

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE**

FRIDA LEO MOURA BRITO

**POTENCIALIDADES E LIMITES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA:
RESGATANDO UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Pouso Alegre - MG

2023

BRITO, F. L. M.	POTENCIALIDADES E LIMITES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: RESGATANDO UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL		MESTRADO PPGEDUCS 2023
--------------------	---	--	---------------------------------------

FRIDA LEAO MOURA BRITO

**POTENCIALIDADES E LIMITES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA:
RESGATANDO UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade Vale do Sapucaí, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva

Pouso Alegre - MG

2023

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.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Unidade Fátima

Brito, Frida Leão Moura

Potencialidades e limites das avaliações em larga escala: resgatando um olhar para a educação especial. / Frida Leão Moura Brito – Pouso Alegre: Univás, 2023.

74p.:graf.:tab.:il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão. Universidade do Vale do Sapucaí, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Cassio Jose de Oliveira Silva.

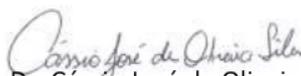
1. Avaliação em larga escala. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. I. Título.

CDD – 371.9

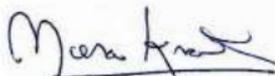
Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa
CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

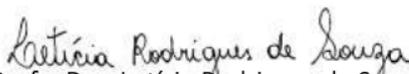
Certificamos que a dissertação intitulada "POTENCIALIDADES E LIMITES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: RESGATANDO UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA" foi defendida, em 3 de julho de 2023, por **FRIDA LEÃO MOURA BRITO**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98021553, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador



Profa. Dra. Nora Krawczyk
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Examinadora



Profa. Dra. Leticia Rodrigues de Souza
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

À minha mãe (*in memoriam*), que me ensinou desde pequena a amar os livros, a compartilhar do amor pela docência, a acreditar no poder transformador da educação e que, onde quer que esteja, está muito orgulhosa e feliz pela minha conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela oportunidade concedida em forma de luz ao guiar meu caminho e manter acesa a minha vontade em me tornar Mestre.

Agradeço imensamente a todos os Professores do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí, pela calorosa acolhida, por me incentivarem a caminhar nos momentos difíceis e pela intensa troca de conhecimento.

Agradeço ao meu orientador, Professor Cássio, pela paciência com minha falta de conhecimento, pela generosidade em me ajudar em todos os momentos, por se preocupar com meu aprendizado e por acreditar na relevância da minha pesquisa para a educação.

Agradeço aos meus filhos, Henrique e Gabriel, e ao meu marido, Hercules, por compreenderem a minha ausência e constantes falhas, por se orgulharem da minha busca por conhecimento e por me incentivarem a continuar.

Agradeço a todos os meus amigos e colegas do curso de Mestrado e Doutorado da Universidade do Vale do Sapucaí, pela oportunidade em poder compartilhar de tantos momentos importantes e que ficarão para sempre registrados na minha memória e no meu coração.

E agradeço, especialmente, às “minhas crianças”, cujas dificuldades, lutas diárias e resiliência me impulsionaram a buscar, por intermédio da pesquisa, uma forma de ajudá-las a exercer o direito de aprender.

A todos, meu muito obrigada.

O movimento inclusivo nas escolas caminha, infiltrando-se, criando novos caminhos para se estabelecer, conquistando os resistentes por seus resultados, refutando soluções conservadoras, apresentando soluções, convencendo os que duvidam, impondo-se pelo seu posicionamento democrático.

Maria Teresa Eglér Mantoan

RESUMO

BRITO, F. L. M. **Potencialidades e limites das avaliações em larga escala: resgatando um olhar para a educação especial.** 2023. 73f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, Universidade Vale do Sapucaí, Pouso Alegre - MG.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar, a partir de uma revisão de literatura, o estado da arte sobre a relação entre avaliação em larga escala e educação inclusiva no Brasil nas últimas décadas. À luz do que prevê o direito a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens, tal como estabelece a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei n° 9.396/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) – e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, as avaliações em larga escala podem incluir ou excluir as crianças e jovens com necessidades especiais de uma suposta vitrine diagnóstica da situação educacional no país. Nesse contexto, surgem diversas implicações para a promoção da educação inclusiva integrada ao ensino regular, além dos desafios inerentes à garantia de uma educação de qualidade. Para lançar luz sobre essa questão, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica, considerando o recorte histórico correspondente ao período de janeiro de 2000 a junho de 2022, por meio dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico. A conclusão do estudo evidenciou que, apesar dos significativos progressos na legislação ao longo dos anos, a educação especial ainda ocupa uma preocupação marginal nas avaliações em larga escala vigentes no país. Algumas proposições inovadoras sobre o tema, porém, já aparecem na literatura e poderiam favorecer modos alternativos de avaliação educacional, como o modelo de Avaliação Institucional Participativa (AIP), que pode contemplar as particularidades dos estudantes deficientes e possibilitar uma educação inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Educação especial. Educação inclusiva.

ABSTRACT

BRITO, F. L. M. **Potentialities and limits of large-scale assessments**: rescuing a look at special education. 2023. 73f. Dissertation (Master). Graduate Program in Education, Knowledge and Society, Vale do Sapucaí University, Pouso Alegre - MG

This research aimed to analyze, through a literature review, the state of the art regarding the relationship between large-scale assessment and inclusive education in Brazil over the last decades. In light of what is provided for in the right to quality education for all children and youth, as established by the Federal Constitution of 1988 (CF/88), Law nº 9.396/1996 – the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB/96) – and the National Education Plan (PNE) for 2014-2024, large-scale assessments may include or exclude children and youth with special needs from a supposed diagnostic showcase of the educational situation in the country. In this context, various implications arise for the promotion of inclusive education integrated with regular teaching, in addition to the inherent challenges of ensuring a quality education. To shed light on this issue, we conducted a bibliographic research, considering the historical period from January 2000 to June 2022, using journals from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and Google Scholar. The study's conclusion revealed that, despite significant legislative progress over the years, special education still occupies a marginal concern in the current large-scale assessments in the country. However, some innovative propositions on the subject already appear in the literature and could favor alternative modes of educational assessment, such as the Participatory Institutional Assessment (AIP) model, which can accommodate the specificities of disabled students and enable inclusive and quality education.

Keywords: Large-scale assessment. Special education. Inclusive educational.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo da Legislação Internacional	25
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico da Legislação sobre a Educação Inclusiva	30
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Total de matrículas na educação básica de 2018 a 2022	39
Gráfico 2	- Evolução das matrículas da educação especial na educação infantil de 2010 a 2022	39
Gráfico 3	- Evolução das matrículas da educação especial no ensino fundamental de 2010 a 2022	40
Gráfico 4	- Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do neurodesenvolvimento ou altas habilidades/superlotação no Brasil em 2022	40
Gráfico 5	- Quantidade total de artigos extraídos dos bancos de dados de acordo com critérios para inclusão e seleção de fontes de dados	53
Gráfico 6	- Quantidade de artigos extraídos dos bancos de dados do Portal CAPES de acordo com critérios para inclusão e seleção de fontes de dados	53
Gráfico 7	- Quantidade de artigos extraídos dos bancos de dados do Google Acadêmico de acordo com critérios para inclusão e seleção de fontes de dados	53
Gráfico 8	- Seleção de artigos pelo resumo de acordo com critérios de inclusão e exclusão	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Número de matrículas na Educação Especial	38
----------	---	---	----

LISTA DE SIGLAS

ADA	Americans With Disabilities Act
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIP	Avaliação Institucional Participativa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	METODOLOGIA	19
2.1	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO, FONTE DE DADOS E SELEÇÃO DE ESTUDOS	21
2.2	FORMA DE BUSCA DOS ARTIGOS NOS PORTAIS, INDEXADORES E O ARMAZENAMENTO DOS RESULTADOS	22
3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	23
3.1	PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	28
3.2	BREVE DIAGNÓSTICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL HOJE	36
4	AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	42
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
5.1	INFORMAÇÕES GERAIS	52
5.1.1	Classificação e avaliação dos artigos	54
5.1.2	Análise dos artigos selecionados	55
5.2	UMA POSSIBILIDADE PROMISSORA: A PROPOSTA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP)	60
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	64
	APÊNDICE A – Planilha de artigos selecionados	70
	APÊNDICE B – Referências de apoio	71

1 INTRODUÇÃO

Da exclusão à inclusão, a trajetória dos alunos com necessidades educacionais especiais percorreu um longo e árduo caminho ao longo da história. Sem dúvida, o marco que dá início a uma série de conquistas por direitos educacionais, sobretudo a uma educação inclusiva, deu-se a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, que assegurou o direito à liberdade, à dignidade, ao desenvolvimento social, à inserção na comunidade e à educação básica, independentemente de raça, cor, sexo, etnia, condições econômicas ou qualquer outra circunstância inerente à condição de vida da pessoa (UNESCO, 1948, recurso online).

Já a trajetória percorrida pela educação especial no Brasil teve início com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854. E, desde então, muito se buscou em favor do atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais, não sendo este um tema recente (SOUSA, 2019).

A educação especial tem como objetivo fornecer ensino totalmente voltado para alunos com necessidades educacionais especiais. De igual modo, a educação inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, com base na premissa de que

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

Porém, como força de lei, foi somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – Lei nº 9.396/1996 (LDB/96) – e do Plano Nacional de Educação (PNE) que a educação básica passou a ser entendida como um direito igualitário a todos os cidadãos (BRASIL, 1988, 1996, 2014). Portanto:

a política da educação inclusiva, inspirada por documentos como a Declaração de Salamanca de 1994 e a Declaração de Jomtie em 1990, foi introduzida nas políticas públicas do sistema educacional brasileiro, por meio da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), da nova Lei de Diretrizes

e Base da Educação Nacional (LDB), do Parâmetro Curricular Nacional (PCN), de adaptações curriculares para a educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, da publicação da Portaria de nº 1679 e do Plano Nacional de educação (PNE), resultando em mudanças em todo sistema educacional do país. (SOUSA, 2019, p. 25).

Ao mesmo tempo em que a educação inclusiva passava a fazer parte do cenário educacional brasileiro, as avaliações em larga escala tornavam-se uma valiosa ferramenta para se mensurar a qualidade da educação no cenário brasileiro (BONAMINO; SOUZA, 2012). No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tornou-se a principal referência para diagnosticar a qualidade da oferta educacional entre os entes federados e servir como indutor de diferentes políticas públicas educacionais (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011).

De acordo com Bonamino e Souza (2012), o sistema de avaliação educacional baseado em avaliações externas, além de suas implicações para as políticas educacionais e curriculares, também produz impacto no planejamento das práticas escolares em todos os níveis educacionais. Desta forma, a qualidade do ensino, medida por meio das avaliações externas, também tem o dever incluir os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Assim sendo, considerando o efeito exponencial que os resultados das avaliações externas produzem no sistema educacional brasileiro ao longo dos últimos anos, esta pesquisa, a partir de uma revisão de literatura, procurou investigar as potencialidades e os limites que as avaliações em larga escala têm sobre a educação inclusiva, mais precisamente sobre a educação especial. Outro aspecto investigado diz respeito às evidências que foram produzidas nas últimas décadas sobre esse tema.

O presente trabalho está estruturado em seis capítulos. O Capítulo 1, que corresponde a esta introdução, introduz o assunto e o contextualiza.

No Capítulo 2, discorreremos sobre a escolha da metodologia utilizada. Entendemos que a pesquisa bibliográfica proporciona a investigação do fenômeno estudado, por meio da leitura e da análise criteriosa de artigos selecionados e diretamente relacionados ao tema em questão. Essa abordagem permite uma compreensão dos aspectos inerentes às políticas de avaliação em larga escala e à educação especial.

O Capítulo 3 aborda o percurso histórico da educação especial no Brasil e discorre, principalmente, sobre as mudanças que ocorreram no cenário educacional

em termos de marcos legais, que culminaram na conquista pelo direito a uma educação igualitária.

No Capítulo 4, o destaque dado ao tema da educação inclusiva sob a ótica das avaliações em larga escala procurou compreender quais limites são impostos a educação especial, uma vez que as avaliações externas contabilizam seus resultados baseando-se em uma política de ranqueamento de notas, que também envolve as escolas de ensino básico.

Os resultados e discussões sobre os dados da pesquisa são apresentados no Capítulo 5. É importante frisar que a urgência acerca da necessidade de entendimento sobre a qualidade do ensino destinado aos alunos com necessidades educacionais especiais ganhou ainda mais destaque a partir dos dados da pesquisa recentemente publicada por Passone e Araújo (2020). O estudo, intitulado “Dispositivo de Avaliação Educacional do Ceará: a (in) visibilidade dos estudantes deficientes”, enfatizou que alguns dos modelos de avaliações em larga escala vigentes no país, na maioria das vezes, não incluem estudantes com necessidades especiais na contabilização do cálculo sobre a *participação e proficiência* – a exemplo da investigação desenvolvida sobre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Ademais, de acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que define o PNE, não se observam diretrizes específicas sobre como e quando se deve avaliar a qualidade de ensino destinado à educação especial no que diz respeito às avaliações externas. Sendo assim, trabalhamos com a hipótese de que a educação inclusiva ocupa, ainda hoje, uma posição marginal na discussão sobre as avaliações em larga escala e, conseqüentemente, nas políticas públicas que procuram orientar a qualidade da educação para todos.

Desta forma, problematizamos, à luz do que prevê o direito à educação de qualidade para todas as crianças e jovens, tal como estabelecem a CF/88 e a LDB/96 PNE (2014-2024), que as avaliações em larga escala podem excluir as crianças e jovens com necessidades especiais de uma suposta vitrine diagnóstica, que perpassa a situação educacional no país. Tal fato se torna um grande impasse diante da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que, diante do exposto, alguns sistemas de avaliação em larga escala servem como dispositivo para um perfil de gestão educacional voltado à competição por resultados. A mensuração dos resultados obtidos por meio das avaliações em larga escala, quando entendida como competição pelo melhor desempenho, estimula a prática de

recompensa para as instituições de ensino que alcançarem uma maior pontuação na média (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Ademais, nas considerações finais, Capítulo 6, expressamos a necessidade de discussão acerca da importância da avaliação educacional e suas contribuições para a elaboração de políticas e práticas educacionais no sistema de ensino básico brasileiro, sem excluir os alunos da educação especial na busca por uma educação de qualidade. Sendo assim, resta-nos questionar sobre potencialidades e limitações que o modelo de avaliação externa atual oferece à educação especial. Do mesmo modo, buscamos analisar os principais aspectos dos sistemas de avaliação educacional atualmente consolidados no Brasil e suas implicações para a educação especial integrada ao ensino regular.

Considerando que os resultados obtidos por meio das avaliações em larga escala conferem importância para a elaboração de políticas públicas educacionais frente à diversidade e diferenças que caracterizam os estudantes da educação básica no país, a pesquisa foi baseada em evidências encontradas na literatura científica produzida no Brasil nas últimas décadas (de 2000 a 2022), com relevância sobre os temas: avaliação em larga escala, educação inclusiva e educação especial. Especificamente, buscamos:

1. Analisar, a partir dos documentos oficiais (PNE e SAEB), os critérios de qualidade que orientam a educação básica brasileira, especialmente no que se refere à Educação Inclusiva.
2. Realizar uma revisão sistemática da literatura científica no Brasil envolvendo os temas “Avaliação em Larga Escala e Educação Inclusiva”, produzida de 2000 a 2022.
3. Pela revisão de literatura, compreender os principais critérios utilizados na realização das avaliações e na qualidade da oferta da Educação Especial e Inclusiva.
4. Apontar potencialidade e limites dos instrumentos de avaliação em larga escala na garantia do direito à educação, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, abordamos os motivos que nos levaram a escolha da pesquisa bibliográfica como método de investigação frente ao fenômeno estudado. A análise da literatura pesquisada nos permitiu um melhor entendimento sobre todo o percurso da educação especial no Brasil e sua relação com políticas de avaliação em larga escala.

Decerto, educação e pesquisa são termos indissociáveis. A pesquisa permite ao pesquisador o atributo da investigação, ao permitir ampliar conceitos e trazer à luz novas possibilidades para o avanço da ciência. Tal fato reverbera em conhecimento a ser compartilhado por meio de diversas formas, inclusive no âmbito de políticas públicas.

Na obra intitulada “Metodologia da Pesquisa em Educação”, Mattar e Ramos (2021) trouxeram uma reflexão sobre a ciência como paradigma¹. Quando pensamos na temática da educação como “progresso”, torna-se imprescindível analisarmos os paradigmas que, até então, definem as políticas educacionais no Brasil. Portanto, de acordo com os autores: “quando o progresso e o desenvolvimento do conhecimento começam a requerer explicações que o paradigma vigente não consegue mais fornecer, ciência passa por uma crise, que pode dar origem a uma revolução científica” (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 23).

Silva Neto (2011, p. 347) enfatiza que o conhecimento científico é estabelecido “pela adoção de um paradigma” sendo que um paradigma é representado por “uma estrutura mental – composta por teorias, experiências, métodos e instrumentos, cujo papel principal está em trazer luz para a solução de problemas do campo da ciência”. Ainda de acordo com o autor:

com a generalização do conceito de Kuhn, paradigma tornou-se uma categoria compreensiva de diferentes fenômenos, sendo possível, então, falar em paradigma pedagógico, paradigma da modernidade, paradigmas culturais, paradigmas sociais, tradicionais e emergentes. (SILVA NETO, 2011, p. 347-348).

¹ O conceito de paradigma permeia toda a obra do filósofo Thomas Kuhn. “Paradigma é um conjunto de saberes e fazeres que garantam a realização de uma pesquisa científica, determinando até onde se pode pensar, uma vez que dados e teorias, sempre que aplicados a uma pesquisa, irão confirmar e existência de um paradigma” (BARTELMÉBS, 2012, p. 353).

Desta maneira, como bem enfatizam os autores Mattar e Ramos (2021), ao pensarmos que o desenvolvimento da ciência se dá pela quebra de paradigma, nada mais pertinente do que analisarmos os modelos de inserção nas políticas educacionais até então vigentes nos estados brasileiros e que contemplam os alunos com necessidades educacionais especiais. Ao partimos do pressuposto de que as avaliações em larga escala são utilizadas como uma importante ferramenta balizadora e determinante para se mensurar a qualidade da educação nas escolas brasileiras, nossa pesquisa objetivou, por meio da revisão bibliográfica da literatura, elaborar uma síntese sobre os trabalhos que investigaram a temática da avaliação em larga escala sob a ótica da educação especial no Brasil, ao questionar sobre quais são os limites e as possibilidades das avaliações em larga escala na Educação Básica.

Um atributo significativo das pesquisas que adotam a metodologia de revisão de literatura reside na capacidade de analisar e evidenciar tanto a sua função quanto o nível de relevância em relação ao objeto de estudo. Nesse contexto, Mattar e Ramos (2021, p. 40-41) argumentam que

após a definição do tema e a elaboração inicial do problema, o próximo passo proposto no nosso ciclo de pesquisa é o levantamento do estado da arte, ou seja, aquilo que os outros já pesquisaram e publicaram sobre seu tema. Esse passo acaba ajudando o pesquisador a detectar tanto se o problema escolhido já foi resolvido, quanto as lacunas existentes na literatura sobre o tema, forçando, assim, o refinamento da proposta inicial.

Outrossim, ao definirmos a pesquisa bibliográfica como instrumento investigativo sobre o tema escolhido, nossa perspectiva pautou-se na natureza da compreensão, por meio da leitura e análise dos artigos selecionados, sobre as possibilidades e fragilidades que permeiam a política de avaliação em larga escala e a população-alvo da educação especial. Nesse sentido, buscamos uma pesquisa de natureza qualitativa.

Ao abordar o tema sobre método de pesquisa e investigação qualitativa, Creswell, Rosa e Silva (2014, p. 49-50) fez a seguinte definição:

a pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar este problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa de investigação [...] e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva estabelece padrões ou temas. O relatório final ou apresentação incluem [...] a reflexão do pesquisador, uma descrição

complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado a mudança.

A revisão de literatura, por sua natureza investigativa, permite a análise profunda sobre o fenômeno pesquisado, cujo propósito investigativo se inicia na delimitação e na formulação do problema de pesquisa, na elaboração dos objetivos, na definição de descritores e de fontes de busca, com o propósito de revisar a literatura existente sobre o tema e que tenha relevância científica. Além disso, a revisão de literatura permite estarmos atentos a linhas investigativas que provam ser infrutíferas ou estudos em áreas específicas que não servem de propósito científico. Nas palavras de Bento (2012, p. 1):

a revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação. Aquela envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, atas de congressos, resumos, etc.) relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema. A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento.

Desta forma, a pesquisa foi elaborada considerando o recorte histórico do período de janeiro de 2000 a junho de 2022, por meio dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico. Os termos de pesquisa adotados englobaram as seguintes palavras-chave: *avaliação em larga escala, educação especial e educação inclusiva*.

2.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO, FONTE DE DADOS E SELEÇÃO DE ESTUDOS

Para a análise dos artigos, fizemos uma identificação sistemática a partir das seguintes informações: nome do periódico de publicação, Qualis do periódico, título do artigo, ano de publicação, região geográfica, objeto de estudo, metodologia e principais resultados. Os resultados foram apresentados por meio de tabelas e quadros que contemplam tais informações.

Os termos de busca utilizados foram: *avaliação em larga escala, educação especial e educação inclusiva*. Como critérios de escolha, foram selecionados os artigos que atendiam aos objetivos do estudo, que tratavam da realidade educacional brasileira, que tivessem passado pelo processo de revisão por pares e que estivessem publicados no período de 2000 e 2022.

Na condução da busca, foram excluídos os artigos não disponíveis em língua portuguesa, aqueles que não abordavam a realidade educacional brasileira, os que não passaram pelo crivo da revisão por pares e os que não estavam alinhados com os descritores empregados no sistema de busca.

2.2 FORMA DE BUSCA DOS ARTIGOS NOS PORTAIS, INDEXADORES E O ARMAZENAMENTO DOS RESULTADOS

Os artigos foram pesquisados utilizando a ferramenta Álgebra Booleana² como controle de busca. Foram utilizadas aspas duplas (“”) para a busca de uma expressão exata, AND para um texto E outro texto, OR para um texto OU outro texto, NOT para NÃO a um texto e parênteses () para controlar a ordem dos operadores. Nesse cenário, utilizamos as seguintes formatações para a obtenção dos artigos:

1. Descritores: “avaliação em larga escala” OR “avaliação da educação básica”
2. No Título: Contém (avaliação da educação básica) AND Qualquer: Contém (educação inclusiva) OR (educação especial)
3. No Título: Exato (avaliação em larga escala na educação básica) AND No assunto: Contém (educação especial) OR (educação inclusiva)
4. Qualquer: Contém (avaliação em larga escala na educação básica) AND Qualquer: Contém (educação especial) OR (educação inclusiva)
5. No assunto: Exato (avaliação em larga escala na educação básica) AND Qualquer: Contém ((educação especial) OR (educação inclusiva)

² O termo booleano é referido ao matemático britânico George Boole, que, na metade do Século XIX, desenvolveu o que se chama de “Álgebra booliana”, ou seja, um sistema baseado na teoria dos conjuntos, com objetivo de combinar e excluir os termos definidos, quando fossem pesquisados. Os documentos selecionados são compatíveis com os termos que “satisfazem a expressão lógica da consulta”, formada com os conectivos lógicos AND, OR e NOT. (DOT.LIB, 2019, recurso online).

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Dedicamos este capítulo ao entendimento sobre o percurso histórico da educação especial no Brasil dentro do cenário educacional em termos de marcos legais que contribuíram para a conquista pelo direito a uma educação igualitária. Também discutiremos sobre o diagnóstico atual da educação especial diante dos últimos dados divulgados do Censo Escolar de 2022.

O final do século XX foi marcado por várias mudanças no que diz respeito à escolarização de crianças especiais na busca por integrá-las ao sistema regular de ensino, considerando a concepção de uma escola inclusiva. Sanches e Teodoro (2006) destacaram o trabalho de Warnock Report (1978) ao introduzir o conceito de *special educational needs*³ como substituição a uma categorização médica usada até então, dando origem à implementação de critérios de cunho pedagógico e não mais baseados em parâmetros exclusivamente médicos. Este conceito, definido de forma oficial por Education Act (1981)⁴ na Inglaterra, implementou uma série de medidas para assegurar a qualidade da educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

Porém, os esforços iniciais para assegurar os direitos em prol de uma educação inclusiva tiveram início com a Declaração Universal de Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948. Este documento buscou garantir o direito à liberdade, à dignidade, ao desenvolvimento social, à inserção na comunidade e à educação básica, independentemente de raça, cor, sexo, etnia, condições econômicas, ou qualquer outra circunstância inerente à condição de vida da pessoa (UNESCO, 1948, recurso online). Além disso, a Declaração Universal de Direitos Humanos, como um marco histórico de suma importância, garantiu o direito à igualdade entre os povos e encorajou movimentos sociais em diversos países na busca pela efetivação dos direitos humanos, principalmente nos grupos sociais menos favorecidos e vulneráveis.

Segundo os autores Sanches e Teodoro (2006, p. 64), “a ruptura formal com a educação especial” consolidou-se a partir da Conferência Mundial sobre Educação

³ Termo usado para definir “necessidades educacionais especiais” (tradução nossa).

⁴ Documento promulgado em 30 de outubro de 1981 pela Excelentíssima Majestade a Rainha, que define “uma lei para assegurar provisões à educação de crianças com necessidades educacionais especiais” (tradução nossa).

para Todos, em Jomtien (1990), em conjunto com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, dando origem à Declaração de Salamanca (1994). Este importante documento, assinado por 92 países, garantiu a conquista de políticas educacionais aos alunos com necessidades educacionais especiais. Com sua definição de “Regras e Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, a Declaração de Salamanca atribuía aos Estados a seguridade para que a educação de pessoas com deficiências passasse a ser parte integrante do sistema educacional. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Convenção Relativa aos Direitos da Criança (1989) e as Normas das Nações Unidas sobre Igualdade para pessoas com Deficiência (1993), destacando-se a Carta de Luxemburgo (1996), também conferiram princípios fundamentais que asseguraram direitos às pessoas com necessidades educativas especiais (SANCHES; TEODORO, 2006).

Ademais, somente a partir da metade do século XX foram iniciadas ações mais assertivas, efetivas e envolvendo vários países comprometidos na busca por definir diretrizes legais em defesa da pessoa com deficiência. Isso é demonstrado de forma ilustrativa por Rodrigues, Capellini e Santos (2014), que delinearam uma linha do tempo, apresentada na Figura 1, para destacar a evolução da legislação internacional nesse período.

LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL

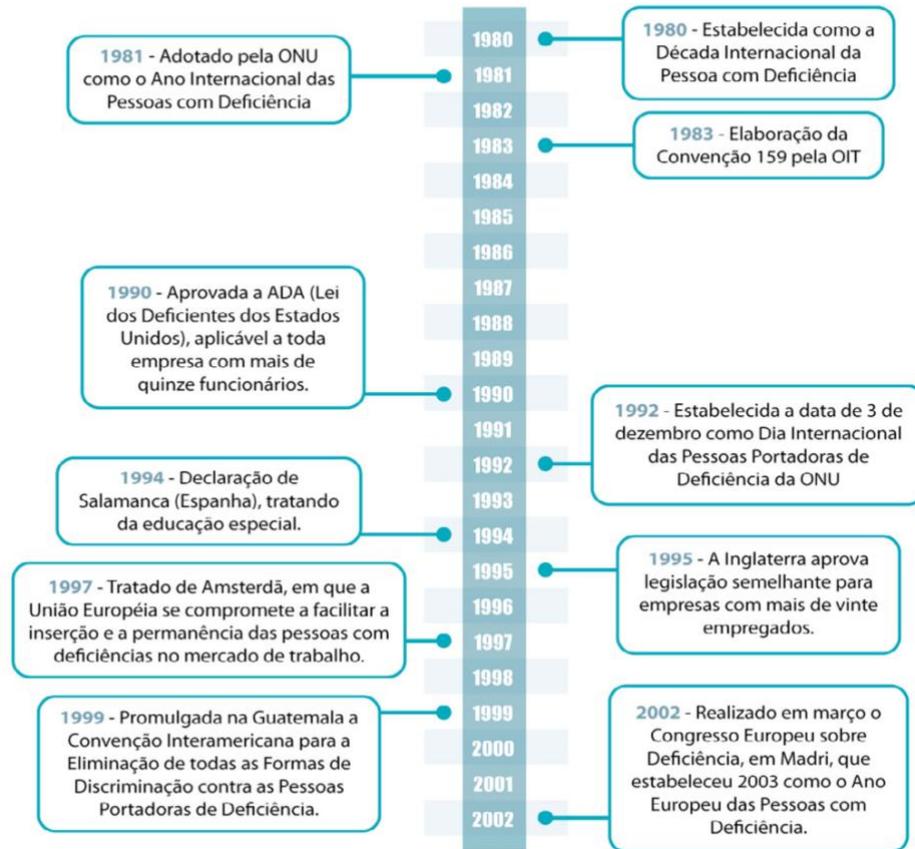


Figura 1 - Linha do tempo da Legislação Internacional

Fonte: Cartilha da FEBRABAN. Adaptado de Brasil (2006). Rodrigues, Capellini e Santos (2014)

A década de 1980 foi um período de grandes e importantes mudanças em relação ao paradigma sobre educação especial e inclusiva, ficando conhecida como “a década da pessoa com deficiência” (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014). No ano de 1989, durante a Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança, e com a participação dos países envolvidos, novos olhares sobre a real situação mundial das crianças vieram à tona, possibilitando o estabelecimento de metas que garantissem a educação como direito básico e fundamental na busca pela diminuição da pobreza e erradicação do trabalho infantil.

Em 1983, durante a 69ª Reunião da Conferência Internacional do Trabalho realizada em Genebra, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificou medidas que asseguravam o direito à reabilitação profissional e ao emprego para indivíduos com deficiência (BRASIL, 2019). Em 1990, os Estados Unidos aprovaram a lei federal *Americans With Disabilities Act* (ADA), mais conhecida como “Lei dos

Americanos Portadores de Deficiência Física”, objetivando a luta contra a discriminação da pessoa com deficiência. O avanço na garantia dos direitos das pessoas com deficiência assegurados por diversos países, inclusive o Brasil, confirmou-se no ano de 1992, quando a ONU estabeleceu o dia 03 de dezembro como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência.

Rodrigues, Capellini e Santos (2014) fazem considerações importantes sobre a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Salamanca, na Espanha, no ano de 1993. A Conferência Mundial teve forte influência no planejamento de diretrizes, objetivos e princípios norteadores para a implementação de programas mais inclusivos. Tais definições já haviam sido acordadas em Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial sobre Educação para todos em 1990 (UNESCO, 1990a, 1990b), que deu origem à Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994). Dentre estes princípios norteadores que se dirigiam a todos os governos, os autores Rodrigues, Capellini e Santos (2014, p. 6) destacam alguns deles:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, assim como, de manter níveis adequados de aprendizagem;
- Respeito a características únicas de cada criança no que se refere a interesses, habilidades e aprendizagem;
- Os sistemas educacionais devem oportunizar programas que levam em conta a diversidade humana e suas necessidades. Esses programas devem garantir a todos os estudantes, inclusive aqueles na educação especial, acesso à escola regular, satisfazendo suas necessidades e valorizando suas possibilidades;
- Por meio de escolas regulares com orientação inclusiva que possibilita a construção de meios de combate à discriminação, possibilitando a incorporação de espaços inclusivos e de qualidade para todos;
- Prioridade política e orçamentária para melhoria dos sistemas educativos envolvendo todas as crianças, independentemente de suas dificuldades e diferenças individuais;
- Adoção com força de lei de políticas com princípio de educação integrada e que permita a matrícula de todas as crianças em escolas regulares;

- Criação de mecanismos participativos de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades especiais;
- Promoção da participação da família, comunidade e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões, com intuito de atender os alunos com necessidades educacionais especiais;
- Assegurar programas de formação de educadores voltados ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes.

Outro ponto de impacto sobre os rumos na implementação de políticas públicas destinadas à educação inclusiva a partir da Declaração de Salamanca (1994) foi o debate acerca da garantia de matrícula e escolarização aos alunos de educação especial em salas regulares de ensino. De acordo com Rodrigues, Capellini e Santos (2014, p. 8),

acredita-se que a inclusão escolar deva estar ligada a todos os segmentos das sociedades, porém, na área educacional, tal processo aconteceu de forma mais efetiva, por meio de leis, decretos e diretrizes nacionais. Ademais, quase sempre é dada à educação de maneira mais incisiva, a incumbência de provocar mudanças no comportamento da sociedade, em virtude da função formadora e socializadora do conhecimento.

Outros marcos importantes oriundos da legislação internacional sobre educação especial e políticas inclusivas se deram em virtude da aprovação pela Inglaterra, em 1995, de projetos de lei que asseguravam direitos aos trabalhadores portadores de deficiência em empresas com mais de 20 funcionários. Da mesma forma, o Tratado de Amsterdã em 1997, por meio da União Europeia, reafirmou o compromisso pela garantia do direito de inserção e permanência de pessoas portadoras de necessidades especiais no mercado de trabalho (BRASIL, 2001).

Já em 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, realizada em Guatemala, aprovou o Decreto nº 3.956, garantindo às pessoas com deficiência os mesmos direitos que os demais cidadãos, como o direito à liberdade, à igualdade e à dignidade, assim como o repúdio a qualquer forma de discriminação com base na deficiência. O termo deficiência passou a englobar “toda e qualquer restrição física, mental, sensorial, seja de natureza permanente ou transitória, uma vez que traz

limitação na capacidade de exercício de atividades de vida diária” (BRASIL, 2001; RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p. 17).

Já em 2002, aconteceu em Madrid, na Espanha, o Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, “entendendo a deficiência como uma questão de Direitos Humanos” e enfatizando a necessidade de erradicação de qualquer tipo de discriminação e exclusão social. A necessidade de se buscar uma sociedade mais inclusiva, somada aos esforços provenientes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada na sede da ONU, em Nova York, em dezembro de 2006, teve como resultado o primeiro tratado direcionado ao cumprimento das leis que regem os direitos das pessoas com deficiência, conforme apontado por Rodrigues, Capellini e Santos (2014). Ainda de acordo com as palavras dos autores, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência trouxe mudanças no modo de olhar para a inclusão, atribuindo a esta um significado de caráter social e não mais de reabilitação.

Os documentos até então ressaltados no cenário internacional foram fundamentais na elaboração de leis e diretrizes sobre todas as formas de direitos humanos, desde o direito à acessibilidade até a promoção da inclusão social, educacional e a rejeição de qualquer forma de exclusão e discriminação em todo mundo, incluindo o Brasil. Além disso, esses documentos também tiveram um papel transformador na mudança de paradigmas sobre participação, no sentido de incluir as pessoas portadoras de deficiência ou necessidades educacionais especiais na sociedade como um todo.

3.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A historicidade da educação especial, que se deu a partir de iniciativas internacionais adotadas em vários países, fizeram ecoar a necessidade de mudanças no contexto do sistema educacional brasileiro. Uma das mudanças atribuídas ao longo do percurso e que teve repercussão sobre a educação especial diz respeito à nomenclatura utilizada. A esse respeito, Sousa (2019, p. 11) enfatiza a diferença “semântica” nos termos até então utilizados, de “pessoas portadoras de deficiência para pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais especiais”.

Esses adjetivos estão incrustados em modelos de abordagem que englobam “segregação, integração e inclusão”⁵.

Sendo assim, ao analisarmos os rumos tomados pela educação inclusiva no Brasil, os quais foram inseridos em contextos sociais distintos e quase sempre marcados por embates políticos, Sousa (2019, p. 9) trouxe a ideia de que o percurso histórico da educação especial brasileira abarca o paradigma de que “as políticas e as intervenções perpassaram discussões e adaptaram-se desde os modelos de segregação e integração social à proposta de inclusão”, adequando-se à urgência da implementação de recursos que promovessem suporte às necessidades das pessoas portadoras de deficiência.

Desta forma, faz-se necessário elencar o percurso histórico da educação especial no Brasil como ponto de partida para compreendermos as mudanças que ocorreram nas últimas décadas, que contemplaram os alunos com necessidades educacionais especiais, e que ajudaram a desenhar o caminho trilhado pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva, até o momento atual.

Ademais, torna-se imprescindível recorrer ao entendimento de que, nas últimas décadas, muitas lutas ocorreram por meio de movimentos sociais na busca por ações que garantissem uma educação digna, não excludente, e que fizesse jus aos direitos conquistados em relação à educação especial e suas múltiplas necessidades. Sendo assim, buscando transcorrer sobre o percurso histórico da educação especial, buscamos elencar seus principais marcos jurídicos, desde 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁵ De acordo com o dicionário, para a Sociologia, segregação diz respeito ao isolamento forçado de um grupo para afastar do outro grupo e de outros; discriminação; segregação racial. Já o termo integração refere-se à ação de incorporar por complemento os indivíduos estrangeiros ao cerne de uma comunidade ou de um país, criando uma sociedade única. Por fim, inclusão é a integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade (DICIO, 2023).

(Continua)

Lei	Definição
<u>1961 – Lei nº 4.024</u>	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho: “a Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”.
<u>1971 – Lei nº 5.692</u>	A segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.
<u>1988 – Constituição Federal</u>	O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “Atendimento Educacional Especializado [AEE] aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.
<u>1989 – Lei nº 7.853</u>	O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não seriam capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.
<u>1990 – Lei nº 8.069</u>	Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069 garante, entre outras coisas, o AEE às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.
1994 – Política Nacional de Educação Especial (PNEE)	Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos ‘normais’” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

(Continuação)

Lei	Definição
<u>1996 – Lei nº 9.394</u>	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
<u>1999 – Decreto nº 3.298</u>	O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.
<u>2001 – Lei nº 10.172</u>	O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, possuía quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.
<u>2001 – Resolução CNE/CEB nº 2</u>	O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de Atendimento Educacional Especializado”.
<u>2002 – Resolução CNE/CP nº 1/2002</u>	A resolução estabelece “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.
<u>2002 – Lei nº 10.436/02</u>	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
<u>2005 – Decreto nº 5.626/05</u>	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002.
<u>2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</u>	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas, está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

(Continuação)

Lei	Definição
<u>2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)</u>	No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, a formação docente e o desenvolvimento das salas de recursos multifuncionais.
<u>2007 – Decreto nº 6.094/07</u>	O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.
<u>2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</u>	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
<u>2008 – Decreto nº 6.571</u>	Dispõe sobre o AEE na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
<u>2009 – Resolução nº 4 CNE/CEB</u>	O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do AEE na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto nº 6.571.
<u>2011 – Decreto nº 7.611</u>	Revoga o Decreto nº 6.571, de 2008, e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.
<u>2011 – Decreto nº 7.480</u>	Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do MEC. Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).
<u>2012 – Lei nº 12.764</u>	A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
<u>2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)</u>	A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

(Conclusão)

Lei	Definição
<u>Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015</u>	É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
<u>2019 – Decreto nº 9.465</u>	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a SECADI. A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.
<u>2020 – Decreto nº 10.502 – Política Nacional de Educação Especial</u>	Institui a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência. Há também a preocupação de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, o que resultaria na segregação dos estudantes com deficiência.

Quadro 1 - Histórico da Legislação sobre a Educação Inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora (2023) adaptada de Todos pela Educação (2020).

Ainda no que concerne às leis e diretrizes que regem a educação especial, podemos considerar a Declaração de Salamanca (1994) como de importante valor e marco histórico, dando início às políticas educacionais voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo a Unesco (1994, p. 1), a Declaração de Salamanca designa que:

toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras.

Porém, no cenário nacional, como representante de um importante avanço concernente à educação especial no Brasil, em 2008 foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI), garantindo

o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas as necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da

educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implantação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, recurso online).

Mais adiante, em 30 de setembro de 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Porém, o debate sobre a necessidade de aperfeiçoamento da PNEEPEI teve início anos antes, com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão com a definição de que:

como toda política, programa ou ação de governo, deve ser avaliada e, caso necessário, deve ser aperfeiçoada, atualizada e revisitada. Dessa forma, o MEC abriu em 2016, por meio da Secadi, um amplo debate para atualizar a PNEEPEI em alguns pontos, como novos marcos legais e percepções sobre a necessidade de aperfeiçoamento de conceitos e formas de implementação. [...] Foram ainda analisados os dados estatísticos da educação especial, bem como os novos marcos legais relacionados a essa área editados após 2008, como o decreto 6949/2009 que promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência; a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; a Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diante desse quadro, a Secadi identificou pontos que merecem ser atualizados na PNEEPEI com a finalidade de reafirmar o princípio da inclusão escolar; reverter as fragilidades ainda presentes e garantir que os serviços e recursos da educação especial sejam efetivos no ambiente educacional e propiciem não somente o acesso, mas a participação e aprendizagem aos estudantes; atualizar conceitos/terminologias aperfeiçoados nos novos marcos legais; e avaliar a estrutura, espaços e tempos dos recursos e serviços de educação especial em vista da perspectiva do desenho universal. (BRASIL, 2018, recurso online).

De acordo com os dados do Ministério da Educação sobre a educação brasileira, sobretudo no que concerne à educação especial, as políticas de governos anteriores ao ano de 2019⁶, por meio da PNEEPEI de 2008, reafirmaram a obrigatoriedade da matrícula de alunos da educação especial em sistema regular de ensino. A PNEEPEI de 2008 também assegurou a manutenção das salas de Atendimento Educacional Especializado como apoio necessário aos estudantes com

⁶ Governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), Dilma Vana Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2019).

necessidades especiais, em conjunto com a orientação para fechamento das escolas especiais.

Porém, a partir de 2019, o sistema de governo vigente⁷ definiu novas diretrizes a serem incorporadas à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, sendo contrário ao fechamento das escolas especiais e à obrigatoriedade de matrícula na rede regular de ensino. Tal medida se deu diante do entendimento sobre a necessidade de se manter “o sentido que inspirou a Constituição”, uma vez que os termos “preferencialmente” e “escolas e classes especiais ou especializadas”, mencionados em documentos subsequentes, como a LDB/96 (alterada em 2013 pela Lei nº 12.796) e o Plano Nacional de Educação, de 2014, visavam especificar que:

o objetivo principal da escola é fortalecer as habilidades de socialização e mudar o pensamento estigmatizado sobre as deficiências ou transtornos; a diversidade é vista como valor em si mesma e como oportunidade de aprendizagem e convivência que beneficia a todos. (BRASIL, 2013, recurso online).

No entanto, quando se fala em educação especial, estamos falando da diferença que foi imposta pela sociedade desde o início, diante do que foi definido como fora do padrão. Já quando pensamos em educação inclusiva, na verdade estamos falando de um longo e árduo processo de “ressignificação”⁸ sobre o que é ser diferente. Nesse cenário, somente quando formos capazes, como sociedade, de ressignificar e desconstruir conceitos muito arraigados em nossa prática pedagógica, é que seremos capazes de permitir, autorizar e permear a construção de uma escola para todos ao recusarmos o imobilismo, assim como nos diz Paulo Freire:

[...] contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é a aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. (FREIRE, 1997, p. 42).

A inclusão demanda aceitação, e para isso requer uma mudança de paradigma. É necessário deslocar significados já muito enraizados em nossa cultura

⁷ Governo Jair Messias Bolsonaro (2020-2022).

⁸ Grifo nosso.

segregacionista, para que a escola possa propiciar, além de acolhimento, a oportunidade de um aprender que também possua significado de pertencimento.

A educação inclusiva, para efetivamente incluir, deve primeiramente acolher e integrar os alunos com demandas educacionais especiais no coletivo escolar e em salas de ensino regular. Afinal, a educação inclusiva parte do pressuposto do direito à garantia da qualidade de ensino e o direito à educação aos alunos com necessidades especiais, da mesma forma que é garantido aos demais alunos adjetivados como “típicos”⁹.

3.2 BREVE DIAGNÓSTICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL HOJE

Freitas (2016) analisa a importância “balizadora” das avaliações em larga escala, no que tange a políticas públicas educacionais. Porém, o autor enfatiza a inadequação da métrica de avaliar para recompensar ou para responsabilizar, na qual a melhoria da qualidade de ensino fica condicionada ao ranking a ser atingido.

Com o objetivo de assegurar a melhoria no sistema de ensino brasileiro, como enfatiza o Estado, Freitas (2016) traz a reflexão sobre os efeitos que a política educacional baseada em meritocracia pode causar:

o primeiro efeito é que ela não irá melhorar a educação brasileira, como não melhorou a americana e nem a chilena [...]. O segundo efeito é que ela não irá diminuir os gaps, as brechas entre estudantes mais pobres e mais ricos, ao contrário, irá agravar as diferenças de desempenho exatamente por seu caráter regulador dos ritmos de aprendizagem dentro das escolas e salas de aula [...]. Tendem a produzir um grande estreitamento curricular na direção daqueles conhecimentos que são avaliados pelos grandes testes, levando a escola a focar no desenvolvimento destes e a negligenciar os demais. (FREITAS, 2016, p. 132).

Com efeito, avaliar estudantes com necessidades educacionais especiais é uma tarefa extremamente complexa. Como bem sabemos, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, implementada em 2008 e que constitui um importante avanço em termos de políticas públicas,

⁹ Grifo nosso.

contempla uma diversidade de alunos com necessidades educacionais especiais, considerando múltiplas deficiências, transtornos globais do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superlotação. Desta forma, é inegável o entendimento de que o alunado inserido no contexto de “alunos com necessidades educacionais especiais” apresentam necessidades distintas e complexas.

Os alunos que fazem parte da educação especial matriculados na rede regular de ensino e em classes comuns representam, hoje, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, o total de 1,5 milhão (INEP, 2023a).

Em se tratando da pesquisa sobre a coleta dados para compor o Censo Escolar da Educação Básica, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há o entendimento de que:

a pesquisa permite a produção e avaliação de estatística das condições de oferta e entendimento do sistema educacional brasileiro na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino e compondo um quadro detalhado sobre os alunos, as turmas, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores e as escolas. Os dados apurados subsidiam a operacionalização de políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas do Governo (Federal, Estadual e Municipal). (INEP, 2023a, p. 6).

De acordo com a pesquisa divulgada pelo Inep (2023a) sobre o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, houve um aumento significativo no número de alunos da educação especial inseridos na rede regular de ensino:

o número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. Considerando apenas a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 92,0% em 2018, para 94,2% em 2022. (INEP, 2023a, p. 11).

Ao analisarmos os dados divulgados pela pesquisa censitária do Inep (2023a), é possível comparar o aumento do número de matrículas da educação especial na rede regular de ensino, conforme evidenciado na Tabela 1:

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Especial

Ano	Etapa de Ensino					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937
2021	1.350.921	114.758	928.359	173.935	6.019	127.850
2022	1.527.794	183.510	1.001.139	204.233	8.830	130.082

Fonte: Inep (2023a).

Em primeiro plano, os dados educacionais mensurados por meio do Censo Escolar não se limitam apenas a indicadores sobre o número de matrículas nas escolas brasileiras, mas sobretudo:

os dados são utilizados para formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas e para a definição de programas e de critérios para a atuação do MEC junto às escolas, aos estados e aos municípios. Também subsidia o cálculo de uma cesta de indicadores, dentre eles o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e outros que possibilitam contextualizar os resultados das avaliações e monitorar a trajetória dos estudantes desde seu ingresso na escola. (INEP, 2023a, p. 2).

Sendo assim, ao analisarmos os dados sobre o total de matrículas na educação básica, considerando todas as modalidades de ensino e compreendendo a faixa etária de 4 a 17 anos, temos, segundo os dados do Inep (2023a, p. 6) 47,4 milhões de alunos matriculados. Estes alunos estão distribuídos em 178,3 mil escolas espalhadas pelo país, onde práticas educacionais e políticas públicas em educação foram norteadas pelo sistema de avaliação em larga escala. Os dados sobre a distribuição do número de matrículas, considerando escolas públicas e privadas, são exemplificados no Gráfico 1:

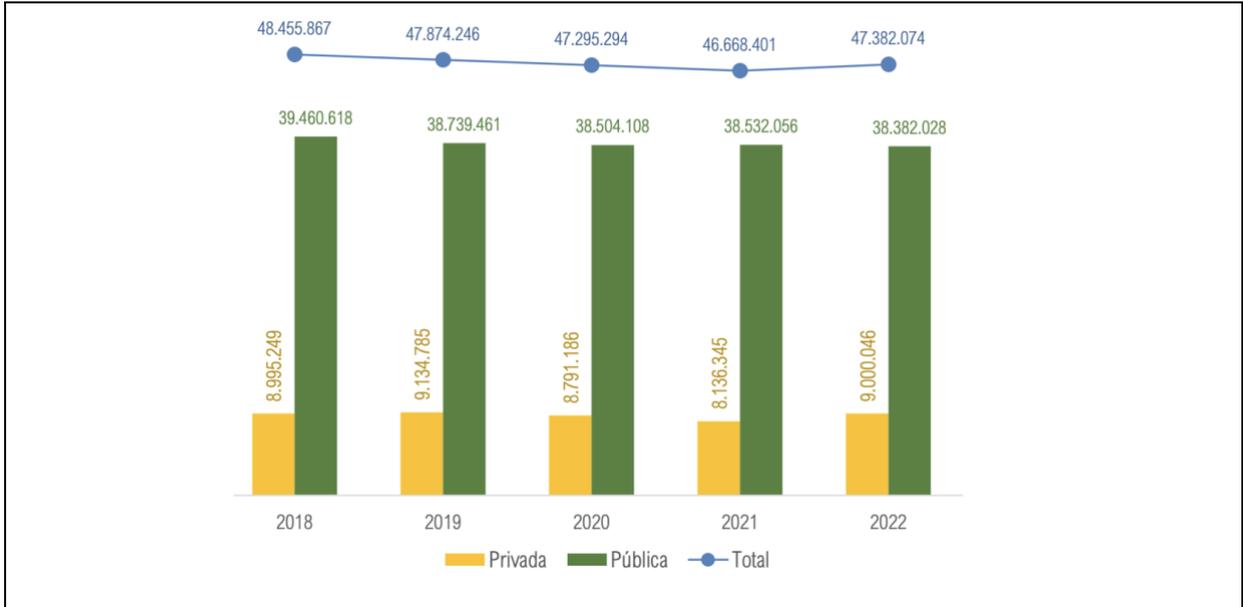


Gráfico 1 - Total de matrículas na educação básica de 2018 a 2022
Fonte: Inep/Censo Escolar 2018-2022

Ao confrontarmos o total de matrículas na educação básica nas escolas brasileiras com o número de alunos matriculados na educação especial em classes regulares (comuns) de ensino, observamos o crescimento exponencial da educação especial dentro das escolas de ensino regular, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Os dados estão representados a seguir nos Gráficos 2, 3 e 4:

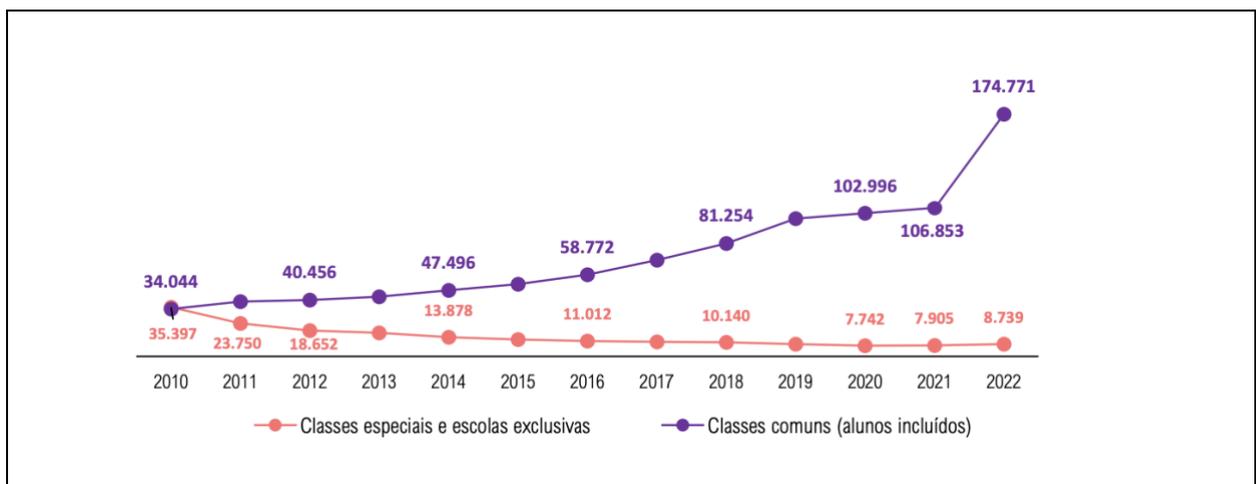


Gráfico 2 - Evolução das matrículas da educação especial na educação infantil de 2010 a 2022
Fonte: Inep/Censo escolar 2010-2022



Gráfico 3 - Evolução das matrículas da educação especial no ensino fundamental de 2010 a 2022

Fonte: Inep/Censo escolar 2010-2022

Ademais, tão importante quanto apurar o número de alunos de educação especial matriculados em rede regular de ensino é perceber a importância de se analisar o tipo de suporte que estes alunos necessitam. Isso porque a educação especial contempla uma diversidade de características diagnósticas distintas, cada uma com necessidades educacionais e de acessibilidade únicas, como se observa no Gráfico 4:

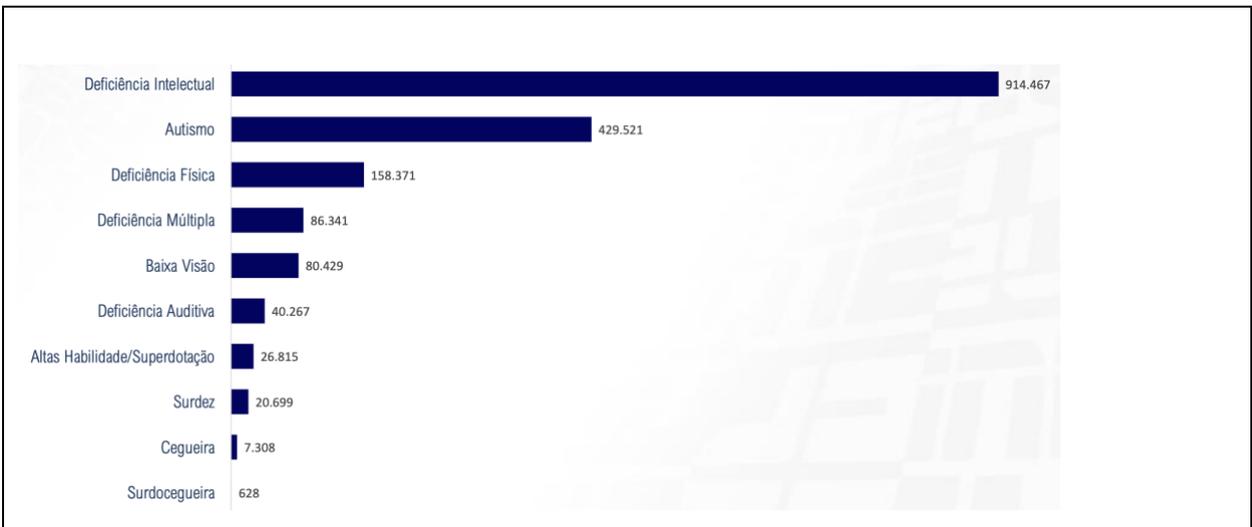


Gráfico 4 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do neurodesenvolvimento ou altas habilidades/superlotação no Brasil em 2022

Fonte: Inep/Censo Escolar 2022

Diante dos resultados do Censo Escolar de 2022 divulgados pelo Inep (2023a), no que concerne à educação inclusiva, é inegável o crescente número de matrículas

de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, tanto na rede pública quanto na rede privada. Porém, em se tratando de avaliações em larga escala, não observamos instrumentos voltados especificamente para a mensuração da qualidade de ensino ofertado aos alunos de educação especial. Rodrigues (2022, p. 7) traz reflexões sobre esta questão, ao enfatizar que:

podemos, assim, identificar efeitos de uma política educacional que manteve o foco na universalização da educação no país, o que deve ser reconhecido como um aspecto promissor. Entretanto, é importante que sejam analisadas as condições de escolarização, contemplando dimensões como a participação, os apoios e o desempenho escolar.

Não obstante, o texto-base da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, editado em 2020, já manifestava preocupação sobre o aumento no número de matrículas na educação especial em contraponto com a qualidade do ensino ofertado:

esses dados levam a questionar sobre a qualidade do atendimento que está sendo oferecido aos educandos do público-alvo da educação especial nas escolas regulares, e também sobre as crianças e os jovens aos quais não está garantido nem mesmo o acesso à escola pública, visto que não estão matriculados em escola alguma, justamente por não lhes terem sido possibilitada a opção de uma escola adequada a suas singularidades. (BRASIL, 2020, p. 21).

Diante do exposto, devemos salientar que o texto-base da PNEEPEI, editado em 2020, já trazia o seguinte questionamento: “uma questão que a nós se impõe é: quais práticas educacionais têm melhores resultados para cada estudante, considerando as diversas características que compõem o público-alvo da educação especial?” (BRASIL, 2020, p. 37).

Desta forma, entendemos como de extrema relevância a necessidade de análise diagnóstica sobre a qualidade da educação ofertada aos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente a partir da PNEEPEI.

4 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando que as avaliações externas contabilizam seus resultados baseando-se em uma política de ranqueamento de notas, que também envolve as escolas de ensino básico, neste capítulo daremos destaque à historicidade da educação inclusiva sob a ótica das avaliações em larga escala.

De acordo com Bonamino e Souza (2012), há algum tempo, as avaliações em larga escala tornaram-se uma das principais referências para mensurar a qualidade da educação nos diferentes sistemas de ensino no mundo. No Brasil, o SAEB tornou-se o principal instrumento para diagnosticar a qualidade da oferta educacional entre os entes federados, ao servir como indutor de diferentes políticas públicas educacionais (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011).

Ao analisarmos parte do percurso das políticas públicas destinadas a promover a melhoria da qualidade de ensino nas escolas brasileiras, podemos observar que, desde a década de 1930, o Estado já demonstrava interesse em usar a avaliação externa como embasamento técnico para o planejamento educacional. Porém, foi a partir de 1980 que o sistema de avaliação educacional passou realmente a integrar a pasta de políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica brasileira (BONAMINO; SOUZA, 2012).

A implementação das avaliações em larga escala no Brasil teve como objetivo primordial estabelecer critérios métricos para a avaliação da qualidade da educação básica. Essa iniciativa visava buscar abordagens e soluções para os desafios educacionais existentes, por meio de avaliações que estabeleceriam padrões de excelência a serem alcançados. Tal fato levou à elaboração de novos projetos voltados à área educacional – processo semelhante ao que já acontecia em outros países, ainda que inseridos em culturas e contextos muito diferentes.

De acordo com Vianna (2003), avaliar implica, impreterivelmente, a consideração de variáveis sociais, econômicas e culturais. De acordo com o autor:

as avaliações externas, realizadas quase sempre por proposta dos órgãos diretivos do sistema [...] são avaliações que traduzem uma visão de fora e supostamente isenta em relação a possíveis idiossincrasias próprias dos sistemas educacionais. [...] representam um problema, quando abrangem regiões com grande amplitude de variação nas suas condições sociais, econômicas e culturais, face à ocorrência de possíveis comparações

destituídas de sentido e a generalizações comprometidas, tendo em vista as diversidades apontadas que deveriam ser levadas em consideração na constituição dos escores compositórios com valores agregados que traduziriam a maior ou menor influência da escola no desempenho educacional dos estudantes avaliados. (VIANNA, 2003, p. 11-12).

Bonamino e Souza (2012), ao analisarem os principais aspectos relacionados ao desenvolvimento dos sistemas de avaliação educacional em larga escala no Brasil, ressaltaram que, além de suas implicações para as políticas educacionais e curriculares, estes também produzem impacto no planejamento das práticas escolares. Como resultado, os autores propuseram três categorias históricas para descreverem as diferentes gerações de avaliação em larga escala no Brasil desde a sua implementação e as categorizaram como avaliações de *primeira, segunda e terceira geração*.

As avaliações de primeira geração se constituíram pelo caráter diagnóstico, sem exercerem consequências diretas aos sistemas de ensino. Essa categoria surgiu com a criação do SAEB em 1990. Já as avaliações de segunda geração passaram a contemplar, muito além do caráter diagnóstico sobre a educação básica, a responsabilização da escola frente aos resultados. Já no que diz respeito à terceira geração de avaliações, e de implementação mais recente, esta consiste em impetrar um sistema de recompensas e/ou sanções às instituições de ensino, de acordo com os resultados aferidos nos testes de desempenho aplicados por meio das avaliações em larga escala (BONAMINO; SOUZA, 2012).

De acordo com o Inep (2023b)¹⁰, “o SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante”. Assim, ao permitir que as escolas façam uso da avaliação baseada em parâmetros estatísticos, é possível analisar a qualidade do ensino brasileiro, além de possibilitar o aprimoramento de políticas públicas destinadas à educação. Por consequência, as avaliações em larga escala constituem uma forma de monitoramento que visa assegurar aos estudantes o direito de poderem usufruir de um ensino de qualidade. De fato, a partir de 2019 ocorreu a transição das matrizes de referência, até então

¹⁰ É do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira também a missão de atuar com ações de organização e aplicação de avaliações externas, levantamento de indicadores de rendimento e fiscalização de órgãos de ensino, aferindo o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

usadas nas avaliações em larga escala, para novos modelos e padrões, de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

os testes do Saeb são elaborados a partir de matrizes de referência, que são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. Além disso, as matrizes de referência são estruturadas com base na legislação educacional brasileira e por meio da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscaram um consenso a respeito das competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica. (INEP, 2022, recurso online).

Entretanto, no que concerne à inserção da cultura de avaliação em larga escala na educação brasileira, coube ao INEP mediar a junção política entre a UNESCO e o Brasil, na busca por consolidar a qualidade da educação. Comar (2021, p. 84) descreveu a importância do papel do INEP em mediar este entremeio político, atribuindo a esta tarefa “uma relação conjunta de coleta e análise de dados, que resulta em novos instrumentos avaliativos, cujo objetivo é a verificação da qualidade da educação brasileira”. Esta ação instituiu ao INEP um importante papel na implementação da política de avaliação em larga escala nas escolas brasileiras, bem como na criação do SAEB.

Dentre os objetivos atuais do SAEB, estão:

- I. Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
- II. Identificar informações sobre os fatores e as diferenças regionais do ensino;
- III. Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- IV. Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade, uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- V. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre as instituições educacionais de ensino e pesquisa. (COMAR, 2021, p. 98).

A tendência de adoção das avaliações externas, que ganhou impulso nos últimos anos e quase sempre é proposta por órgãos governamentais, como o Ministério da Educação e as Secretarias de Estado da Educação, tem como objetivo nortear políticas em educação. Para a análise das grandes avaliações realizadas no

país, alguns estudos apontam para possíveis limitações sobre o uso de escalas e dados comparativos para que se possa analisar a qualidade do ensino brasileiro. Vianna (2003) argumenta que a questão fundamental não se restringe meramente ao uso de escalas em si. Mais do que isso, envolve os referenciais usados como comparativos das amostras avaliadas. Além disso, é inegável a necessidade de se transmitir dados consonantes e compatíveis com a diversidade da realidade brasileira, considerando a diversidade cultural dos diferentes estados que compõem o país, o que muitas vezes não ocorre. Ainda, segundo o autor:

[...] será razoável colocar centenas de milhares de sujeitos em uma única escala [...] ignorando completamente a diversidade social, econômica, cultural e educacional dessa população e as distorções que influenciam a caracterização dos vários índices de desenvolvimento humano? Não seria razoável, considerando as variáveis apontadas, construir normas diferenciais por região, levando em conta a diversidade das características individuais?. (VIANNA, 2003, p. 28).

Desse modo, quando refletimos sobre a trajetória do sistema de ensino no Brasil, os avanços em políticas públicas educacionais e as recentes políticas públicas voltadas à educação especial, conjuntamente com o modelo de avaliações em larga escala utilizados atualmente, deparamo-nos com a necessidade de respostas sobre quais parâmetros são utilizados para se avaliar a qualidade da educação destinada aos alunos de educação especial, dentro dos direitos assegurados por lei e concernentes à educação inclusiva nos anos iniciais da educação básica. Além disso, devemos explorar os limites e as possibilidades das avaliações em larga escala na educação básica, particularmente no que se refere à educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.

Isso porque, ao considerarmos a importância do sistema de ensino em desenvolver programas de avaliação na busca pelo aperfeiçoamento da qualidade de ensino, é notória a amplitude e a influência que as avaliações em larga escala têm sobre as práticas educativas no Brasil. No que diz respeito à educação inclusiva, entretanto, alguns estudos têm sugerido que os modelos de avaliações em larga escala adotados no país podem ter um efeito controverso e carregado de limitações e fragilidades.

A partir do estudo divulgado por Passone e Araújo (2020), tais limitações se referem às políticas de *accountability*¹¹, que objetivam isentar as escolas da obrigatoriedade de contabilizarem no “cálculo da participação de proficiência” os alunos público-alvo da educação especial. Tal feito conta com um dispositivo normativo que deduz do cálculo da avaliação o desempenho dos estudantes com necessidades educacionais especiais, gerando um estado de “exclusão interna” ao sistema escolar. Ao adotar esta prática, os alunos com necessidades educacionais especiais tornam-se ainda mais “invisíveis” aos olhos do Estado, contribuindo para que as dificuldades apresentadas por estes alunos sejam, mais uma vez, deixadas de lado.

Por outro lado, nas últimas décadas, a legislação educacional brasileira voltada à educação especial se avolumou. A partir da necessidade indiscutível de se pensar a educação especial como parte integrante do direito à educação de qualidade para todos, foi lançada em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva por meio da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Essa política ressoou como um importante avanço no campo educacional por meio da definição de novos parâmetros voltados para a educação especial, estabelecendo a necessidade de acesso à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, prioritariamente em salas regulares de ensino.

Essa orientação, portanto, exigiu que os sistemas de ensino buscassem promover respostas às necessidades da educação especial, a partir da garantia de:

[...] transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade na escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informações; e articulação intersetorial na implantação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, recurso online).

Na mesma direção, em 26 de julho de 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI),

¹¹ “As políticas de *accountability* estão implicadas em três variáveis articuláveis entre si: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização” (AFONSO, 2009, p. 14).

reforçando a garantia do acesso aos alunos de educação especial a todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior. Em 28 de dezembro de 2016, a Lei nº 13.409 (que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) deliberou sobre o direito de reserva de vagas para alunos da educação inclusiva nas Universidades e Institutos Federais do país (BRASIL, 2015, 2016).

Neste mesmo período, o Plano Nacional de Educação, com abrangência no período correspondente entre 2014 e 2024, regulamentado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tornou-se uma importante referência para a construção e o acompanhamento de metas norteadoras sobre as ações governamentais destinadas à educação. Constituído por 20 metas, as quais adquiriram predicado de “linha de base”¹² para a educação brasileira, o PNE definiu objetivos específicos e que devem ser atingidos até o ano de 2024. Nessa perspectiva, segundo o PNE:

a concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia a de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. (BRASIL, 2014, recurso online).

Desse modo, o PNE constitui um documento que delineou compromissos de colaboração entre os entes federados no país e os sistemas de ensino. Por certo, um dos principais objetivos considera:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas, e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2014, recurso online).

Sobre o estabelecimento de metas para a educação especial, a Constituição Federal de 1988, art. 208, definiu a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, sendo dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, recurso online).

¹² Grifo nosso.

Desta forma, o Plano Nacional de Educação determinou, por meio da “Meta 4”, estratégias para a promoção da universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado. Sobretudo, o PNE assegurou um sistema de ensino inclusivo à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino. Mais especificamente sobre os sistemas de avaliação e indicadores de qualidade de ensino na educação especial, a Meta 4 (Estratégia 4.14) promove a necessidade de definição de:

indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de Instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014, recurso online).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do Decreto nº 10.502, datado de 30 de setembro de 2020, a educação especial é conceituada como:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas, e modalidades, e realiza atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto à utilização deles no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular [...] o público-alvo deste programa são educandos com deficiência (não somente as intelectuais); com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos aqueles com transtorno do espectro autista; com altas habilidades ou superdotados. (BRASIL, 2020, recurso online).

Ademais, a “nova PNEE”¹³ como ficou conhecida, visa oportunizar a flexibilização do modelo de ensino atual, ao permitir a possibilidade de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas e classes especializadas, e não obrigatoriamente na rede regular de ensino, considerando esta uma decisão que cabe à família. Porém, a preferência sempre deverá ser pela escola regular, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas não excluindo a necessidade de atendimento em escolas especializadas para os estudantes que dela se beneficiarem (BRASIL, 2020).

¹³ PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A nova PNEE estabelece que a Educação Especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (BRASIL, 2020).

A LDB/96, que objetiva nortear a educação a partir da definição de princípios e finalidades, atua como uma “bússola sobre a educação nacional”¹⁴, de acordo com Carneiro (2018). O autor, em sua obra intitulada *LDB Fácil*, organizou a atualização do texto-base a partir de sua produção anterior, e considera que:

a atualização do texto se impõe em face de mudanças introduzidas na LDB, pelas Leis 12.796/2013 e 13.005/2017 (reforma do Ensino Médio), e pelas conexões inevitáveis com a Lei 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação, e de tantas outras, como é a Lei Brasileira de Inclusão/ LBI (Lei 13.146/2015). O traço de união entre estes conjuntos de ordenamento normativos da educação brasileira é impositivo no campo do estudo da legislação do ensino, como pré-condição para o alcance adequado dos diversos níveis de constatação e de compreensão do sistema legal e normativo estabelecido e da evolução do processo contínuo de reorganização da educação nacional em decorrência das emergências das demandas da sociedade. (CARNEIRO, 2018, p. 20).

Carneiro (2018, p. 23) enfatiza que as Leis de Bases e Diretrizes da Educação Nacional atuam como “fio condutor do ordenamento jurídico nacional na área de educação escolar”. Ainda segundo o autor, este “ordenamento jurídico” cada vez mais passa por mudanças e revisões. Nesse contexto, o “fio condutor” da educação não pode ser estanque, precisa estar atrelado às mudanças sofridas pela sociedade e que, cada vez mais, indagam por uma educação de qualidade e que contemple a todos os cidadãos, assim como rege a LBI. Sob esta ótica, e de acordo com as palavras do autor:

a LDB, é claro, não vai resolver todos os problemas da educação brasileira. Não sendo uma panaceia, tem limitações conceituais (confunde, as vezes, educação com ensino) e estratégicas, compete à União a ação hegemônica de coordenar a política nacional de educação (art.9º, inc.I), aos estados e ao DF responsabilidade de elaborar e executar políticas, e planos educacionais (art. 10, inc. III) etc. Possui, no entanto, um acervo enorme de virtudes legais, distribuído num visível feixe de eixos estruturantes. (CARNEIRO, 2018, p. 24).

Ademais, no texto sobre a LDB/96, o Capítulo V – Da Educação Especial, art. 58, 59 e 60, dedica-se exclusivamente ao “ordenamento jurídico” do traçado das diretrizes que norteiam a educação especial no Brasil. Isso se dá por meio do oferecimento de “serviços educacionais que contribuam para a formação de uma

¹⁴ Grifo nosso.

cidadania plena e de todos os cidadãos, sem distinção”, de acordo com as palavras do autor (CARNEIRO, 2018, p. 647), ao enfatizar que:

para efeitos da LDB, importa ressituar a educação especial e os procedimentos pedagógicos a ela inerentes no conceito operacional de ensino regular e nas classes comuns de ensino. Os sujeitos da educação especial são os alunos das escolas, enquanto sujeitos de direito independentemente de suas singularidades.

Porém, ao analisarmos o Capítulo V da Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, destinado à educação especial, não foi possível observar, especificamente, diretrizes que norteiam o processo avaliativo na educação especial. Carneiro (2018, p. 643) ressalta que o texto destinado à educação especial, “dada a sua relevância na perspectiva de uma sociedade inclusiva, define, por isso, as formas de organização, estruturadas, preferencialmente, na rede regular de ensino”. Logo em seguida, o mesmo autor complementa dizendo que “este princípio é a própria inscrição do conceito de sociedade inclusiva [...] com a responsabilidade intransferível de preparar espaços de aprendizagem sistematizada” (CARNEIRO, 2018, p. 643).

À medida que a LDB/96, conjuntamente com a LBI, ganha expressivo destaque ao assegurar direito a uma educação igualitária aos alunos com necessidades educacionais especiais, tão importante quanto está a definição de diretrizes que visam promover o acesso à aprendizagem por meio da garantia de “serviços de apoio especializado” em ambiente escolar (CARNEIRO, 2018).

O art. 58, no Capítulo V do texto-base da Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, define, primordialmente, o entendimento de:

educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Caput, com redação dada pela Lei 12.796 de 04/04/2013. (BRASIL, 2017, p. 39).

Ademais, o Capítulo V do texto-base da LDB/96 ainda conta com os art. 59 e 60, que contemplam diretrizes sobre a educação especial. O art. 59 traz a preocupação com a metodologia e os currículos a serem aplicados à educação especial e que possam garantir acesso à aprendizagem, respeitando as necessidades educacionais de cada aluno. Já o art. 60 define “critérios de caracterização das

instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (CARNEIRO, 2018, p. 649).

Por fim, a Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, que tem como objetivo definir critérios para assegurar a garantia ao direito a uma educação de qualidade, não menciona, especificamente, critérios avaliativos. Outro fator não especificado diz respeito à obrigatoriedade da participação do público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados e discussões da pesquisa, além de considerações acerca da incorporação de um sistema de Avaliação Institucional Participativa (AIP) nas escolas.

5.1 INFORMAÇÕES GERAIS

Como resultado da pesquisa bibliográfica, foram selecionados 120 artigos. Deste total de artigos, 52 trabalhos foram selecionados no Portal CAPES e 68 foram selecionados no Google Acadêmico. De acordo com os dados obtidos no filtro de busca, dos 52 artigos selecionados no Portal CAPES:

- 28 corresponderam às palavras-chave “avaliação em larga escala na educação básica”;
- 24 artigos corresponderam às palavras-chave “avaliação em larga escala na educação especial”;
- Não foram encontrados artigos com as palavras-chave “avaliação em larga escala na educação inclusiva”;

Referente à busca realizada no Google Acadêmico, dos 68 artigos selecionados:

- 34 corresponderam às palavras-chave “avaliação em larga escala na educação básica”;
- 22 artigos corresponderam às palavras-chave “avaliação em larga escala na educação especial”; e
- 12 artigos corresponderam às palavras-chave “avaliação em larga escala na educação inclusiva”.

Os dados da busca e seleção dos artigos foram expressos nos Gráficos 5, 6 e 7, a seguir:

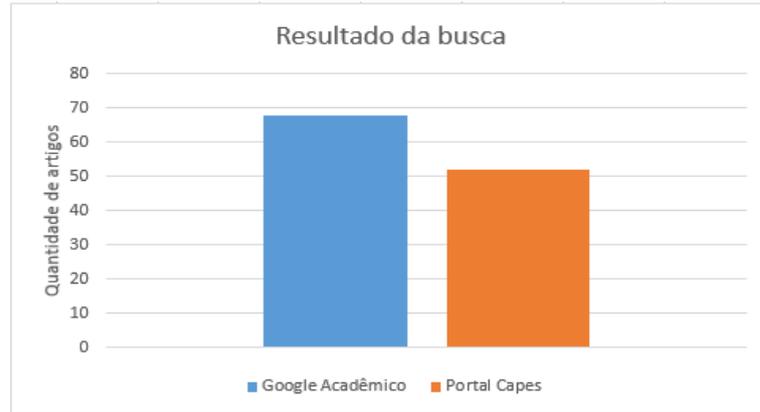


Gráfico 5 - Quantidade total de artigos extraídos dos bancos de dados de acordo com critérios para inclusão e seleção de fontes de dados
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

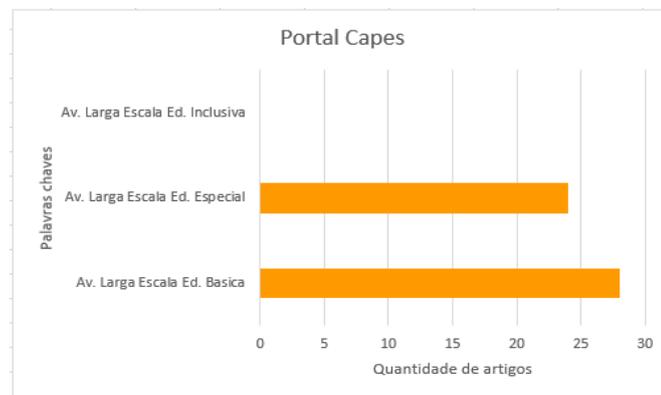


Gráfico 6 - Quantidade de artigos extraídos dos bancos de dados do Portal CAPES de acordo com critérios para inclusão e seleção de fontes de dados
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

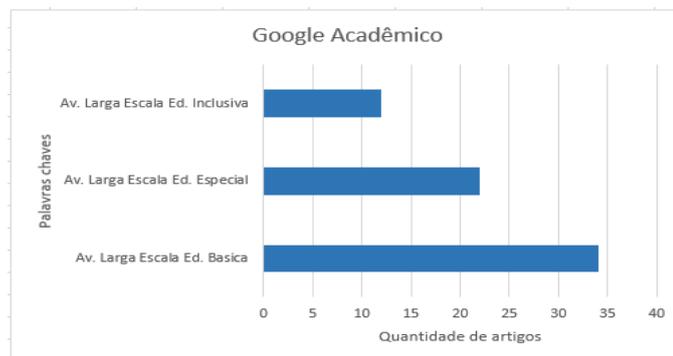


Gráfico 7 - Quantidade de artigos extraídos dos bancos de dados do Google Acadêmico de acordo com critérios para inclusão e seleção de fontes de dados
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.1.1 Classificação e avaliação dos artigos

Esta pesquisa foi embasada em uma revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa, por meio da “integração interpretativa dos achados primários identificados em outras investigações” de acordo com a definição de Faria e Camargo (2022, p. 4). O propósito foi o de descrever todos os componentes relacionados ao problema identificado e estruturar a pergunta de pesquisa: se existem modelos de avaliações em larga escala, atualmente, vigentes no país e que contemplem a participação de estudantes com necessidades educacionais especiais. De acordo com os autores supracitados, a metodologia utilizada representa uma importante ferramenta, uma vez que:

a elaboração de metassínteses aporta importantes contribuições ao contexto da pesquisa educacional no Brasil, colaborando para o fortalecimento científico da área por meio do desenvolvimento de estudos respaldados em referenciais teóricos e metodológicos consistentes, concordes aos princípios da pesquisa qualitativa. (FARIA; CAMARGO, 2022, p. 17).

Para delimitar a seleção dos artigos, utilizamos o procedimento de análise do resumo a partir dos critérios definidos de inclusão e exclusão. De posse dos artigos selecionados e com objetivo de ampliar a busca, efetuamos a leitura dos títulos apresentados nas seções de referências de cada artigo, sendo selecionados apenas os artigos que continham as palavras-chave *avaliação em larga escala*, *educação especial*, *educação inclusiva*, escritos em língua portuguesa e que dispunham de dados sobre o sistema de ensino brasileiro.

Dos artigos selecionados para compor a análise dos dados, consideramos como resultado dos filtros de busca o total de 120 trabalhos, que foram selecionados a partir das palavras-chave. Deste total, 3 artigos foram encontrados em duplicidade e 103 foram excluídos por não estarem relacionados aos dados de refinamento da busca realizada por meio dos descritores: *avaliação em larga escala*, *educação especial*, *educação inclusiva*. Por fim, 14 artigos foram analisados para compor os dados desta pesquisa, sendo 9 deles extraídos do Portal CAPES e 5 selecionados no Google Acadêmico. Os resultados estão dispostos no Gráfico 8:

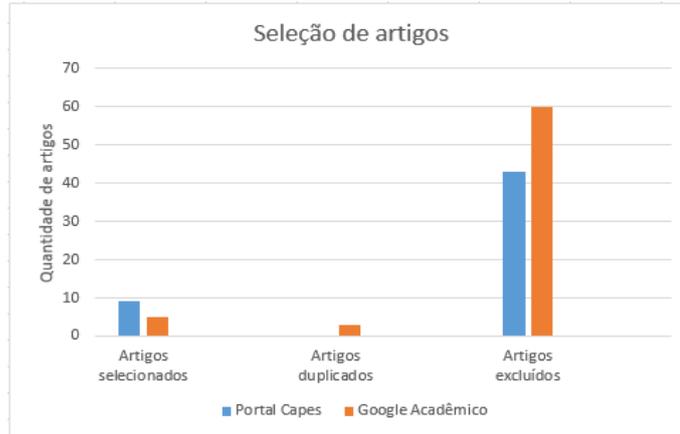


Gráfico 8 - Seleção de artigos pelo resumo de acordo com critérios de inclusão e exclusão

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após esta etapa, os artigos selecionados para compor os dados da pesquisa foram registrados de forma a conter informações sobre os dados do periódico: título do artigo; autor; instituição; região geográfica; ano de publicação; palavras-chave e formato.

5.1.2 Análise dos artigos selecionados

Ao analisarmos os dados dos artigos que foram selecionados para compor esta pesquisa, foi possível concluir que estamos diante de um tema desafiador e praticamente inexplorado. Sobretudo, poucos foram os trabalhos encontrados dentro da delimitação do tema. Por conseguinte, ao analisarmos os dados, percebemos que pouco ou quase nada mudou desde a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008.

Antes mesmo da promulgação do PNEEPEI em 2008, Silva e Maletti (2012, p. 417) pesquisaram sobre a frequência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala, baseando-se em microdados coletados na Prova Brasil e no Enem do ano de 2007 na cidade de Londrina – PR. Já naquela época, a conclusão dos autores era de que a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais, considerando as avaliações em larga escala, havia sido mínima. A pesquisa também mostrou que o número de alunos matriculados

com necessidades educacionais especiais era menor quando comparado ao número de alunos que haviam realizado as provas.

Uma questão de considerável importância que investigou o papel atribuído às avaliações em larga escala como um referencial que “coloca em xeque todo o processo de escolarização vivenciado pelas crianças” foi abordada na pesquisa dos autores Cardoso e Magalhães (2012, p. 449), intitulada “Educação Especial e as avaliações em larga escala no município de Sobral – CE”. O objetivo central dessa pesquisa foi analisar a participação dos alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino da cidade de Sobral em relação aos resultados das avaliações em larga escala. Para isso, os autores consideraram os dados obtidos na Avaliação Externa Municipal e na Prova Brasil, considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009, por meio de um estudo de caso com abordagem qualitativa, análise de documentos e entrevistas.

Apesar de a Secretaria da Educação de Sobral – CE, durante o período da pesquisa, ter assegurado que todos os alunos, inclusive os alunos de educação especial, foram submetidos à avaliação da Prova Brasil, os autores Cardoso e Magalhães (2012) notaram, por meio de informações obtidas junto às famílias e dos próprios relatos dos estudantes, que muitos declararam não ter realizado de fato a Prova Brasil, contrariando o que havia sido afirmado pela Secretaria da Educação. E, em se tratando da aplicação da Avaliação Externa Municipal, foi observado que todos os alunos matriculados na educação especial participaram do processo, mas muitos deles não tiveram seus dados contabilizados na composição da média. Os alunos especiais ou “crianças da margem”¹⁵ tiveram seu desempenho contabilizado de forma separada dos demais alunos. As notas destes foram contabilizadas utilizando um método de cálculo específico criado pela Secretaria Municipal de Educação. Diante desse cenário, os autores descreveram a seguinte situação:

a aluna [...] esta regularmente matriculada no 5º ano de uma escola regular da rede de ensino. Seu nome consta na relação de alunos que devem, naquela oportunidade, 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, os demais alunos. Então, nos perguntamos: aquele teste (que pode ser de Português ou Matemática, tanto faz) tem a possibilidade de aferir algo que foi ensinado aquela aluna em algum momento de sua

¹⁵ Grifos do autor.

escolarização? Podemos afirmar que a aluna participa do processo avaliativo relatado? Ou mesmo do processo educativo avaliado?. (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012, p. 459).

Segabinazzi, Martins e Lunardi-Mendes (2017) também analisaram esta problemática, por meio do artigo intitulado “Avaliações em larga escala e educação especial: por onde andam as pesquisas?”. A pesquisa foi feita considerando um levantamento bibliográfico, mediante dados coletados na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, no Banco de Teses da CAPES e por meio dos periódicos avaliados nos extratos A e B do sistema Qualis/CAPES. Os dados coletados na pesquisa levaram em consideração somente as publicações com data de edição posterior à implementação da PNEEPEI em 2008, abrangendo o período até a data da publicação da pesquisa em 2017. Os autores selecionaram apenas estudos que tratavam do tema “avaliação nacional em larga escala e alunos público-alvo da educação especial”.

Como resultado, foram elencados apenas quatro trabalhos de dissertações de mestrado e dois artigos em periódicos avaliados nos extratos A e B do sistema Qualis da CAPES. A pesquisa mostrou que estratégias são elaboradas de modo a não contabilizar os resultados dos alunos da educação inclusiva. Embora muitos gestores compreendam a importância da participação destes alunos no processo avaliativo, questionam a “inadequação dos instrumentos avaliativos”. Ademais, os gestores também consideraram o fato de que os instrumentos de avaliação eram inacessíveis aos alunos com necessidades educacionais especiais. Diante do exposto, os autores analisaram que:

os dados da investigação revelam a existência de diferentes barreiras para a efetiva participação dos alunos, desde adaptações de materiais até aquelas relativas ao currículo. Mesmo quando ocorre a participação dos alunos da educação especial, não são observados aspectos que possam contribuir para o êxito destes alunos neste tipo de atividade. Esta recorrência de resultados aponta para uma frágil estrutura de atendimento a esses alunos, deixando-os à margem do processo nas avaliações em larga escala. (SEGABINAZZI; MARTINS; LUNARDI-MENDES, 2017, p. 53).

Witeze e Silva (2019) também discutiram a temática do dilema da avaliação em larga escala na educação inclusiva, por meio do artigo “Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas”. A pesquisa aconteceu no ano de 2015. Para esse estudo, os autores coletaram dados de 34 alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, com presença de

comprometimento físico e cognitivo, com diagnósticos variados. Como resultado da pesquisa, os autores foram incisivos ao afirmarem que: “demanda por orientações mais precisas que deem conta dos impasses enfrentados pelas escolas na compatibilização entre políticas educacionais inclusivas e as diretrizes referentes às avaliações externas” (WITEZE; SILVA, 2019, p. 16). Este fato corrobora o dilema existente entre o direito dos estudantes público-alvo da educação especial de participarem das avaliações em larga escala e a prática educacional de exclusão (WITEZE; SILVA, 2019).

A necessidade em se pensar sobre a qualidade da educação ofertada aos alunos com necessidades educacionais especiais levou os autores Passone e Araújo (2020) a realizarem uma pesquisa intitulada “Dispositivos de Avaliação Educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes”. A pesquisa contou com revisão de literatura, pesquisa documental e informações coletadas por meio dos profissionais que atuavam, à época da pesquisa, dentro da Secretaria da Educação Estadual do Ceará. Por meio de uma análise crítica, os autores abordaram os resultados do programa Prêmio Escola Nota Dez e sua interface com o SPAECE. Neste sentido, os autores pontuaram o paradoxo existente entre as avaliações em larga escala, as políticas de responsabilização e de incentivos, a qualidade da educação nas escolas e as práticas inclusivas, uma vez que é possível observar “uma situação de exclusão dos dados desse público do sistema educacional”. Seguindo a conclusão dos autores:

tal episódio revela um paradoxo gerado pela política de avaliação de accountability escolar, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez no Ceará, na qual ora advoga a favor da universalização, inclusão e equidade; ora estigmatiza, descarta e exclui os discentes que não condizem com o standard student. (PASSONE; ARAÚJO, 2020, p. 152).

A possibilidade de não contabilização da média dos alunos de educação especial no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará conta com força de lei por meio da Portaria nº 998 de 28 de maio de 2013, mediante regulamentação:

Art. 2º. [...] VI – [...] §1 Os alunos com deficiência comprovada que realizarem o teste serão deduzidos do número de alunos previstos e do número de alunos avaliados bem como do cálculo de proficiência média, sendo a proficiência desses alunos divulgada no boletim da escola. § 2º Caso os alunos com deficiência comprovada não realizem o teste serão deduzidos do número de alunos previstos. (CEARÁ, 2013, recurso online).

Ainda de acordo com as considerações feitas pelos autores Passone e Araújo (2020), atualmente o estado do Ceará conta com os programas Escola Nota Dez, destinado a alunos do 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental, e o Prêmio Aprender para Valer, destinado aos alunos do ensino médio e cursos profissionalizantes. As escolas que alcançam índices satisfatórios de desempenho são premiadas, e as escolas com baixo desempenho passam a fazer parte do programa “escolas apoiadas”¹⁶. As “escolas apoiadas” passam a receber suporte financeiro por parte do Governo do Estado.

O processo de construção das práticas pedagógicas, sempre permeado por um viés político e ideológico, acabou por tornar cultural a prática de mensurar a qualidade do ensino por meio de avaliações e testes. O Ceará foi um dos estados pioneiros na participação das avaliações em larga escala e na implementação de políticas de responsabilidade na área da educação desde o início da década de 1990, “consolidando a cultura de avaliação e gestão por resultados” (PASSONE; ARAÚJO, 2020, p. 6).

O Programa de Educação Básica para o Estado do Nordeste, financiado pelo Banco Mundial, tinha como propósito a aplicação de testes para mensuração do conhecimento de alunos matriculados no ensino fundamental, de acordo com Passone e Araújo (2020). Diante deste cenário, os autores analisaram que um dos impactos causados pelas avaliações em larga escala foi o de impulsionar a competitividade entre as escolas ao premiar os melhores resultados. Este fato segue na contramão do que prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez que a PNEEPEI busca garantir o direito à educação de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como enfatiza a importância de uma educação para todos. Diante do exposto, os alunos com necessidades educacionais especiais acabam por se tornar “invisíveis” aos olhos do Estado (PASSONE; ARAÚJO, 2020).

O processo de avaliação pautado na prática excludente, que seleciona os melhores alunos ao considerar as melhores notas, configura a prática da disputa por melhores escores e melhor performance como expressão de qualidade de ensino. Os autores Liebl, Lima e Cordeiro (2022) realizaram uma pesquisa, na qual descreveram a realidade vivida por três escolas da rede pública do planalto catarinense no ano de

¹⁶ Grifos do autor.

2017. Os autores tomaram como base estudantes do 5º ano do ensino fundamental, público-alvo da educação especial, no que concerne à avaliação em larga escala, especialmente no contexto da Prova Brasil.

Para esta pesquisa, os autores Liebl, Lima e Cordeiro (2022) se basearam em uma análise temática, objetivando a identificação, a análise e o levantamento de dados sobre um tema. Diante dos dados coletados durante a pesquisa, os autores chegaram à seguinte conclusão: diante da premissa de que as avaliações em larga escala foram concebidas como demarcadoras da qualidade da educação, criou-se um movimento das escolas no sentido de conquistarem melhores notas. A preocupação acentuada em alcançar melhores índices no ranking para ser equiparado às melhores escolas mobilizou o corpo docente e gestores a não incluírem os alunos com necessidades educacionais especiais na realização da prova. Ou seja, o que deveria ser um processo de inclusão tornou-se exclusão, ou, nas palavras dos autores, uma “inclusão perversa”. (LIEBL; LIMA; CORDEIRO, 2022, p. 12).

5.2 UMA POSSIBILIDADE PROMISSORA: A PROPOSTA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA (AIP)

Diante de tantas controvérsias a respeito de como é mensurada a qualidade da educação nas escolas brasileiras, em que a noção de qualidade muitas vezes se vincula a classificações provenientes das avaliações em larga escala, Pereira e Sordi (2020) trazem a possibilidade da incorporação de um sistema de Avaliação Institucional Participativa nas escolas, em contraponto à política de avaliação externa.

Esta concepção tem como modelo a avaliação de recursos que integram alunos e gestores na busca por um ensino que atenda às expectativas da comunidade escolar. Nesse contexto, “a AIP pode ser entendida como expressão de responsabilização participativa e se constitui como alternativa aos modelos hegemônicos de avaliação externa” (SORDI, 2011, p. 39). Portanto, para o autor:

a concepção de modelos alternativos de regulação da qualidade da escola pública se apresenta comumente como decisão política complexa especialmente dada a pressão que as redes de ensino sofrem para responder aos órgãos de regulação externa cuja lógica é a responsabilização vertical

das escolas e de seus profissionais pelo sucesso ou fracasso dos estudantes nos exames nacionais de desempenho. A necessidade de atingir determinados resultados expressos na forma de índices pode induzir os gestores a decisões sobre as escolas da rede que nem sempre consideram os significados das concepções de qualidade e de avaliação que acabam endossando. Isso pode gerar decisões de conveniência regidas por interesses que nem sempre consideram as necessidades e condições dos estudantes e a relação das escolas com o entorno social. (SORDI, 2011, p. 39).

Se, de um lado, as matrizes de referência das avaliações em larga escala não contemplam mecanismos específicos capazes de visualizar a qualidade de ensino ofertada aos alunos de educação especial, a proposta de Avaliação Institucional Participativa, embora também não faça menção em particular sobre o público-alvo da educação inclusiva, traz uma proposta inovadora. A AIP propõe como forma de avaliação da educação pública o diálogo entre todos os envolvidos no ambiente escolar na busca pela melhoria da qualidade da educação, o que possibilitaria maior visibilidade às necessidades do alunado da educação especial. Esse desenho de avaliação educacional nos parece mais inclusivo e poderia atender à enorme diversidade e complexidade envolvendo as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas brasileiras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivos analisar, a partir dos documentos oficiais (PNE e SAEB), quais são os critérios de qualidade que orientam a educação básica brasileira, especialmente, no que se refere à educação especial.

Por meio da revisão sistemática de literatura científica produzida no Brasil, entre os anos de 2000 e 2022, considerando a temática sobre avaliação em larga escala, educação inclusiva e educação especial, buscamos compreender os critérios utilizados na realização das avaliações em larga escala em comparação à qualidade do ensino ofertada aos alunos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, nosso objetivo central foi investigar tanto as oportunidades quanto as limitações que os instrumentos de avaliação em larga escala utilizados na atualidade impõem sobre o âmbito da educação especial.

Diante do exposto, não podemos deixar de ressaltar o avanço em termos de política educacional no sistema de ensino das escolas brasileiras, principalmente a partir da implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, que incorporou, de forma definitiva, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Sendo assim, o debate contemporâneo sobre o tema nos parece apontar para a importância da garantia da qualidade da educação oferecida a esse grupo de alunos. E, para que esta qualidade de ensino aconteça, é preciso um amplo debate, envolvendo entidades governamentais e corpo acadêmico, com o intuito de se pensar sobre os impactos causados pelas avaliações em larga escala, considerando os alunos que fazem parte da educação especial, principalmente os que se encontram matriculados no ensino básico. Debate este de fundamental importância diante da garantia por lei de uma educação de qualidade para todos.

Ainda que os parâmetros que norteiam as práticas em políticas educacionais nas escolas brasileiras tenham se consolidado a partir da implantação do sistema de avaliações em larga escala, muito se discute sobre o quanto, realmente, estas avaliações externas conseguem mensurar a qualidade do ensino. Isso porque o cenário educacional brasileiro é permeado por realidades contrastantes de acordo com cada região do país.

Dessa forma, mesmo diante de todos os avanços em termos de força de lei em prol do público-alvo da educação especial, esta pesquisa nos permitiu colocar em evidência o quanto os alunos com necessidades educacionais especiais, ao serem colocados à margem dos limites ocupados pelas avaliações em larga escala, ocupam uma posição de desvantagem frente aos demais alunos. Isso se agrava diante da falta de parâmetros específicos sobre como e quando se deve avaliar a qualidade de ensino destinado à educação especial, considerando o texto-base do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Desta forma, resta-nos inferir que a educação inclusiva no sistema de ensino brasileiro, apesar dos progressos obtidos ao longo dos anos, ainda assim, encontra-se centrada apenas em uma política de garantia do direito à matrícula nas redes regulares de ensino.

Desta forma, esta pesquisa nos permitiu observar que as avaliações em larga escala vigentes hoje no país contemplam de forma limitada e marginalizada a participação de estudantes com necessidades educacionais especiais. Ainda assim, Pereira e Sordi (2020) apresentam como possibilidade a implementação de um sistema de AIP nas escolas, em contraponto à política de avaliação externa. Embora a proposta da AIP não faça menção ao público-alvo da educação especial, considera como forma de avaliação da educação pública a importância do diálogo entre todos os envolvidos no ambiente escolar em busca da melhoria da qualidade da educação. Diante desta consideração, a AIP nos traz a esperança de que os alunos com necessidades educacionais especiais possam vir a ter maior visibilidade, quando se trata de mensurar a qualidade de ensino ofertada à educação especial.

Por fim, é imperativo ressaltar a importância da ampliação das pesquisas no que diz respeito a esse tema. Isso é especialmente crucial quando consideramos as numerosas limitações impostas pelas avaliações em larga escala no âmbito da educação básica, especialmente no contexto da educação especial. Essas limitações reforçam a discrepância entre as diretrizes legalmente asseguradas e a realidade prática que se verifica quando se trata da educação especial nas instituições de ensino brasileiras.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009.

BARTELMÉBS, R. C. Resenhando as estruturas das revoluções científicas de Thomas Kuhn. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 351-358, 2012.

BENTO, A. V. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. **Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)**, Funchal, v. 7, n. 65, p. 42-44, 2012.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 1 jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 1 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministro apresenta panorama sobre educação especial e discute necessidade de atualização.** Brasília, DF: MEC, 26 jun. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=65721>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: MEC, 2020.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A.; FALEIROS, M. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, [s. l.], v. 2, p. 17-79, 2011.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. D. C. B. P. Educação Especial e

avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 25, n. 44, p. 449-464, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6535>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

CARTA DE LUXEMBURGO. **Princípios-chave para a educação especial**: recomendações para responsáveis políticos. [S. l.]: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação, 1996. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-pt.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Portaria nº 0998/2013-GAB**. [Regulamenta os procedimentos para o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE e para o Prêmio Escola Nota Dez]. Fortaleza: SEDUC, 2013. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2015/12/portaria0998.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

COMAR, S. R. **Política de avaliação em larga escala no Brasil**: das orientações internacionais à prática escolar (um estudo a partir do projeto principal de educação da América Latina e Caribe e projeto regional para educação). Curitiba: CRV, 2021.

CRESWELL, J. W.; ROSA, S. M.; SILVA, D. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DICIO. **Segregação, Integração, Inclusão**. [S. l.]: Dicio, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

DOT.LIB. **Operadores booleanos**: técnica chave para obter os melhores resultados de pesquisa. [S. l.]: DOT.LIB, 2019. Disponível em: <https://dotlib.com/blog/operadores-booleanos-tecnica-chave-para-obter-os-melhores-resultados-de-pesquisa>. Acesso em: 9 jun. 2023.

EDUCATION ACT 1981. **UK Public General Acts**. UK: Education Act, 1981. Disponível em: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/contents/enacted>. Acesso em: 9 jun. 2023.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. Metassíntese: revisão sistemática qualitativa na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 1 jan. 2022. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=f32de538-d332-4546-a020-5ab46cae35d7>. Acesso em: 9 jun. 2023.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousar ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

FREITAS, L. C. A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma

responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 127-139, 2016.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

INEP. **Matrizes e escalas**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 10 maio 2023.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF: INEP, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/saeb>. Acesso em: 9 jun. 2023.

LIEBL, K. R.; LIMA, I. G.; CORDEIRO, A. F. M. Estudantes público alvo da educação especial e avaliações em larga escala: reflexões a partir de uma rede de ensino do planalto norte catarinense. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, 2022. Disponível em: Acesso em: 2 fev. 2023.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

PASSONE, E.; ARAÚJO, K. H. Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 136-159, 2020.

PEREIRA, M. S. F.; SORDI, M. R. L. D. Avaliação Institucional Participativa e a busca da qualidade da escola: limites e potencialidades da participação estudantil. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-20, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15576/209209213380>. Acesso em: 9 jan. 2023.

RODRIGUES, M. P. Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, fundamental e médio entre os anos de 2009 a 2020 no Brasil. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. e23811124794, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24794>. Acesso em: 9 jan. 2023.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. **Fundamentos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva**: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. São Paulo: UNESP, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

SEGABINAZZI, M.; MARTINS, S.; LUNARDI-MENDES, G. M. Avaliações em Larga

Escala e Educação Especial: por onde caminham as pesquisas? *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, 1., 2017, Joaçaba. **Anais** [...]. Joaçaba: UNOESC, 2017.

SILVA, M. C. V.; MALETTI, S. M. F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista Educação Especial**, [s. l.] v. 25, n. 44, p. 417-434, 9 nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6531>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SILVA NETO, S. A. O que é um paradigma? **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 345-354, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/2178-4582.2011v45n2p345>. Acesso em: 10 maio 2022.

SORDI, M. R. L. D. **Avaliação Institucional Participativa em escolas de Ensino Fundamental**: limites e possibilidades de uma proposta. Brasília, DF: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0317.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SOUSA, I. V. **Educação Inclusiva no Brasil**: história, gestão e políticas. Jundiaí: Paco editorial, 2019. v. 1.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva**: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. São Paulo, 4 mar. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva>. Acesso em: 10 jun. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 29 jun. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Tailândia: Unesco, 1990a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 jun. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: Unesco, 1990b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 jul. 2022.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Paris, França: Unesco, 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 20 out. 2022.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, 30 jun. 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2177>. Acesso em: 10 jan. 2023.

WITEZE, E. M.; SILVA, R. H. R. Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 32, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39687>. Acesso em: 10 jan. 2023.

APÊNDICE A – Planilha de artigos selecionados

Item	Título	Autor	Instituição	Região	Ano	Palavras-chaves	Formato
1	Estudantes público alvo da educação especial e avaliações em larga escala: reflexões a partir de uma rede de ensino do planalto norte catarinense.	LIEB, Karin Rank;CORDEIRO, Alicene Fusca Machado; LIMA, Iana Gomes. Estudantes público alvo da educação especial e avaliação em larga escala: reflexões a partir de uma rede de ensino do planalto catarinense. Olhar do Professor, Ponta Grossa, v.25, p.1-22, 2-18472-026;2022 Disponível em <https://revistas2.uueg.br/index.php/olhardeprofessor>	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ponta Grossa - PR	2022	Avaliações em larga escala. Prova Brasil. Público alvo da educação especial.	Artigo
2	A marcante presença dos exames em larga escala na Política Nacional de Educação Especial de 2020	FERNANDES, Claudia de Oliveira; MIGUEL, Raquel Silva Teixeira. A marcante presença dos exames em larga escala na Política Nacional de Educação Especial de 2020. Periódicos Horizontes, USF, Itatiba, SP, e022061 Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1375>	Universidade São Francisco	Bragança Paulista - SP	2022	Educação Especial. Exame larga escala.	Artigo
3	Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil	FRITSH, Rosângela; VITELLI, Ricardo Ferreira. Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v.32, e07792, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ee.v32.7792>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	São Leopoldo-RS	2021	Avaliação da Educação. Avaliação Externa. Avaliação das Políticas Educacionais. Produção do Conhecimento.	Artigo
4	Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes	PASSONE, Eric; ARAUJO, Karlane Holanda. Dispositivo de Avaliação Educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.50, n.175, p.136-159 Disponível em <https://doi.org/10.150/198053146824>	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	São Paulo - SP	2020	Educação Especial. Avaliação em Larga Escala. Accountability. Exclusão Escolar.	Artigo
5	Avaliação em larga escala e Educação Especial: Alguns pressupostos em questão.	LIEB, Karin Rank; LIMA, Iana Gomes; PINTO, Marivalva. Avaliações em larga escala e Educação Especial: Alguns pressupostos em questão. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v.6 p.1-19 e020004 2020 Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/213901>	Revista Internacional de Educação Superior - International Journal of Higher Education		2019	Avaliação em larga escala. Educação Especial. Diversidade.	Artigo
6	Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras	SOUZA, Sandra Maria Zelia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. Revista de Educação Especial, v.31, n. 63, p. 863-878 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> DOI <https://dx.doi.org/10.5902/1984686X32781>	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria - RS	2018	Avaliação em larga escala. Educação Especial. Inclusão Escolar.	Artigo
7	Avaliação em larga escala em tempos de educação inclusiva	BRAGAGNOLO, Ana Lia Benini; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Avaliação em larga escala em tempos de educação inclusiva. Regae: Revista Gestão da Avaliação Educacional. Universidade Federal de Santa Maria, v.7, n.15, p.55-65 Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5902/2318133830925>	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria - RS	2018	Políticas Públicas. Avaliação em larga escala. Educação Inclusiva.	Artigo
8	Avaliar, diagnosticar, medir: das práticas avaliativas a avaliações em larga escala na Educação Especial	MENDONÇA, Geovana Lunardi Mendes; LOCKMANN, Kamila; PLETSCHE, Marcia Denise. Editorial - Dossiê - Avaliar, diagnosticar, medir: das práticas avaliativas a avaliações em larga escala na Educação Especial. Revista Educação Especial, v. 31, n. 63, p. 777-784. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158928001> DOI: <https://doi.org/1984686>	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria - RS	2018	Avaliação em larga escala. Inclusão Escolar. Educação Especial.	Artigo
9	Avaliações em Larga Escala e Educação Especial: por onde caminham as pesquisas?	SEGABINAZZI, Marília; MARTINS, Shaiane; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Avaliações em Larga Escala e Educação Especial: por onde caminham as pesquisas?. Seminário Internacional de Políticas Públicas em Educação (1..2017:22 e 23 mai.: Joaçaba, SC) Anais do I Seminário Internacional de Políticas Públicas em Educação/Universidade do Oeste de Santa Catarina - Joaçaba, SC.Ed. Unoescc 96p. INSS 2527-2543	Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)		2017	Avaliação em larga escala. Inclusão Escolar. Educação Especial.	Artigo
10	Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial.	REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. Revista Educação Especial, v.13, n.63, p.907-922 Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33107	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria - RS	2012	Educação Especial. Avaliação da Educação Básica. SAEB.	Artigo
11	Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola	BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zaki. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.2, p. 373-388 Disponível em <https://doi.org/10.1590/51517-97022012005000006>	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	São Paulo - SP	2012	Avaliação da educação. Responsabilização. Currículo escolar.	Artigo
12	Avaliação em larga escala de alunos em necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR)	SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELATTI, Sílvia Márcia Ferreira. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). Revista de Educação Especial, v. 25, n.44, p. 417-434 Disponível em <https://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria - RS	2012	Avaliação em larga escala. Inclusão escolar. Necessidades educacionais especiais.	Artigo
13	Educação Especial e avaliação em larga escala no município de Sobral (CE)	CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação Especial e avaliação em larga escala no município de Sobral (CE). Revista de Educação Especial, v.25, n.44, p. 449-464 Disponível em: <https://ufsm.br/revistaeducacaoespecial>	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria - RS	2012	Educação Especial. Avaliação em Larga Escala. Educação Inclusiva.	Artigo
14	Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas	WITEZE, Erika Marinho; SILVA, Regis Henrique dos Reis. Avaliação em larga escala na educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas. Revista Educação Especial, v.32, p.1-22 Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158902112>	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria - RS	2019	Educação Especial Inclusiva. Avaliação em Larga Escala. Políticas de Inclusão.	Artigo

APÊNDICE B – Referências de apoio

AGUIAR, L. M. *et al.* Educação inclusiva: reflexões acerca das contribuições e desafios no processo educativo. **Revista Expressão Católica**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 44-49, 28 set. 2018. <https://doi.org/10.25190/rec.v7i1.2189>.

ANDRADE, P. F.; DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da teoria crítica. **Textura - Revista de Educação e Letras**, [s. l.], v. 19, n. 39, p. 201-220, 2017.

BRAGAGNOLO, A. L. B.; BRIDI, F. R. S. Avaliação em larga escala em tempos de políticas de educação inclusiva. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 7, n. 15, p. 55-65, 18 abr. 2018.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 26, n. 61, p. 12-28, 22 jun. 2015.

FERNANDES, C. O.; MIGUEL, R. S. T. A grande presença dos exames em larga escala na Política Nacional de Educação Especial de 2020. **Horizontes**, [s. l.], v. 40, p. e022061, 30 nov. 2022.

FREITAS, L. C. **Avaliação Educacional**. [S. l.]: Blog do Freitas, 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 2 dez. 2022.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F. Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 32, p. e07792, 2021.

GONZÁLEZ, A. O. Entrevista com María Teresa Mantoan sobre dilemas e desafios da Educação Inclusiva nos primeiros anos do século XXI. **Polyphônia - Revista de Educación Inclusiva**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 149-158, 2017.

IBDD. **Cartilha IBDD dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. 2. ed. [rev. e atualizada]. Rio de Janeiro: IBDD, 2009. Disponível em: <http://www.ibdd.org.br/arquivos/cartilha-ibdd.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

LIEBL, K. R.; LIMA, I. G.; PINTO, M. M. Avaliações em larga escala e educação especial: alguns pressupostos em questão. **Revista Internacional de Educação Superior**, [s. l.], v. 6, p. 1-19, 2020.

LOCKMANN, K.; MACHADO, R. B. Invisibilidades na avaliação nacional da alfabetização (ANA): os alunos com deficiência e o trabalho docente. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 31, n. 63, p. 879-892, 2018.

LUNARDI-MENDES, G. M.; LOCKMANN, K.; PLETSCHE, M. D. Avaliar, diagnosticar, medir: das práticas avaliativas a avaliações em larga escala na Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 31, n. 63, p. 777-784, 2018.

MACIEL, R. B. Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 131-133, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 9., 2007, Funchal. **Anais** [...]. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007. p. 178-189.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, K. R. A. **Inclusão escolar e avaliação em larga escala: pessoas com deficiência na prova Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/180>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, R. B.; REBELO, M. P. V.; BIDARRA, M. G. A. Alunos com necessidades educativas especiais: o olhar da avaliação externa nas escolas. **Educação em Foco**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 81-102, 30 abr. 2019.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: ONU, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 30 out. 2022.

PEREIRA, M. C. V. **Análise das estratégias de acessibilidade ao sistema de avaliação AVALIA BH para os alunos com deficiência**. 2014. Tese (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1612-1631, 2018.

PLETSCH, M. D.; LUNARDI-MENDES, G. M. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 23, n. 27, 16 mar. 2015.

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

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da educação especial. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 13, n. 63, p. 907-922, 9 out. 2018.

SANTOS, C. M. C.; PIMENTA, C. A. M.; NOBRE, M. R. C. The PICO strategy for the

research question construction and evidence search. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 508-511, 1 jun. 2007.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 31, n. 63, p. 863-878, 2018.

WITEZE, E. M. **Processos de inclusão/exclusão escolar**: análise do impacto da prova brasil na escolarização do público alvo da educação especial. 2016. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6313>. Acesso em: 10 jun. 2023.