sugerem as professoras de 5º ano das escolas A e B do município investigado.

Analisada a avaliação em larga escala de âmbito local, passamos às considerações sobre a participação dos alunos com deficiência na Prova Brasil - teste

---

<sup>11</sup> Referimos a “Psicogênese na Língua Escrita” proposta por Emília Ferreiro e Ana Terberosky (1999) que se centra nos processos de aprendizagem da língua escrita com apoio no modelo teórico construtivista-interacionista.

<sup>12</sup> Expressão utilizada por Sofia Lerche Vieira e Ana Lídia Lopes do Carmo no trabalho “Gestão educacional em municípios cearenses: uma corrida por resultados no Ideb”, apresentado na XIV Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará, 2009.

padronizado e aplicado nacionalmente e que compõe o IDEB. Sobre o fato, o secretário de educação relatou que “quando as avaliações são de caráter externo, como a Prova Brasil, o município avalia 100% dos alunos, montando um esquema de guerra”.

Na sequência, afirmou que “*todos os alunos, em 2009, foram avaliados pela Prova Brasil, inclusive aqueles tidos como alunos especiais [alunos com deficiência]*”. O núcleo gestor e professores das escolas A e B confirmaram a participação dos alunos com deficiência no teste nacional, apresentando suas impressões sobre o exame.

*Os meninos participam porque o sistema cobra que eles participem. Mas esse tipo de avaliação pra eles... eu não sei! A não ser que usassem esses resultados e fizessem algumas pesquisas pra trazer de volta alguma coisa de produtivo pra gente ajudar os meninos. Se fosse assim seria bom, mas acho que isso não acontece, mas não tenho certeza. Essa avaliação em si, tipo Prova Brasil (...) e essas avaliações externas... acho que não servem. (Coordenadora escola B).*

A Coordenadora da Escola B parece questionar a participação dos alunos com deficiência na Prova Brasil, nos moldes existentes. A preocupação da educadora centra-se nos processos de escolarização dos alunos com deficiência, contrariando, assim, a lógica das avaliações em larga escala de ater-se aos produtos.

As impressões do secretário sobre a Prova Brasil merecem discussão. O gestor inicia apontando as “deficiências” e inadequação dos testes “estandardizáveis” para os alunos com deficiência.

*Eles [alunos com deficiência] são considerados sem a devida precisão que precisaria ter um instrumento para avaliar esses alunos. **Ou seja, a Prova Brasil não dá conta do crescimento, da formação dessas crianças,** como qualquer outra avaliação nesse momento que fosse institucionalizada e sistêmica (...) **Então ela [Prova Brasil] tem uma deficiência tremenda.** Esse é o meu primeiro ponto de vista. Mas eu respeito a deficiência de um instrumento como esse porque eles estão priorizando o primeiro passo de um processo (Secretário de Educação) (grifo nosso).*

O secretário diz “respeitar” a deficiência do teste por considerar que estão sendo empreendidos os “primeiros passos” de um processo abrangente realizado num país enorme. E sugere estar aguardando possíveis “refinamentos” desse processo, mediante os quais os alunos com deficiência poderão ter seu desenvolvimento escolar apreciado por meio de instrumentos mais “pertinentes” às suas especificidades. Estes “refinamentos”, entretanto, são incumbências da esfera local, conforme o secretário. “*Eu acho que isso é responsabilidade do município. O MEC não vai dar conta disso. Serão os municípios que farão isso, porque é lá que as coisas acontecem, é na escola que as coisas estão acontecendo*”.

Trata-se da defesa explícita da lógica sobre a qual se assentam os processos de descentralização discutidos por Azevedo (2002) e Cury (2002). Estes autores alertam para as diferenças – por vezes abissais – entre os municípios brasileiros, que influenciam sobremaneira a capacidade de formular e implementar iniciativas próprias e viabilizar ações nacionais por faltarem condições materiais necessárias.

### **Considerações finais**

As críticas formuladas às avaliações em larga escala referem o fato de esses mecanismos destacarem apenas o desempenho final dos avaliados. Investigando a participação de alunos com deficiência de determinada rede de ensino nas avaliações em larga escala, evidenciamos os desafios que se impõem à educação inclusiva.

Argumentamos que os primeiros passos de enfrentamento dessa questão não devem ser atribuição exclusiva das escolas, mas também dos sistemas, através da elaboração de propostas avaliativas acessíveis aos alunos com deficiência. A tarefa exige atitude dialética capaz de contemplar o conjunto dos alunos, sem perder de vista as peculiaridades de sujeitos com níveis de desenvolvimento e aprendizagem amplamente diversificados.

A perspectiva de avaliação assumida neste trabalho não se alinha às concepções da atual política de avaliação e considera pertinente a constituição de “novos sentidos” para estes processos. Isto exige enfrentamento radical e pressupõe a necessidade da participação dos envolvidos. Concordamos com o secretário de Educação, quando afirma que são as escolas e municípios que conhecem suas especificidades; contudo, isso não exime os órgãos centrais da elaboração de mapeamentos e diretrizes, e da concessão de apoio técnico e financeiro que impulse as redes de ensino a formular e constituir processos e instrumentos de avaliação destinados aos alunos com deficiência.

É imprescindível, ainda, a contribuição dos *experts* em Avaliação Educacional e em Educação Especial, a fim de conceder aporte teórico e metodológico às iniciativas de avaliação em larga escala voltadas para os alunos com deficiência.

As crianças “da margem” identificadas neste estudo, participantes de um processo avaliativo que as exclui, veem negado o direito à participação e à aprendizagem que lhes é assegurado por lei. É como se disséssemos para se contentarem apenas com o acesso à escola comum, face não estarmos ainda certos de como lhes ensinar e avaliar suas aprendizagens de maneira adequada.

Os processos de avaliação em larga escala ora analisados questionam todo o processo de escolarização dos alunos com deficiência, revelando práticas de exclusão

na medida em que estes alunos permanecem ao largo, ao invés de tomarem assento na *escola justa* de que nos fala Dubet (2008).

### Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 1995.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. (p. 49-72). In **Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995-2002**. Revista Educação e sociedade: revista de ciência da educação. Campinas, v. 23, n. 80, set 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.
- CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, mai/ago. 2009.
- CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 26, n.3, p. 535-550. set./dez. 2010.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura C. (orgs.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 21-44.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 80, set./2002, p. 168-200.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.
- JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, E. G. A Radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <HTTP://[www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo)>. Acesso em: 01 jan 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MONTEIRO, Kilza Roberta Assunção. **Inclusão escolar e avaliação em larga escala: pessoas com deficiência na Prova Brasil**. Santos, 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2010.
- PIETRO, Rosângela Gavioli. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Editora, 2005.
- SILVA, Mariana Cesar V.; MELETTI, Sílvia Márcia F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, n. 44, set./dez. 2012, p. 417-434.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Avaliação e gestão da educação básica**: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.) São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-48.

SOUSA, Sandra Zákia e ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n.35, jul./dez. 2010, p. 181-199.

STAKE, Robert. **Investigación com estúdio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livros Editora, 2007.

WERLE, Flávia Obino, C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.