

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

Programa de Mestrado em Educação

**Prova Brasil e o público-alvo da Educação Especial: uma análise a partir da
Rede Pública Municipal de Ensino de São Bento do Sul/SC**

Mestranda: Karin Rank Liebl

Orientadora: Dra. Iana Gomes de Lima

Coorientadora: Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Joinville/SC
2020

Karin Rank Liebl

**Prova Brasil e o público-alvo da Educação Especial: uma análise a partir da
Rede Pública Municipal de Ensino de São Bento do Sul/SC**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Iana Gomes de Lima.

Coorientadora: Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Joinville/SC
2020

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

L716p Lieb, Karin Rank
Prova Brasil e o público-alvo da Educação Especial: uma análise a partir da Rede Pública Municipal de Ensino de São Bento do Sul/SC / Karin Rank Lieb; orientadora Dra. Iana Gomes de Lima; coorientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. – Joinville: UNIVILLE, 2020.

117 p.: il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Avaliação educacional. 2. Educação especial. 3. Prova Brasil. 3. Rendimento escolar. I. Lima, Iana Gomes de. (orient.). II. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (coorient.). III. Título.

CDD 371.26

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

Termo de Aprovação

“Prova Brasil e o Público Alvo da Educação Especial: Uma Análise a partir da Rede Pública Municipal de Ensino de São Bento do Sul/SC”


por

Karin Rank Liebl

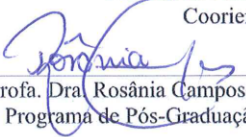
Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Iana Gomes de Lima
Orientadora (UNIVILLE)

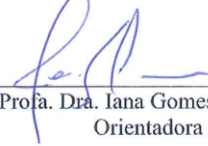


Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Coorientadora (UNIVILLE)

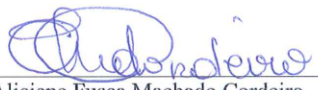


Prof. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

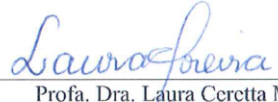
Banca Examinadora:




Prof. Dra. Iana Gomes de Lima
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Laura Ceretta Morcira
(UFPR)



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 13 de fevereiro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Mirna e Afonso, que, por toda a minha vida, mostraram o quanto é importante estarmos aprendendo coisas novas, sendo o conhecimento a única coisa que nunca poderão tirar de nós. Certamente vocês estão presentes nesta pesquisa e são fundamentais na minha constituição enquanto pessoa por me apoiarem em todas as decisões que tomei, as quais nem sempre concordaram, mas nunca me deixaram só. Espero sempre poder trazer motivos de orgulho para vocês.

Agradeço ao Alysson, meu marido, por caminhar comigo nessa trajetória que exigiu sua compreensão quanto à minhas ausências mesmo estando ao seu lado em nossa casa. E também por compreender e participar das mudanças pelas quais passei nesse processo, mudanças essas que me tornaram uma pessoa diferente da que ele conheceu a alguns anos atrás, diferente pois somos seres em constante transformação e evolução. Esse companheirismo foi e é fundamental para que eu possa continuar nessa jornada.

Agradeço imensamente ao meu amado filho, Arthur, que com seus poucos anos de idade, especificamente quatro quando do início dessa jornada, conseguiu compreender que a mamãe não poderia estar com ele sempre que ele precisa-se, que ele teria que ficar sob os cuidados do papai, da vovó Mirna e do vovô Foka, em muitos dias, noites, feriados e finais de semana, e, mesmo quando a mamãe estava em casa, por muitas vezes soube ficar ao meu lado rodeado de livros, artigos, notebook, canetas marca texto dentre tantas tarefas e afazeres que exigiam minha dedicação. E mesmo com toda essa carga foi meu porto seguro de amor, carinho, sorriso e abraços apertados, fortalecendo ainda mais minha crença que meus esforços são por um bem maior, para que ele tenha um mundo melhor em seu futuro. E ele é um ser humano digno de minha admiração e respeito por ser essa pessoa maravilhosa e amorosa com todos, sendo sensível às aflições dos outros e buscando sempre ser uma pessoa gentil independentemente da situação. Amor da minha vida!!!

Agradeço a minha querida orientadora/amiga/parceira Professora Doutora Iana Gomes de Lima, Nana, que em todos os momentos esteve tão perto de mim, mesmo estando à quilômetros de distância. Essa mulher maravilhosa que tanto me orgulho de ter o privilégio de conhecer bem de perto. Como sempre disse repito aqui: “quero um dia poder ser a metade do que você é como ser humano, como amiga e como

profissional”. Saiba que tenho uma profunda admiração por ti, pois.... “merece”.

Agradeço a Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro com tive o prazer de contar com seu olhar minucioso acerca dessa pesquisa como coorientadora e que me mostrou como a transformação que acontece no período do mestrado muda a maneira como nos fazemos presentes na sociedade.

Agradeço às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille que, cada uma a sua maneira, me auxiliaram para que eu pudesse aprender a cada dia como me tornar uma pessoa mais crítica, livre, sensível e empoderada. Todas me trouxeram até aqui, sem vocês não teria conseguido.

Agradeço aos meus colegas da Turma VIII do PPGE da Univille, turma inesquecível em minha vida, pessoas tão diferentes e tão iguais ao mesmo tempo. Pessoas com um propósito especial em suas vidas: uma educação libertadora para todos. Vocês estão marcados em meu coração para sempre. Muitos irmãos e irmãs de vida.

Agradeço a meus parceiros de jornada, estilo “*O Hobbit*”, Cremilda e Vitor. Foram muitos e muitos quilômetros rodados nessas idas e vindas à Joinville. Certamente vocês foram um alento durante os momentos de desespero, emocional e financeiro. Amigos para a vida toda!

Agradeço a minha irmã de pesquisa, filha da mesma mãe, Maria Ângela. Pelas conversas, abraços apertados, discussões de rumos a tomar, ombro amigo na hora do desespero, café com bobagem nos intervalos, contribuições valiosíssimas para a produção dessa pesquisa. Você é uma mulher sensacional, forte, guerreira e maravilhosa. Te admiro muito!

Agradeço à Professora Sônia Maria Ribeiro que, desde a minha graduação em Educação Física, tem minha admiração pela pessoa e profissional que é. Agradeço imensamente por ter me acolhido, auxiliado e direcionado durante minha primeira experiência docente no Ensino Superior durante o estágio docente. Que eu possa me tornar uma professora tão especial para meus alunos e alunas como você foi e é para mim.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR que me recebeu como discente externo em duas disciplinas, uma em 2018 e outra em 2019, onde pude contar com a aprendizagem proporcionada pelas Professoras Doutoras Laura Ceretta Moreira e Sueli Fernandes, pela contribuição significativa que teve para a construção dessa pesquisa e dessa pesquisadora.

Agradeço à Professora Doutora Laura Ceretta Moreira pelas contribuições e

apontamentos assertivos durante a banca de qualificação e defesa dessa dissertação. Apontamentos que trouxeram um engrandecimento significativo à essa produção. E ainda por ter me acolhido durante as disciplinas que cursei no PPGE da UFPR que nos aproximaram ainda mais.

Agradeço aos meus amigos e amigas que compreenderam minhas ausências e comemoraram comigo cada conquista nesse período de estudos. Saibam que cada uma de vocês tem especial lugar em meu coração e na minha vida. Em especial a minha irmãzinha Camy, minha comadre Tiça e minha amiga da “vida” Carlinha que sempre acreditaram no meu potencial e que sempre me apoiaram para continuar nessa caminhada de estudos. Amo muito vocês!

RESUMO

Na atualidade, as avaliações em larga escala têm ganhado grande visibilidade no cenário educacional como balizadoras da qualidade da educação, correspondendo a uma tendência mundialmente disseminada. Concomitantemente a essa valorização das avaliações como centrais nos indicadores educacionais, as políticas de inclusão dos alunos e alunas, público-alvo da educação especial, têm se apresentado cada vez mais com uma perspectiva inclusiva nas instituições de ensino, como um todo. Tendo em vista essas questões, esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille –, apresenta, como objetivo geral, uma análise de como tem sido realizada a Prova Brasil para os estudantes do 5º ano, público-alvo da educação especial, e as implicações que essa avaliação, em larga escala, tem no trabalho pedagógico em escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC. Como instrumento de pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2011) com as docentes, pedagogas e gestoras de três escolas da referida rede de ensino. Trata-se de um estudo com análise qualitativa dos dados coletados, compreendendo que as informações quantitativas acerca dos resultados alcançados pelas escolas que fazem parte deste estudo devem ser analisadas em conjunto com as informações obtidas nas entrevistas, para que, posteriormente, seja realizada uma análise qualitativa imbricada às informações quantitativas disponibilizadas por meio dos índices alcançados (GATTI, 2006). Como aporte teórico para a compreensão da centralidade que as avaliações em larga escala ganharam no cenário educacional do Brasil, foram utilizados estudos de Bonamino e Sousa (2012), Lima (2016), Sousa (2014; 2018), Minhoto (2013) e Mainardes (2013). Por se tratar de uma pesquisa direcionada aos estudantes público-alvo da educação especial, como aporte teórico dessa temática foram utilizados estudos de Pletsch; Oliveira e Araújo (2015), Kassar e Rebelo (2017), Kassar (2002; 2011) e Fernandes (2011). Para compreender como as avaliações em larga escala estão sendo relacionadas com o público-alvo da educação especial, como aporte teórico foram utilizados estudos de Marin e Braun (2018), Kassar (2012; 2016), Mello e Hostins (2018), Mendes e D’Affonseca (2018) e Sousa (2018). Como método de análise dos dados, empregou-se a Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006), com suporte no estudo realizado por Lima (2016). A partir da análise das entrevistas, pôde-se inferir que a rede pública municipal de ensino de São Bento do Sul/SC realiza uma reorganização curricular, tendo em vista atender às necessidades de acessibilidade que os estudantes público-alvo da educação especial apresentam, para que estes tenham resguardado seu direito de acesso, permanência e aprendizagem. Entretanto, no que tange à Prova Brasil, esses estudantes ficam à parte desse processo, uma vez que o material disponibilizado para o momento de realização dessa avaliação não atende a todas as demandas desse público. Com isso, durante a organização dos momentos preparatórios para essa prova – que ocorrem no transcorrer do ano letivo, objetivando o alcance e/ou superação da meta estabelecida para cada escola – esses estudantes acabam sendo, em certa medida, alijados do processo.

Palavras-chave: Prova Brasil; Público-alvo da Educação Especial; Políticas Avaliativas; Práticas Educativas.

ABSTRACT

Nowadays, large-scale assessments have gained great visibility in the educational scenario as indicators of its quality, corresponding to a worldwide trend. Concomitantly with this valuation of evaluations as central to educational indicators, the inclusion policies of male and female students, the target audience of special education, have been increasingly presented with an inclusive perspective in educational institutions, as a whole. In view of these issues, this research, linked to the research line Public Policies and Educational Practices, of the Master's Program in Education at the University of the Region of Joinville - Univille -, presents, as a general objective, an analysis of how the research has been carried out. Prova Brasil for 5th grade students, target audience of special education, and the implications that this assessment, on a large scale, has on pedagogical work in schools in the municipal public schools of São Bento do Sul / SC. As a research instrument, semi-structured interviews (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2011) were used with teachers, pedagogues and managers of three schools in the aforementioned teaching network. It is a study with qualitative analysis of the data collected, understanding that the quantitative information about the results achieved by the schools that are part of this study must be analyzed together with the information obtained in the interviews, so that, later, an analysis can be carried out. qualitative overlapping the quantitative information made available through the achieved indexes (GATTI, 2006). As a theoretical contribution to the understanding of the centrality that large-scale assessments gained in the educational scenario in Brazil, studies by Bonamino and Sousa (2012), Lima (2016), Sousa (2014; 2018), Minhoto (2013) and Mainardes were used (2013). As this is a research aimed at students targeting special education, as a theoretical contribution to this theme, Pletsch studies were used; Oliveira and Araújo (2015); Kassar and Rebelo (2017); Kassar (2002; 2011); and Fernandes (2011). To understand how large-scale assessments are being related to the target audience of special education, as a theoretical contribution, studies by Marin and Braun (2018) were used; Kassar (2012; 2016); Mello and Hostins (2018); Mendes and D'Afonseca (2018); and Sousa (2018). As a method of data analysis, the Thematic Analysis proposed by Braun and Clarke (2006) was used, supported by the study carried out by Lima (2016). From the analysis of the interviews, it could be inferred that the municipal public school system in São Bento do Sul / SC carries out a curricular reorganization, with a view to meeting the accessibility needs that target students of special education present, for that they have safeguarded their right of access, permanence and learning. However, with regard to Prova Brasil, these students are separated from this process, since the material made available for the time of this assessment does not meet all the demands of this audience. Thus, during the organization of the preparatory moments for this test - which occur during the academic year, aiming at reaching and / or exceeding the goal established for each school - these students end up, to a certain extent, being excluded from the process.

Keywords: Prova Brasil; Target audience of Special Education; Evaluative Policies; Educational Practices.

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Resultado do levantamento das produções – Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	15
Tabela 2 – Resultado do levantamento das produções – Portal Scielo	16
Tabela 3 – Pesquisas relevantes para a temática deste estudo	17
Tabela 4 – Tempo disponível para realização da Prova Brasil	52
Tabela 5 – Atendimento disponibilizado aos estudantes público-alvo da educação especial durante a realização da Prova Brasil.....	52

Lista de Quadros

Quadro 1 – Síntese das principais alterações ocorridas no período de aplicação da Prova Brasil – 2005 a 2017	23
Quadro 2 – Resultados alcançados pela rede municipal de ensino de São Bento do Sul/SC – Referentes à Prova Brasil para o 5º ano do Ensino Fundamental	56
Quadro 3 – Número de estudantes das escolas pesquisadas	58
Quadro 4 – Perfil profissional das entrevistadas	60
Quadro 5 – Característica dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas pesquisadas.....	61
Quadro 6 – Temas e códigos gerados a partir da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006).....	66
Quadro 7 – Enfoque dos temas gerados para a Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006).....	66

Lista de Siglas

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDE – Bônus de Desempenho Educacional
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PAEE – Público-alvo da Educação Especial
- PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

Sumário

1 Introdução	9
2 Justificativa, Problema de Pesquisa, Objetivos	13
2.1 Justificativa	13
2.2 Problema de Pesquisa	19
2.3 Objetivos	19
2.3.1 Objetivo Geral	19
2.3.2 Objetivos Específicos	20
3 Marco Teórico	21
3.1 A Prova Brasil: Breve Panorama Histórico	21
3.2 Avaliações em Larga Escala	24
3.3 Inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Regular	35
3.4 Avaliação dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial.....	46
3.4.1 Prova Brasil e Estudantes Público-Alvo da Educação Especial.....	50
4 Metodologia	55
4.1 Contexto da Pesquisa	55
4.2 Sujeitos da Pesquisa.....	59
4.3 Instrumentos para a Coleta de Dados	62
4.4 Método de Análise dos Dados Coletados.....	63
5 Análise de Dados Coletados	69
6 Considerações Finais	96
7 Referências	100
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	108
Apêndice 2 – Matriz de Referência – Balanço de Produções	109
Apêndice 3 – Matriz de Referência da Pesquisa	113
Apêndice 4 – Questionário de Pesquisa	114

1 Introdução

O sistema de ensino brasileiro, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, está organizado em dois níveis: o da Educação Básica, dividido em três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), que são obrigatórias e gratuitas, sendo ofertadas pelo Estado, e o Ensino Superior, o qual não é obrigatório.

Uma prática que está se fazendo presente no ambiente educacional após as reformas de Estado ocorridas nos anos 1990 consiste nas avaliações em larga escala, que vêm ganhando força no cenário internacional como uma maneira de avaliar a qualidade do ensino (BONAMINO; SOUSA, 2012). Acerca das avaliações em larga escala para a Educação Básica, temos alguns modelos para determinadas turmas, quais sejam: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual é aplicada para o 3º ano; Prova Brasil, aplicada para o 5º e 9º anos; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado no final do Ensino Médio.

Este estudo trata especificamente da Prova Brasil, voltada para os estudantes público-alvo da educação especial que estão matriculados no 5º ano. Para que possamos adentrar essa temática, devemos compreender que as avaliações em larga escala têm ganhado grande valorização como indicativo de qualidade de ensino, o que é verificado em estudos realizados por Bauer *et al.* (2015); Bonamino e Sousa (2012); Mainardes (2013); Sousa (2014); e Minhoto (2013). Tais pesquisas apresentam indicativos de que quanto mais elevados forem os resultados obtidos nesse modelo de avaliação, mais as escolas serão consideradas como as que detêm as melhores condições de ensino. Contudo, os autores alertam para o fato de que se somente esses resultados forem considerados, apresentar-se-á apenas uma faceta da complexidade em que a escola se encontra, no que tange às condições de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com Bonamino e Sousa (2012), percebe-se uma grande movimentação acerca do controle que tal modelo de avaliação empreende ao Estado como regulador do que se deve ensinar e aprender nas escolas, como no caso da Prova Brasil, que trata de questões específicas de Língua Portuguesa e Matemática.

Concomitantemente a esse processo de consolidação das avaliações em larga escala no cenário educacional brasileiro após os anos 1990, as discussões acerca do direito das pessoas com deficiência ganharam força, da mesma maneira no cenário inclusivo da educação. Seguindo a organização acerca dos direitos do público-alvo da educação especial, o Brasil tornou garantida, por meio de legislações específicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Resolução nº 09/2004), a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares em classes comuns. Dessa maneira, os estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial têm direito de estar matriculados em escolas regulares, nas mesmas classes dos demais estudantes, com a garantia das adaptações necessárias para atender às suas necessidades específicas de aprendizagem (FERNANDES, 2011). Nesse sentido, compreende-se que esses estudantes devem participar das atividades acadêmicas e sociais desenvolvidas nas escolas sem que haja impedimentos para tal.

Para que este estudo pudesse ser realizado, foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE –, sob o protocolo 91773318.3.0000.53.66, e aprovado por esse órgão. Neste momento, apresenta-se o objetivo geral que esta pesquisa se propõe, qual seja, o de analisar como tem sido realizada a Prova Brasil para os estudantes do 5º ano, público-alvo da educação especial, e as implicações que essa avaliação em larga escala tem no trabalho pedagógico em escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC. Para tanto, os objetivos específicos são: **a)** compreender o processo da Prova Brasil na rede pública municipal de ensino de São Bento do Sul/SC, especialmente para os estudantes público-alvo da educação especial; e **b)** analisar o impacto da Prova Brasil na organização pedagógica, com foco no currículo escolar.

Apresenta-se como marco teórico, inicialmente, um panorama das avaliações em larga escala e sua consolidação no cenário mundial e nacional como indicativo de qualidade do ensino na rede pública. Para tanto, fez-se uso, centralmente, dos estudos de Afonso (2009); Bonamino e Sousa (2012); Lima (2016); Sousa (2014; 2018) e Minhoto (2013); bem como dos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação que são utilizados como orientadores para a Prova Brasil, quais sejam, Cartilha Saeb (INEP, 2017) e Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década (INEP, 2018a).

Em seguida, para a compreensão do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular brasileiro, utilizou-se como aporte teórico os estudos de Kassir e Meletti (2012); Pletsch, Oliveira e Araújo (2015); Kassir e Rebelo (2017); Kassir (2002; 2011); e Fernandes (2011), que discutem a inclusão no ensino regular brasileiro em consonância com a legislação nacional específica para o público-alvo da educação especial. Esse processo, de inclusão na rede regular de ensino, pelo qual os estudantes público-alvo da educação especial passaram é importante para este estudo, pois auxilia no entendimento do momento atual pelo qual a inclusão está passando, tornando possível refletir acerca dos aspectos educacionais envolvidos nesse processo complexo para garantir a participação, com aprendizagem, nas atividades desenvolvidas na escola.

Para a compreensão do processo da Prova Brasil para os estudantes público-alvo da educação especial como aporte teórico, foram utilizados estudos de Marin e Braun (2018); Mello e Hostins (2018); Rebelo e Kassir (2018); Sousa (2018); Benini (2017); Fernandes e Nazareth (2018); Matos (2017); Silva (2013; 2019); e Silva e Meletti (2014). Esse aporte teórico foi relacionado com as orientações contidas na Cartilha Saeb (INEP, 2017), disponibilizada como forma de orientação para a aplicação dessa avaliação nas escolas.

Como instrumento metodológico de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma docente, uma pedagoga e uma gestora de cada uma das três escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC, que, no ano de 2017, tiveram matriculados estudantes público-alvo da educação especial no 5º ano. As entrevistas semiestruturadas, conforme Zago, Carvalho e Vilela (2011), criam a oportunidade de interação entre os sujeitos entrevistados, a pesquisadora e o objeto de pesquisa, possibilitando, assim, oferecer pistas para a compreensão do fenômeno estudado. Portanto, em se tratando de uma pesquisa com análise qualitativa de dados, Gatti (2006) elucida a importância de se analisar qualitativamente as informações quantitativas, compreendendo que as informações quantitativas acerca dos resultados alcançados pelas escolas que fazem parte desses estudos devem ser analisadas em conjunto com as informações obtidas nas entrevistas, para que, posteriormente, seja realizada uma análise qualitativa imbricada às informações quantitativas disponibilizadas por meio dos índices alcançados.

Como método de análise para este estudo, foi utilizada a Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006), com embasamento no estudo de Lima (2016),

que traz uma descrição detalhada do percurso a ser feito quando do uso desse método, apontando, assim, o que é exigido durante o tratamento das informações obtidas. Tal método é realizado em seis fases determinadas, para que se possa ter a real compreensão do objeto de pesquisa, sendo estas descritas no capítulo denominado “Metodologia”, no qual foi abordado o desenvolvimento metodológico do estudo, para que pudéssemos compreender o processo envolvido e desenvolvido, esclarecendo questões relacionadas aos objetivos deste estudo.

A centralidade que as avaliações em larga escala têm obtido no cenário educacional brasileiro ficou evidenciada durante a realização das entrevistas. Destaca-se o fato de que as entrevistadas realizam momentos de treinamento para que os estudantes estejam aptos a responder o modelo de questões que é apresentado na Prova Brasil, para que esses discentes possam preencher o gabarito de forma correta. Esta prática, de acordo com as entrevistadas, é realizada de forma sistemática no transcorrer de todo o ano letivo, o que indica a força da influência dos resultados alcançados nessa avaliação em larga escala.

Acerca da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial nessa rede de ensino específica, apontamos que as profissionais das escolas empreendem esforços no sentido de realizar uma reorganização curricular que venha atender às demandas de acessibilidade desses estudantes, haja vista que os materiais utilizados no cotidiano escolar são elaborados para atender às necessidades específicas deles. Assim, observa-se que no cotidiano escolar há um direcionamento de ações que visam garantir o direito ao acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes.

2 Justificativa, Problema de Pesquisa, Objetivos

Neste capítulo, esclarece-se as questões que foram tratadas nesta pesquisa, tendo em vista a indicação dos pontos que levaram à escolha de nosso objeto de estudo, bem como as contribuições que ele traz para o campo de investigação das avaliações, em larga escala, para os estudantes público-alvo da educação especial.

2.1 Justificativa

Enquanto docentes na educação básica, realizamos questionamentos acerca da inclusão dos estudantes com deficiência. Por várias vezes percebemos que, em determinadas atividades, esses discentes eram retirados da sala de aula e levados para que realizassem outras atividades na biblioteca, na sala da coordenação. Enfim, eram desviados das atividades desenvolvidas por sua turma regular. Em especial, destacamos o dia da realização da Prova Brasil, objeto deste estudo.

Compreendemos que há uma trajetória de pesquisa sobre a importância das avaliações em larga escala e seu papel no atual contexto histórico (AFONSO, 2009; SOUSA, 2014; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; BONAMINO; SOUSA, 2012), uma vez que pesquisadores se debruçam sobre esse objeto de estudo, amplamente difundido em âmbito nacional. A partir dessa compreensão, faremos um breve apanhado acerca da centralidade que as avaliações em larga escala têm ganhado no mundo e no Brasil (especialmente a partir dos anos 1990), o que será retomado no subitem 3.2 de forma mais aprofundada.

Conforme Afonso (2009), mundialmente as avaliações em larga escala vêm sendo aplicadas desde a década de 1980 com a intenção de obter informações para o desenvolvimento da qualidade da educação. Segundo Sousa (2014, p. 410), “iniciativas dessa natureza revelam a crença dos formuladores das políticas educacionais de que os testes têm se constituído em meio promissor da melhoria da qualidade do ensino”. Com isso, o resultado das avaliações passa a ter centralidade como balizador de como a educação vem sendo desenvolvida no país. Entretanto, a

prática desse modelo avaliativo tomou os rumos de um modelo gerencialista, que trouxe para a educação conceitos de mercado como eficiência, eficácia, *performance* e regulação para a educação. De acordo com Sousa e Lopes (2010, p. 54), “a partir da reforma gerencialista do Estado brasileiro, a avaliação visa gerar, gradualmente, impactos na lógica de gestão das políticas públicas, com reflexos nas relações e nos processos de trabalho”. Esta lógica de mercado pode levar à consideração do produto final das avaliações (a nota) como o todo da educação, deixando de lado os processos envolvidos e questões sociais e econômicas que podem vir a afetar tais resultados. De acordo com Minhoto (2013), toma-se a parte (o resultado) pelo todo da educação, o que pode vir a não atender a complexidade envolvida nos processos educacionais.

A partir desses estudos, percebe-se que as escolas estão inseridas nessa forma gerencialista, que busca melhorar os resultados alcançados nessas avaliações externas como forma de mensurar suas condições de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, realizamos um levantamento das produções acerca do tema a ser investigado, para verificarmos as produções já existentes sobre essa temática. Charlot (2006) evidencia a importância da realização desse levantamento, pois, segundo o autor, a área da Educação ainda é um campo que tem uma memória de pesquisas bastante recente. Para que as pesquisas no âmbito educacional tenham continuidade, tornam-se necessárias investigações que tragam um levantamento prévio acerca dos temas já estudados, para que haja um avanço nas produções relacionadas à temática almejada pelos pesquisadores. Assim, iniciamos o referido levantamento de dados para que os resultados obtidos contemplassem a proposta da presente investigação: pesquisas sobre avaliação, em larga escala, para estudantes público-alvo da educação especial.

Os resultados do levantamento de dados, de acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39), “favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações”. Dessa maneira, a análise possibilita examinar os temas que as pesquisas abrangem, bem como os referenciais teóricos que dão subsídios à temática. Torna-se necessário situar que, como destaca Cunha (2012), os dados encontrados em um balanço de produções têm uma condição de parcialidade, entendendo que as pesquisas publicadas são apenas uma amostra das produções de um determinado período de estudo.

Para a realização do levantamento das produções, tendo em vista o escopo desta pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: avaliação em larga escala; Prova Brasil¹; estudantes com deficiência; necessidades educacionais especiais²; público-alvo da educação especial³. O uso destes descritores ocorreu por entendermos que eles contemplam os principais aspectos desta pesquisa. Ao termos a compreensão de que pesquisas que não tratam apenas da Prova Brasil também podem ser interessantes no sentido de contribuir para este estudo, optamos, também, pelo uso do descritor *avaliação em larga escala*. Para o balanço das produções, foram utilizados dois bancos de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o Portal Scielo⁴.

Para a constituição do *corpus* de análise, utilizamos a base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As pesquisas selecionadas restringiram-se à produção compreendida no período entre 2005 e 2019. A busca limitou-se à área da Educação. Os resultados obtidos na busca no Catálogo de Teses e Dissertações Capes estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultado do levantamento das produções – Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Resultado do levantamento das produções – Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	
Descritores	Resultado
“avaliação em larga escala” AND “Prova Brasil”	115
“avaliação em larga escala” AND “necessidades educacionais especiais”	291 ⁵
“Prova Brasil” AND “necessidades educacionais especiais”	291
“Prova Brasil” AND “público-alvo da educação especial”	02
“avaliação em larga escala” AND “público-alvo da educação especial”	02 ⁶
“avaliação em larga escala” AND “estudantes com deficiência”	Nenhum resultado encontrado
“Prova Brasil” AND “estudantes com deficiência”	Nenhum resultado encontrado

Tabela 1 – Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Elaboração nossa.

¹ Este descritor foi utilizado tendo em vista que, na etapa contemplada nesta pesquisa (5º ano do Ensino Fundamental), a Prova Brasil é a avaliação, em larga escala, aplicada aos estudantes.

² O termo “necessidades educacionais especiais” foi utilizado no balanço das produções, por ser aquele que vinha sendo usado para identificar os estudantes da educação especial antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entrar em vigor – o que ocorreu em 2008.

³ Termo utilizado para identificar os estudantes da educação especial após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual adotamos neste estudo.

⁴ *Scientific Electronic Library Online*.

⁵ Os 291 trabalhos encontrados na busca com os descritores “avaliação em larga escala” AND “necessidades educacionais especiais” foram os mesmos encontrados por meio dos descritores “Prova Brasil” AND “necessidades educacionais especiais”.

⁶ Os 2 trabalhos encontrados na busca com os descritores “Prova Brasil” AND “público-alvo da educação especial” foram os mesmos encontrados por meio dos descritores “avaliação em larga escala” AND “público-alvo da educação especial”.

Seguindo o mesmo refinamento na busca após a combinação dos pares de descritores, os resultados obtidos no Portal Scielo estão apresentados nesta Tabela, a de número 2.

Tabela 2 – Resultado do levantamento das produções – Portal Scielo

Resultado do levantamento das produções – Portal Scielo	
Descritores	Resultado
“avaliação em larga escala” AND “Prova Brasil”	4
“avaliação em larga escala” AND “necessidades educacionais especiais”	1
“Prova Brasil” AND “necessidades educacionais especiais”	1
“Prova Brasil” AND “público-alvo da educação especial”	Nenhum resultado encontrado
“avaliação em larga escala” AND “público-alvo da educação especial”	Nenhum resultado encontrado
“avaliação em larga escala” AND “estudantes com deficiência”	Nenhum resultado encontrado
“Prova Brasil” AND “estudantes com deficiência”	Nenhum resultado encontrado

Tabela 2 – Fonte: Portal Scielo. Elaboração nossa.

Após a aplicação desses filtros, os resultados encontrados passaram, primeiramente, pela análise de acordo com o título da publicação. Na sequência, pela leitura dos resumos e, por fim, pelas produções consideradas relevantes à pesquisa, as quais foram lidas, na íntegra, por coadunarem com o objetivo de nosso estudo. Ademais, os dados das produções pertinentes à temática desta pesquisa foram organizados em uma planilha no *software* Excel (Apêndice 2 – Matriz de Referência – Balanço de Produções), no qual foram catalogadas as seguintes informações: título, instituição, etapa do nível superior, ano de defesa, temática, objetivo, abordagem, instrumento de coleta de dados e método de análise utilizado.

No balanço de produções que foi realizado, foi encontrado um total de nove (9) trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, considerados relevantes para esta pesquisa por abarcarem a temática das avaliações em larga escala e a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial e um (1) artigo científico no Portal Scielo, que trata da temática, especificamente, acerca da participação efetiva dos estudantes da educação especial na Prova Brasil e no Enem⁷. Este pequeno número de pesquisas pertinentes revela a necessidade de mais pesquisadores se

⁷ O artigo encontrado é produto da investigação realizada para a dissertação de Mestrado intitulada “Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina/PR”, de autoria de Mariana Cesar Verçosa Silva, apresentada à Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 2013, que consta como parte relevante para o balanço de produções realizado para esta pesquisa.

debruçarem sobre essa temática, uma vez que a consolidação das avaliações em larga escala, bem como a inclusão, são temas presentes no cotidiano escolar, e seus processos têm importância para o desenvolvimento de uma sociedade de direito, justa e igualitária.

A seguir, apresentamos, na Tabela 3, as produções consideradas importantes na construção de nossa investigação⁸. As pesquisas estão relacionadas em ordem de publicação, qual seja, da mais antiga até a mais recente. Tal direcionamento se dá tendo em vista as alterações que ocorreram ao longo do tempo em relação à definição do público-alvo da educação especial, sendo que tais alterações podem, assim, ter sido contempladas nos estudos encontrados no balanço. Primeiramente, arrolamos os estudos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, e, no final, encontra-se o artigo científico localizado no Portal Scielo.

Tabela 3 – Pesquisas relevantes para a temática deste estudo

Pesquisas relevantes para a temática deste estudo	
	Informações das produções
1	“Inclusão escolar e avaliação em larga escala: alunos com deficiência na Prova Brasil”, de autoria de Kilza Roberta Assunção Monteiro. Dissertação de Mestrado. UNISANTOS, 2010.
2	“Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar”, de autoria de Fernanda Oscar Dourado Valentim. Dissertação de Mestrado. UNESP – Marília, 2011.
3	“Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina/PR”, de autoria de Mariana Cesar Verçosa Silva. Dissertação de Mestrado. UEL, 2013.
4	“Produção de sentidos e Prova Brasil: o desempenho de alunos surdos em matemática”, de autoria de Evaldina Rodrigues. Tese de Doutorado. UEM, 2014.
5	“Processos de inclusão/exclusão escolar: análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público-alvo da educação especial”, de autoria de Erika Marinho Witeze. Dissertação de Mestrado. UFG, 2016.
6	“A identidade do professor da educação básica subjetivada pela avaliação externa da Prova Brasil”, de autoria de Walquiria Silva Carvalho Borges. Dissertação de Mestrado. UFG, 2016.
7	“Avaliação em larga escala: participação do aluno público-alvo da educação especial”, de autoria de Ana Lia Benini Bragagnolo. Dissertação de Mestrado. UFSM, 2017.
8	“As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a educação especial no Paraná”, de autoria de Denise Maria de Matos. Tese de Doutorado. UFPR, 2017.
9	“O atendimento especializado no ENEM para estudantes com necessidades educacionais especiais”, de autoria de Mariana Cesar Verçosa Silva. Tese de Doutorado. UFPR, 2018.

⁸ Os resultados mais detalhados deste balanço de produções foram apresentados na XII Reunião Científica da Regional Sul da Anped (Anped Sul), realizada em Porto Alegre/RS, e no V Congresso Nacional de Avaliação em Educação (CONAVE), realizado em Bauru/SP, ambos ocorridos no ano de 2018, constando nos anais do último evento citado.

10	“Estudantes com necessidades educacionais especiais e as avaliações em larga escala: Prova Brasil e ENEM”, de autoria de Mariana Cesar Verçosa Silva e Sílvia Márcia Ferreira Meletti. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> . Marília, 2014.
-----------	--

Tabela 3 – Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Portal Scielo. Elaboração nossa.

As pesquisas encontradas nesse balanço de produções tratam, especificamente, da realização das avaliações, em larga escala, envolvendo o público-alvo da educação especial. Estes estudos revelaram que ainda há a necessidade de serem realizadas mais pesquisas que investiguem a participação dos estudantes público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala, haja vista que esses alunos estão matriculados nas turmas que realizam tais avaliações. Ademais, muitas das pesquisas revelam que os discentes da educação especial não participam das avaliações em larga escala, sem que se explique, explicitamente, os motivos dessa não participação. Suas análises indicam uma preocupação exacerbada com o resultado final desses estudantes e como este pode vir a interferir nas notas das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Esse levantamento das produções acerca das avaliações em larga escala e da educação especial trouxe contribuições significativas para esclarecer os percursos a serem feitos subsequentemente à nossa pesquisa de dissertação de mestrado, uma vez que trazem informações relevantes quanto aos conceitos utilizados para a educação especial e indicam os autores que são referência para o aprofundamento acerca do tema.

Ainda, no que diz respeito às avaliações em larga escala, esses estudos trazem esclarecimentos sobre os procedimentos da aplicação desse tipo de avaliação, bem como o uso desse instrumento como forma de controle da qualidade da educação pelo Estado, e sua repercussão no público-alvo da educação especial. Ademais, tal levantamento evidencia alguns rumos a serem tomados, para que se avance nas discussões acerca da consolidação das avaliações em larga escala e sua relação com a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum, tendo em vista a proposição de caminhos para que esses alunos sejam efetivamente incluídos nos processos educativos, e para que os instrumentos que balizam a qualidade da educação brasileira possam ser efetivados, de maneira a alcançar todos os estudantes, em respeito à igualdade de direito à educação e em relação ao respeito de suas diferenças em consonância aos direitos humanos já adquiridos e garantidos na legislação nacional. Portanto, apontamos a necessidade de investigações que

venham desmistificar os reais motivos dessa inclusão/exclusão desse público nas avaliações em larga escala, especificamente na Prova Brasil.

Tendo em vista o que arrolamos até o momento, entendemos que esta pesquisa pode trazer contribuições para o campo de pesquisas sobre avaliações em larga escala – mesmo que já esteja bastante desenvolvido –, pois, conforme o que foi apresentado em relação ao balanço de produções, ainda faz-se necessário um aprofundamento maior do tema no que tange aos estudantes público-alvo da educação especial. Ao realizarmos uma análise acerca dos estudos encontrados no balanço de produções, pretendemos, com esta pesquisa, explicar a maneira pela qual os estudantes público-alvo da educação especial têm participado das avaliações em larga escala, bem como a forma como algumas escolas têm trabalhado com esse público, tendo em vista a Prova Brasil.

2.2 Problema de Pesquisa

Após esse levantamento e aprofundamento acerca do que já foi realizado em pesquisas sobre as avaliações, em larga escala, voltadas ao público-alvo da educação especial e em busca de um avanço acerca dessa temática, nosso problema de pesquisa foi assim construído: como tem sido realizada a Prova Brasil para os estudantes do 5º ano, público-alvo da educação especial, e quais são as implicações que essa avaliação em larga escala tem no trabalho pedagógico em escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo Geral

Partindo dessa problemática, o que esta pesquisa propõe é analisar como tem sido realizada a Prova Brasil, para os estudantes do 5º ano, público-alvo da educação

especial, e quais são as implicações que essa avaliação em larga escala tem no trabalho pedagógico em escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC.

2.3.2 Objetivos Específicos

Para que alcançássemos o objetivo geral desta pesquisa, foi necessário abordar outras questões como objetivos específicos:

- a) compreender o processo da Prova Brasil na rede pública municipal de ensino de São Bento do Sul/SC, especialmente para os estudantes público-alvo da educação especial;
- b) analisar o impacto da Prova Brasil na organização pedagógica, com foco no currículo escolar.

3 Marco Teórico

Ao longo deste capítulo, serão aprofundados os conceitos de avaliação educacional e avaliação em larga escala, bem como sua importância no processo educacional no Brasil. A compreensão da relevância das avaliações em larga escala, no processo educacional, torna-se importante para que se estabeleçam as relações acerca dos processos avaliativos, em geral, e sua aplicação para a melhoria da qualidade educacional, como um todo, e, em particular, acerca do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que o Brasil segue um movimento mundial no que tange às avaliações. Dessa maneira, este capítulo começa a partir das avaliações em larga escala, no mundo, e com sua relação com os modelos adotados no Brasil. Na sequência, conceituamos a avaliação no processo educacional para, por fim, compreendermos os impactos desse modelo como balizador da qualidade da educação brasileira.

3.1 A Prova Brasil: Breve Panorama Histórico

Desde sua implementação como avaliação, em larga escala, no Brasil, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, passou por um processo de adaptação e adequação, buscando facilitar sua aplicação e ampliar seu público atendido. Para melhor entender esse processo, apresentamos um breve histórico do período em que ela vem sendo utilizada como política de avaliação da educação básica nacional, período este que é abarcado nesta pesquisa – 2005 a 2017. O documento intitulado *Relatório SAEB (Aneb e Anresc) 2005-2015: panorama da década*, que traz o cenário de uma década – 2005 a 2015 – foi disponibilizado pelo Inep⁹ e aponta os marcos normativos para a Prova Brasil, bem como seus objetivos e público-alvo. Tal documento é um guia para tratar das questões

⁹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira disponibilizou as informações acerca do panorama histórico das Portarias do MEC sobre a realização da Prova Brasil, os quais estão disponíveis no *Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década* (INEP, 2018).

pertinentes à Prova Brasil e também um norteador para o período não abarcado por ele – 2016 e 2017, tendo em vista a compreensão das questões relacionadas à Prova Brasil, de uma maneira mais ampla.

No ano de 2005, a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, do Ministério da Educação, trouxe novidades para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), incluindo, em seu sistema, a Prova Brasil. Esta teve como característica o fato de ser censitária, uma vez que passou a atingir todas as escolas do território nacional que se enquadram no seguinte critério: estarem localizadas na zona urbana e possuírem pelo menos 30 estudantes matriculados em cada uma das séries ou anos. E os testes são aplicados nas turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental regular, e 5º e 9º anos nas escolas já organizadas no regime de 9 anos do Ensino Fundamental. Tal avaliação tem os seguintes objetivos gerais:

[...] avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhora dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (INEP, 2018a, p. 10).

A edição do ano de 2007 da Prova Brasil trouxe uma ampliação no número de estudantes participantes, uma vez que a Portaria do Inep nº 47, de 3 de maio de 2007, alterou para 20 o número mínimo de estudantes matriculados em cada turma da escola. No mesmo ano, foi criado o Ideb¹⁰, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, sendo que seu resultado passou a ser calculado e divulgado pelo Saeb, utilizando como referências os dados disponíveis em relação à edição da Prova Brasil de 2005.

A partir da criação do Ideb, percebe-se que o uso dos resultados da Prova Brasil proporcionou mais visibilidade e centralização para esse teste, haja vista que ele passou a ser um forte indicador das condições da educação nas escolas.

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é indicador que faz uma relação entre o fluxo escolar (disponibilizado pelo Censo Escolar) e o resultado da média de desempenho nas avaliações de larga escala (Prova Brasil e ENEM).

Algumas alterações aconteceram no ano de 2009, por meio da Portaria Inep nº 87, de 7 de maio de 2009, sendo que uma delas foi o estabelecimento de objetivos gerais para o Saeb, os quais são:

[...] oferecer subsídios à formulação, à reformulação e ao monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas; identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos e alunas; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (INEP, 2018a, p. 11).

A partir dessas informações, o Quadro 1 tem como finalidade sistematizar as principais alterações ocorridas no período em que a Prova Brasil vem sendo aplicada e que abrange o período abordado nesta pesquisa, de 2005 a 2017.

Quadro 1 – Síntese das principais alterações ocorridas no período de aplicação da Prova Brasil – 2005 a 2017

Síntese das principais alterações ocorridas no período de aplicação da Prova Brasil – 2005 a 2017	
Portaria	Alteração
Portaria nº 931, de 21 de março de 2005	Inclusão da Prova Brasil no Saeb
Portaria do Inep nº 47, de 3 de maio de 2007	Ampliação no número de alunos/alunas participantes
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Criação do Ideb
Portaria Inep nº 87, de 7 de maio de 2009	Estabelecimento de objetivos gerais para o Saeb; alteração da redação quanto ao público-alvo, possibilitando um maior número de escolas participantes
Portaria Inep nº 152, de 31 de maio de 2012	Criação do protocolo de divulgação dos resultados para os gestores
Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013	Criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Quadro 1: Fonte: INEP (2018a). Elaboração nossa.

A partir do que foi exposto, observamos que, durante seu período de realização, a Prova Brasil teve algumas mudanças, visando alcançar um maior número de estudantes.

3.2 Avaliações em Larga Escala

As avaliações em larga escala tiveram destaque nos últimos anos, tendo sido consideradas pelo Banco Mundial como a maneira ideal de perceber se o ensino nas escolas é de qualidade, ou se ele está deficitário (BAUER *et al.*, 2015; COELHO, 2008; IVO; HYPÓLITO, 2017; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; SOUSA; LOPES, 2010; SOUSA, 2014; BONAMINO; SOUSA, 2012). Afonso (1999) destaca que os governos neoconservadores e neoliberais, na década de 1980, tiveram papel central na mudança que ocorreu na avaliação da educação, uma vez que a lógica de mercado, com o modelo de gestão privada para o campo do setor público, foi inserida por meio da regulação e da competição, dando ênfase aos resultados alcançados no sistema de educação. Conforme Maguire (2013), os testes internacionais, os quais passam a comparar os índices alcançados pelos países, foram um dos elementos que vieram reforçar as reformas educacionais de cada país, com ênfase em elevar seus índices. Dessa maneira, os estudos revelam que muito da valorização das avaliações em larga escala ocorreu tendo em vista o quanto os resultados também passaram a ter grande centralidade (SOUSA, 2014; BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUSA; LOPES, 2010; COELHO, 2008). Essa ênfase nos resultados, por sua vez, ocorreu especialmente por meio do modelo gerencialista, que se faz presente cada vez mais nos Estados¹¹ – em diferentes partes do mundo – e nas escolas. Esse modelo de gestão da educação traz aspectos do mercado para o ambiente escolar, considerando a escola como fornecedora, e os estudantes como consumidores e consumidoras, instituindo, assim, uma competição no intuito de se obter uma melhor posição em ranqueamentos que são realizados, especialmente, por veículos midiáticos (BONAMINO; SOUSA, 2012). A posição nos *rankings* seria considerada, no modelo gerencial, sinônimo de maior ou menor qualidade. Dentre os conceitos, tornaram-se comuns nas falas e práticas dos e das profissionais da educação a eficiência, a eficácia e a *performance*. Tais conceitos são amplamente divulgados e discutidos; dessarte, cabe reconhecer a importância de pesquisas educacionais que levem a uma efetiva compreensão da forma como esses conceitos devem ser compreendidos tanto pela população em geral

¹¹ Estado como entidade com poder soberano para governar. “Estado Contemporâneo” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 401)

quanto pelos organismos governamentais que deles se utilizam. Para tanto, consideramos pertinente utilizar o estudo de Silva (2016, p. 17), que nos diz que

[...] os termos *eficácia e eficiência* ganharam força nas últimas três décadas e têm sido objeto de análise e emprego tanto por órgãos governamentais e organismos supranacionais quanto por pesquisadores. Estes últimos se dividem entre *expertises* que são vinculadas aos organismos transnacionais, que frequentemente defendem um paradigma educacional consubstanciado na lógica de mercado; e aqueles defensores da educação pública de qualidade como direito fundamental a todos os cidadãos.

Tais aspectos indicam que o Estado atua como regulador da qualidade do ensino, sendo tal qualidade medida por meio de *rankings* a partir dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala. Nesse sentido, o Estado passa a considerar os resultados obtidos nas avaliações em larga escala como os mais assertivos como indicadores de uma educação de qualidade. Dessa maneira, os processos de aprendizagem e as atividades desenvolvidas no transcorrer do ano letivo passam a ser consideradas boas se as escolas alcançarem a nota definida como meta a ser atingida em uma prova na qual são relacionados conteúdos específicos e padronizados, independentemente da localização, condições socioeconômicas e da cultura regional nas quais as instituições estão inseridas. A minimização do aspecto das políticas sociais e a adoção do modo de gestão para as políticas de Estado, diretamente relacionadas com o ambiente privado, demonstra a inserção da educação nesse momento histórico, no qual o neoliberalismo se faz bastante presente, no qual a noção de eficiência está atrelada ao custo, e a eficácia, relacionada à qualidade, tendo a perspectiva de se tornar a única possibilidade de obtenção da efetividade escolar (SILVA, 2016). Assim, o Estado passa a balizar suas decisões acerca da educação a partir do ranqueamento das escolas – o que torna o resultado das avaliações em larga escala um dos fortes indicativos de qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas públicas. Conforme Sousa (2014, p. 417),

[...] a avaliação é, sem dúvida, um caminho promissor em direção à concretização do direito à educação; no entanto, não pode ser reduzida a medida de proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados exclusivamente como responsabilidade das escolas e dos alunos e suas famílias.

O que se destaca é a maneira como os resultados das avaliações em larga escala é individualizado, tanto para o estudante como para o docente, e a

culpabilização em decorrência desse produto e a ênfase na nota alcançada em detrimento aos processos educativos (SOUSA, 2014; BONAMINO; SOUSA, 2012).

Ainda, sobre o contexto mundial das avaliações em larga escala, deve-se perceber, conforme Lima (2016), o papel importante desempenhado pelos organismos internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, na propagação de ideias referentes à educação. Estes organismos passaram a considerar se as áreas da educação atendem à relação custo-benefício, compreendendo que a qualidade é mensurável e quantificável pelos índices atingidos nas avaliações, sendo que passaram a atuar, a partir dos anos 1980, de forma mais sistemática nas áreas sociais, ganhando, assim, maior prestígio de agências ligadas à ONU (Organização das Nações Unidas).

Ademais, a midiaticização desses *rankings* traz uma responsabilização individual da escola que não alcançou a meta esperada e programada para ela, considerando-a como sendo de má qualidade, ou de segunda classe. Nesse sentido, esse ranqueamento das escolas enaltece as diferenças sociais existentes em determinados contextos, os quais não são totalmente considerados pela mídia no momento de divulgação dos resultados. Contudo, não se pode considerar as avaliações em larga escala como o todo a ser abalizado, para que se tenha uma educação de qualidade. Se assim for feito, estar-se-á tomando essa parte pelo todo, pois

[...] quando os resultados educacionais são usados pela mídia e pelos órgãos oficiais como informações objetivas e naturais, ocultando sua face parcial, na medida em que expressam tão somente uma faceta da realidade, fazendo com que tomemos a parte pelo todo, fomentando a distorção, e não o esclarecimento. (MINHOTO, 2013, p. 167).

Assim, deve-se considerar que a qualidade da educação está relacionada com fatores que vão além dos resultados das avaliações, além de que o contexto social tem reflexos significativos quanto ao alcance ou não da meta estabelecida. Outrossim, a escola que alcança ou supera a meta estabelecida não necessariamente está desenvolvendo um trabalho educacional que promove a aprendizagem integral dos estudantes nos aspectos cognitivos, sociais e culturais, pois podem estar indicando uma ênfase maior ao ensino dos conteúdos elencados para a prova, quais sejam, Língua Portuguesa e Matemática, secundarizando os demais (Geografia, História, Ciências, Arte, entre outros).

A partir do exposto, compreendemos que o uso de avaliações em larga escala, no Brasil, deve ser entendido como uma tendência mundial que, a partir dos anos 1980, tornou-se um balizador da qualidade de ensino, estando atrelado a organismos internacionais que fazem uso de seus resultados para justificar o investimento financeiro nas questões pertinentes à educação no país (PERONI, 2009). Ademais, tal tendência se deve pelo fato de a inserção do modelo gerencialista na gestão pública da educação ser cada vez mais ativa, o que traz, para o setor público, conceitos e modos de operar do sistema privado.

No Brasil, seguindo essa tendência mundial, nas últimas décadas, a aplicação de avaliações em larga escala vem tendo grande destaque na implementação de políticas públicas brasileiras. Para a educação básica, temos a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental, e a Prova Brasil, aplicada no 5º e 9º anos. Para nossa pesquisa, aprofundamo-nos no modelo de avaliação da Prova Brasil, tendo em vista que esse é o foco de nossa investigação.

A Prova Brasil foi criada em 2005 com uma perspectiva diagnóstica, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implementação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade de ensino (INEP, 2018a). Acerca da perspectiva adotada para a Prova Brasil, Luckesi (2018, p. 60) esclarece que “o uso diagnóstico dos resultados do ato de avaliar só pode ocorrer quando a ação se encontra em andamento, desde que seus resultados ainda possam ser modificados”. Assim, o uso do resultado alcançado na Prova Brasil não deve ser considerado como fim, mas sim como uma maneira de poder avaliar o processo pelo qual os estudantes e as escolas estão passando, com a possibilidade de adequação, para que haja melhorias no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a educação possa atender aos aspectos cognitivos, sociais e culturais nos quais essas escolas estão inseridas, e que estão imbricados nos resultados alcançados (MAINARDES, 2013). Também pode-se usar esses resultados para que as escolas alcancem as metas previamente indicadas e possam, assim, analisar se, de fato, estão sendo capazes de atender à complexidade que a qualidade da educação exige, sendo ela social, cultural e cognitiva.

A partir do exposto, não podemos perder de vista o fato de que, dentro das escolas de educação básica, há um movimento crescente da valorização, pelo Ministério da Educação (MEC), pela mídia e pela comunidade, em geral, da aplicação

de sistemas de avaliação em larga escala que visam quantificar o nível de desempenho dos estudantes, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, como a Prova Brasil, sendo esta avaliação aplicada nas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

A estratégia da mídia de divulgação, por meio de *rankings*, embora não oficial, juntamente com a distribuição nas escolas da matriz de conteúdo e habilidades utilizadas na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em *como* o fazem. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

Nesse sentido, as avaliações em larga escala estão se constituindo em uma estratégia para a concretização da lógica de gestão gerencial da educação, uma vez que tais avaliações são pautadas pelo controle dos resultados, que podem, por sua vez, ser associados a algumas consequências, como o ranqueamento e a seleção, que têm um elevado potencial na contribuição para a exclusão dos que não se enquadram nos padrões homogeneizadores desse modelo de avaliação. Dentre eles, os estudantes que são público-alvo da educação especial (SOUSA, 2018).

Acerca da discussão sobre a ampla divulgação dos resultados alcançados nas avaliações em larga escala, Oliveira (2011) esclarece que o MEC e o Inep enfatizavam a devolutiva dos resultados da Prova Brasil, para que tais resultados pudessem vir a colaborar com o planejamento das ações pedagógicas dentro de cada instituição. E completa tal argumentação, considerando:

[...] que as informações produzidas pela Prova Brasil abrem novas perspectivas para as escolas, gestores e pesquisadores repensarem o trabalho pedagógico a partir da análise do desempenho das instituições e entre as redes de ensino [...] no entanto, ponderamos que a disseminação dos resultados ficou centrada na comparação e nos *rankings* de médias e, sobretudo, notas do Ideb. Nos materiais de divulgação, não são apresentados mecanismos para que a escola olhe para suas particularidades a fim de conhecer os pontos fortes e eficazes do seu trabalho, bem como detectar os pontos frágeis que precisam ser aperfeiçoados. (OLIVEIRA, 2011, p. 138).

Podemos inferir que, a partir da prática das avaliações em larga escala, há uma concentração no resultado final, qual seja, a nota atingida pela instituição a fim de se ter uma maior visibilidade. Mainardes (2013) completa tal análise acerca dessa secundarização das escolas que não atingem o índice predeterminado, afirmando que

se deve compreender as escolas em relação a seu contexto, considerando sua localização, nível socioeconômico, formação e características do corpo docente, e também as características de gestão escolar.

Partindo dessa contextualização geral acerca das avaliações em larga escala, acreditamos que seja importante definir como, a partir de estudos bibliográficos, se entende a avaliação, em larga escala, nesta pesquisa. Essa compreensão se faz necessária, para que se possa avançar sobre a importância que esse instrumento tem assumido como indicador da qualidade da educação. Neste momento, elencamos algumas das características desse tipo de avaliação, relacionando-as com o próprio conceito de avaliação.

A partir da perspectiva conceitual de Luckesi (2018, p. 23), compreende-se o ato de avaliar,

[...] como qualquer outra prática investigativa, [que] tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões, que, por si, poderão – e deverão – trazer consequências positivas para os resultados desejados.

Assim, entende-se que o sentido de se realizar uma avaliação é revelar como se encontra a realidade da educação, com o objetivo de traçar estratégias para melhorar a realidade apresentada, caso seja necessário realizar ajustes durante o processo de ensino-aprendizagem. Estes ajustes apenas podem ser realizados pelo gestor ou gestora, com os resultados da avaliação obtidos. Compreendemos que tais resultados não devem ser utilizados como uma maneira de punir, subalternizar ou desqualificar escolas, docentes, estudantes, mas, sim, como uma maneira de melhorar os aspectos de ensino, para que a aprendizagem seja efetivamente alcançada pelos estudantes nos aspectos cognitivo, social e cultural.

Consideramos que a avaliação educacional é uma maneira de revelar a realidade da educação. De acordo com a perspectiva adotada por Minhoto (2013), entende-se que a avaliação é um emaranhado mais complexo e que envolve diferentes aspectos sociais e culturais, não apenas cognitivos, nos quais as questões objetivas têm importante papel. Assim sendo, compreende-se que

[...] a avaliação pode ser definida como a complexa trama de relações estabelecidas entre os diferentes construtos. Nesse sentido, as provas e testes que aferem a proficiência dos estudantes só se transformam de fato

em avaliação educacional quando seus resultados são relacionados a outros construtos, como, por exemplo, as características socioeconômicas dos alunos; as experiências escolares; as motivações para o curso; o ambiente educacional; as condições de infraestrutura da instituição de ensino, entre outros (MINHOTO, 2013, p. 51).

Dessa maneira, as condições sociais, culturais e socioeconômicas estão imbricadas nos resultados obtidos nas avaliações, tornando impossível desconectarmos tais resultados da realidade social na qual os estudantes estão inseridos. Ou seja, a avaliação deve abarcar a complexidade de revelar a realidade acerca da aprendizagem dos estudantes, considerando suas condições sociais e culturais, para que possa cumprir com a premissa de diagnosticar como está o processo de ensino-aprendizagem em determinado contexto social, tendo em vista a função social da escola, com direcionamento à justiça social.

Uma das questões levantadas por Mainardes (2013) acerca desse modelo de avaliação é o fato de que elas não levam em consideração o contexto em que alunos/as, docentes e escola estão inseridos e no qual todos os conteúdos são trabalhados no ano letivo, tendo em vista que disciplinas como Geografia, História, Arte, entre outras, não estão elencadas na matriz desse tipo de avaliação. Outra constatação que o autor faz é que, partindo dessa não indicação desses conteúdos na Prova Brasil, pode haver uma secundarização dessas disciplinas, sendo desvalorizadas pelo fato de não estarem sendo cobradas na avaliação. Ademais, Bonamino e Souza (2012) revelam que há um direcionamento do quê, de como e para que se deve ensinar, tendo em vista alcançar o sucesso na Prova.

De maneira geral, a aplicação constante de avaliações, em larga escala, padronizadas, indica uma redução na amplitude curricular, uma vez que tais avaliações, aqui referindo-se especificamente à Prova Brasil, elencam, em sua matriz de referência, apenas conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Ademais, um estudo realizado por Minhoto (2013) aponta que, a partir da constante aplicação de testes padronizados, há uma tendência em haver enrijecimento e indução à redução dos currículos escolares, produzindo, nas escolas, estratégias que acabam encobrendo resultados por meio de omissão e/ou exclusão de estudantes que demonstrem baixo índice de aprendizagem nos conteúdos elencados em tais avaliações, treinamento para a realização desses testes, e, até mesmo, premiação para os que atinjam ou superem a meta almejada.

Acerca dessa discussão, deve-se considerar que, com o passar de suas edições, as avaliações em larga escala, no Brasil, tornaram-se indicativos da qualidade do ensino e que, com o decorrer dos anos, foram se desenrolando como parâmetros de ranqueamento das escolas, tendo em vista que as que alcançam melhores notas são consideradas as que têm um ensino melhor. Bonamino e Sousa (2012) destacam que ocorre uma variação acerca das avaliações, em larga escala, no Brasil, conforme o sistema avaliativo foi se desenvolvendo no contexto histórico nacional, o que as autoras nomeiam como três gerações de avaliação. Considerando que, no início, havia uma avaliação por amostragem, a partir da criação do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) pelo MEC, em 1991, sendo que esta primeira geração de avaliação tinha um baixo índice de interferência no cotidiano e no currículo escolar.

Com a criação da Prova Brasil, em 2005, sendo censitária, houve a tendência na focalização do uso dos resultados obtidos como forma de subsidiar políticas de responsabilização. Nesse sentido, as avaliações em larga escala passaram a agregar a responsabilização das escolas e dos estudantes pelos resultados alcançados, uma vez que, a partir da mediatização dos resultados, pôde-se causar um falseamento da ideia do que é uma educação de qualidade, uma vez que se passou a considerar a parte (nota na Prova) pelo todo, deixando de lado as questões sociais, culturais e socioeconômicas de cada escola e de cada estudante – questões que, conforme indicado no início deste capítulo, são de fundamental importância no que concerne à avaliação.

A terceira geração, e a que está sendo fortemente ampliada nos últimos anos, traz consigo a responsabilização e a punição dos envolvidos, caso haja o fracasso no alcance das metas estabelecidas e a premiação em caso de seu sucesso em conquistá-las (BONAMINO; SOUSA, 2012). De acordo com Bonamino e Sousa (2012), para que se consiga conquistar ou atingir a meta estabelecida, vários estados e municípios vêm desenvolvendo propostas de próprio cunho de avaliação, a fim de preparar os estudantes para realizar as avaliações, em larga escala, nacionais. Essas iniciativas trazem consigo a questão do atrelamento das notas alcançadas com bônus para as escolas e/ou docentes. Dessa maneira, conforme Bonamino e Sousa (2012) esclarecem em seu estudo, as três gerações de avaliação em larga escala, indicando que, apesar da Prova Brasil ser uma avaliação de segunda geração, atualmente, o uso de seus dados pela mídia, com a exacerbação dos resultados no ranqueamento

das escolas e na responsabilização individualizada dos atores nela envolvidos (“o” professor, “a” professora, “o” gestor, “a” gestora, “o” aluno ou “a” aluna), a tornaram uma forma competitiva, para que as escolas sejam classificadas como de boa ou má qualidade de ensino.

Assim, questionamos se as avaliações em larga escala estão realmente atingindo seu objetivo principal enquanto método avaliativo, qual seja, diagnosticar se a educação, no Brasil, está avançando na questão da aprendizagem dos estudantes e, em caso negativo, se elas dão conta de indicar os caminhos que os gestores e gestoras devem tomar para que os estudantes tenham uma educação de qualidade (LUCKESI, 2018). É importante não perder de vista as funções que a educação deve abarcar, em âmbito cognitivo, social, histórico e cultural, corroboradas pelo pensamento de Charlot (2006), que compreende que nem tudo o que se aprende e o que se ensina pode ser medido e quantificado, pois cada sujeito traz consigo uma relação diferenciada com cada situação, a qual deve ser considerada amplamente, não apenas em questões predeterminadas em uma avaliação externa.

Ao se falar em educação de qualidade, depara-se com constantes questionamentos acerca de sobre que qualidade se está falando. A qualidade da educação sempre estará atrelada a um modelo considerado adequado para a aprendizagem dos estudantes. Luckesi (2018) esclarece dizendo que a qualidade de uma realidade deve atender a um padrão estabelecido e considerado aceitável, sabendo-se que tais valores aceitáveis sofrem interferências socioculturais. Dessa maneira, o que é considerado como sendo de qualidade, em certo momento, pode não mais o ser em outro contexto histórico e social.

Assim, a qualidade da educação, que tem sido difundida pela mídia, considera como referência os resultados obtidos pelas instituições de ensino nas avaliações em larga escala, os quais são divulgados pelo próprio INEP de maneira classificatória (primeiro, segundo, terceiro, etc.). Esta caracterização de qualidade, sendo balizada apenas pelo resultado obtido em determinado teste padronizado, pode levar a um falseamento do parâmetro de qualidade da educação, pois acredita-se que não se pode considerar apenas aspectos restritos de determinados conteúdos presentes no currículo escolar para poder definir que esta ou aquela escola são de qualidade ou não. Isso indica, como forma de diagnóstico, a situação de aprendizagem na qual os estudantes se encontram naquele determinado momento.

Dourado e Oliveira (2009) esclarecem que a qualidade deve ter uma perspectiva polissêmica, estando estreitamente relacionada com a concepção de mundo, sociedade e educação, em busca de atributos desejáveis, para que haja um processo educativo de qualidade social vinculado a diferentes atores, processos formativos e trajetórias histórico-culturais, tendo em vista o projeto de nação em que a educação possa ser efetivada ou não como direito social.

Para compreendermos se o modelo da Prova Brasil pode, de fato, indicar se as escolas estão atendendo à qualidade da educação em relação ao ensino-aprendizagem, devemos entender que a elaboração da Prova Brasil está pautada em conteúdos especificamente de Língua Portuguesa e Matemática, e está sendo associada à promoção da qualidade de ensino, estabelecendo novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais.

Outro ponto importante que destacamos é que no ano de 2007 foi instituído o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é “referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 379). A Prova Brasil integra o Ideb desde sua criação, uma vez que o Ideb, segundo o site do Inep¹²:

[...] reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Os resultados das avaliações são amplamente divulgados pela mídia, em forma de *rankings* das melhores e piores escolas, tendo como base, para esse ranqueamento, a média da nota dos estudantes nessas avaliações. De acordo com Bonamino e Sousa (2012), isso reforça as práticas tradicionais de avaliação de aprendizagem, direcionando o *quê, como e para que* ensinar. “A responsabilização das escolas e, particularmente de seus professores, pelos resultados da avaliação, associando-os ao recebimento – ou não – de incentivos está o suposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade” (SOUSA, 2014, p. 413).

¹² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>

Como Afonso (2009, p. 14) esclarece, “[...] nem tudo o que conta em educação pode ser medido ou comparado”. Assim, deve-se considerar que, dentro do processo de aprendizagem, utilizar-se de um tipo específico de forma de avaliar, fazendo uso de conteúdos também específicos, para poder quantificar e qualificar a aprendizagem, torna esse resultado equivocado. Segundo Charlot (2006, p. 16), “a educação, em seu amplo sentido, trata de processos de subjetivação, humanização e socialização”. Dentro dessa significação, os processos educativos tornam-se mais profundos do que os resultados de avaliações com conteúdos específicos, preestabelecidos, e com determinado modelo de aplicação dessa avaliação.

Atualmente, destacamos a presença de formas punitivas para as instituições, que não alcançam os resultados esperados nas avaliações em larga escala e também premiações aos que tiverem um bom desempenho nelas. Como exemplo, citamos Pernambuco, que conforme Bonamino e Sousa (2012), conta com a existência do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), qual tem uma ampla divulgação de resultados e monitoramento constante, de caráter bimestral. Esse sistema de avaliação específico tem como característica central a formulação de metas para cada escola, de acordo com suas características, e concede um Bônus de Desempenho Educacional (BDE) para as escolas que alcançarem suas metas. Assim, compreendemos que a avaliação se torna um meio de controle do que deve ser ensinado, o que vai de encontro à autonomia do docente em planejar as aulas de acordo com a realidade e o desenvolvimento dos estudantes. Ademais, esse modelo de bônus por desempenho indica que há uma cobrança exacerbada ao produto do ensino, sem considerar os processos educativos desenvolvidos no cotidiano escolar, considerando o direito à educação em um sentido mais amplo, como esclarece Charlot (2006, p. 148).

[...]o direito à educação não é simplesmente o direito de ir à escola; mas o direito à apropriação efetiva dos saberes, dos saberes que fazem sentido – e não simplesmente informações dadas pelo professor ou encontradas na internet –, de saberes que esclareçam o mundo – e não de simples competências rentáveis a curto prazo; o direito à atividade intelectual, à expressão, ao imaginário e à arte, ao domínio de seu corpo, à compreensão de seu meio natural e social; o direito às referências que permitem construir suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Assim, entende-se que essa busca por desempenho pode vir a limitar os saberes que constituem esse direito à educação, no sentido de encaminharemos os docentes a

enfatarem apenas as questões que serão cobradas nas avaliações e a subalternizar os demais saberes que envolvem as práticas educativas, sejam eles de características cognitivas, históricas, sociais ou humanas, tão importantes quanto os conteúdos que estão presentes nas avaliações em larga escala.

Deve-se considerar que as cidadãs e os cidadãos têm direito ao acesso e à educação de qualidade. Para tanto, como estão sendo considerados os estudantes público-alvo da educação especial no sistema de avaliação em larga escala? Se as avaliações são padronizadas para todos os estudantes dentro do território nacional, sob que aspectos elas são aplicadas para os da educação especial, incluídos nas turmas que participam das avaliações? A partir da aplicação da Prova Brasil para os estudantes da educação especial, que uso se faz desse diagnóstico pelos gestores da educação? E o ranqueamento das escolas se torna uma maneira de diagnosticar quais delas merecem maiores investimentos do poder público, ou apenas direciona quais são as melhores escolas e que oferecem um ensino de melhor qualidade, compreendendo os pais como clientes, e a escola, como mercadoria?

3.3 Inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Regular

Para compreender o processo de mudança pelo qual o Brasil passou até a implementação da atual política de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial¹³ no ensino regular, realizamos um breve percurso histórico, com as principais lutas e conquistas.

A educação especial foi, por um longo período, efetivada por instituições privadas e filantrópicas. Conforme destacam Kassir e Meletti (2012, p. 50), a educação especial, no Brasil, foi constituída “[...] como um conjunto de atendimentos paralelos ao sistema público de ensino, de modo que grande parte dessa população, quando atendida, o era em instituições especiais privadas, de caráter filantrópico”. Assim, o Estado não era visto como o responsável pela educação especial. Exemplo

¹³ Utiliza-se como referência, para este estudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Resolução nº 04/2009).

disso é a criação de instituições que perduram no atendimento da educação especial até os dias atuais, como a Associação de Amigos dos Excepcionais (APAE), que foi fundada em 1954, presente em vários municípios brasileiros.

Cabe ressaltar que, historicamente, a educação especial esteve estreitamente relacionada à área médica, sendo que muitas instituições tidas como educacionais eram vinculadas a hospitais psiquiátricos, por exemplo (PLETSCH; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015). As autoras supracitadas destacam que não interessava ao governo escolarizar pessoas com deficiência, uma vez que se considerava que esses sujeitos não eram capazes de efetivamente ter uma aprendizagem adequada.

Com o advento das ideias democráticas após a Segunda Guerra Mundial e, em paralelo, com a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, a questão de tolerância e aceitação das diferenças fez com que as discussões sobre a inclusão nas escolas regulares ou comuns das pessoas com deficiências ganhassem força.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961¹⁴, segue essa perspectiva e traz, no artigo 89, a questão do financiamento das instituições privadas especializadas para a educação especial, com o texto: “toda iniciativa considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais¹⁵, receberá, dos poderes públicos, tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961). Dessa maneira, a educação especial permanecia como a possibilidade de atuação do setor privado, subsidiado pelo Estado. Contudo, destaca-se que, até o final do século XX, as escolas públicas atenderam, em classes especiais, estudantes com deficiências mais leves, e o setor privado atendeu os com deficiências mais severas em instituições especializadas (KASSAR; MELETTI, 2012).

A reformulação realizada na LDB no ano de 1971¹⁶ acarretou o aumento das classes especiais, uma vez que o artigo 9º traz a seguinte diretriz para a educação especial:

os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

¹⁴ LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, publicada no DOU em 27/12/1961.

¹⁵ O termo *excepcionais* era utilizado no momento histórico da publicação da LDB nº 4.024/1961. Por este motivo, está apresentado dessa maneira; entretanto, para esta pesquisa utiliza-se o termo atual, *pessoa com deficiência e/ou público-alvo da educação especial*, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Resolução nº 04/2009).

¹⁶ LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, publicada no DOU em 12/08/1971.

Com a promulgação da *Constituição Federal* no ano de 1988 (BRASIL, 1988), o atendimento educacional especializado passou a ser preferencialmente oferecido pela rede regular de ensino. Todavia, o inciso III do artigo 208 da *Constituição Federal* de 1988 segue abrindo precedente para o atendimento educacional especializado na rede de ensino privada, tornando tal atendimento não necessariamente responsabilidade do Estado, em sua totalidade. Cabe esclarecer que as salas especiais, conforme Mendes (2006), tiveram origem no século XIX, caracterizando-se como um espaço diferenciado, uma sala específica, dentro das escolas regulares, para a qual eram encaminhados os estudantes com dificuldades de aprendizagem e com deficiência, os quais a escola comum apresentava-se incapaz de responder por sua aprendizagem. Já o atendimento educacional especializado tem como característica realizar-se em contraturno escolar, ou seja, o estudante com deficiência deve “frequentar a sala de aula comum em um período do dia e, no outro, receber atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, de forma complementar ou suplementar à escolarização” (REBELO; KASSAR, 2017, p. 58).

Após a promulgação da *Constituição de 1988*, a educação inclusiva começou a se tornar mais presente no sistema regular de ensino. A *Constituição Brasileira de 1988* traz como termo a referência aos portadores de deficiência, o que pode levar a compreensão de que esses estudantes “carregam” consigo a deficiência. Ainda de acordo com a *Constituição de 1988*, o artigo 205, inciso III, diz que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser oferecido preferencialmente pela rede regular de ensino, o que indica uma abertura para que tal atendimento possa ser realizado na rede privada e em escolas especiais, não apenas no ensino regular público. Assim, a rede de atendimento dentro das escolas teve a necessidade de ser reestruturada nos aspectos físicos, materiais e de profissionais especializados adequadamente para tal atendimento.

A partir da década de 1990, período posterior à promulgação da *Constituição brasileira*, as políticas voltadas à infância e à adolescência passaram a entrelaçar-se, fortalecendo o movimento de matrículas em massa nas escolas, e os pressupostos de integração/inclusão se mostram incisivos sobre as políticas sociais (KASSAR; REBELO, 2017, p. 58).

Paralelamente a isso, o Estado, como nos mostra Kassar (2011), passou por uma adequação no mercado mundial globalizado, com a expansão do modelo econômico capitalista nos governos de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso. Tais governos tinham forte direcionamento ao modelo gerencialista, no qual o terceiro setor tinha a maior parcela de força dentro do Estado brasileiro por meio de parcerias público-privadas para a garantia da educação especial.

Ainda em 1990, ocorreu a Conferência de Jomtien¹⁷, na Tailândia, que reforçou o compromisso dos organismos internacionais quanto a universalizar o acesso à educação e promover a equidade, com a seguinte redação:

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990).

No ano de 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca¹⁸, na Espanha. Tal conferência tornou-se um marco nas disposições sobre os direitos das pessoas com deficiência, uma vez que, nela, 88 governos estavam representados e havia 25 organizações internacionais. Após as discussões de tal conferência, foi elaborada a Declaração de Salamanca, que dispôs sobre regras e padrões em relação à equalização de oportunidade para pessoas com deficiências, demandando que o Estado assegurasse a educação especial de qualidade como parte integrante no sistema educacional. A Declaração de Salamanca difundiu a expressão *necessidades educacionais especiais*, que passou a ser muito conhecida. De acordo com Fernandes (2011), procurou-se atenuar as questões negativas que vinham sendo relacionadas às pessoas com deficiência e que as vinham rotulando como sendo inferiores aos demais. No entanto, ressalta a autora que essa expressão veio abranger outros grupos de pessoas que apresentam diversas dificuldades no processo de escolarização, não necessariamente com deficiência.

¹⁷ Conferência Mundial sobre Educação para Todos – UNICEF. Realizada em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990.

¹⁸ Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada pela UNESCO em Salamanca, Espanha, entre os dias 7 a 10 de junho de 1994.

Deve-se atentar para a seguinte questão: “[...] todas as pessoas com deficiência apresentam necessidades especiais, mas o contrário não é verdadeiro, ou seja, nem toda pessoa com necessidades especiais possui uma deficiência, revelando que as duas expressões não são sinônimas” (FERNANDES, 2011, p. 136). Por conseguinte, utilizando-se o termo *necessidades educacionais especiais*, deve-se entender que se trata de

[...] todas as crianças, jovens e adultos, que, por motivos distintos, enfrentam barreiras para aprender, tais como o acesso ao conteúdo curricular, a acessibilidade física, o preconceito e a discriminação e todas as outras que impeçam a aprendizagem e permanência na escola (FERNANDES, 2011, p. 142).

Nesse sentido, esse termo pode ter atenuado as questões que vinham inferiorizar os estudantes que, independentemente do motivo, não apresentavam os resultados padronizados, considerados ideais nas diferentes fases do ensino regular.

No ano de 1996, a LDB 9.394/96¹⁹ trouxe um avanço para a educação especial ao proporcionar a ampliação da oferta da educação, desde a educação infantil, ampliando, assim, o tempo de permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular obrigatório, devendo ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1996).

O ano de 2001 ficou marcado, na área da educação especial, pela publicação da Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trouxe consigo novas orientações acerca da educação especial no Brasil. Conforme Kassir (2002), um ponto marcante da resolução é a abrangência do grupo considerado pertencente à educação especial, uma vez que ela trata do termo “necessidades educacionais especiais”, indicando que esses estudantes são os que, durante o processo educacional, apresentarão:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – crianças com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

¹⁹ LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, publicada no DOU em 23/12/1996.

Essa classificação é bastante abrangente, indicando uma ampla gama de pessoas que integram a educação especial, uma vez que todo estudante que tiver alguma necessidade diferenciada de aprendizagem estará acolhido pela educação especial. Nesse sentido, considera-se que os estudantes que têm dificuldades específicas de aprendizagem têm o direito ao atendimento diferenciado, para obterem um bom desenvolvimento na aprendizagem escolar em toda a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).

O texto da resolução nº 02/2001, em seu Artigo 3º, define que o atendimento deve ter em vista “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, sempre com o objetivo de garantir a educação escolar” (BRASIL, 2001). Acerca desse artigo, destaca-se que, se o estudante da educação especial deve estar inserido na escola comum em toda a educação básica, o termo *substituir* pode vir a levar a uma forma de separação dos estudantes em classes especiais. No entanto, no Artigo 7º, tem-se o destaque de que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2001). Dessa maneira, compreende-se que a inclusão na escola comum está garantida. Mas, no Artigo 9º, temos a indicação de que os estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou em condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais podem ser atendidos em classes especiais. Percebe-se que, em alguns trechos desse documento, abre-se espaço para o atendimento em espaços diferentes das classes comuns, e, em outros trechos, garante-se a escolarização em classes compartilhadas, independentemente de ser estudante com deficiência ou não, podendo, assim, gerar inúmeras interpretações e usos de suas indicações de atendimento.

Na sequência dessa cronologia, no ano de 2003 teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que fortaleceu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com necessidades educacionais especiais. De acordo com Kassar e Meletti (2012), esse programa, implementado em todos os municípios brasileiros, tinha como objetivo principal a disseminação, em todo o território nacional, da política de educação inclusiva, sendo realizada por meio de ações de apoio na formação de gestores e educadores, tendo em vista transformar os sistemas educacionais em sistemas inclusivos, de fato. Com proposta de abranger todos os municípios brasileiros para a implementação do programa, havia municípios-polo que tinham como função oferecer a formação para multiplicadores, presentes em

todo o território nacional, visando ao atendimento de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais. O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade garantiu, ainda, segundo Kassar e Meletti (2012, p.52), “[...] matrícula de todos os alunos em salas comuns, dentro do processo de universalização escolar, conjugado, quando necessário, ao atendimento educacional especializado nas formas complementares e/ou substitutiva”.

Após a garantia de matrícula, procurou-se definir quem de fato era público-alvo da educação especial. Isso foi possível a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência²⁰, promulgada pela ONU em 2007, que aprovou o termo *pessoa com deficiência* como sendo o mais adequado para direcionar a que grupo de pessoas o atendimento da educação especial deveria ser destinado. Enfatizamos que a modalidade da educação especial deve ser direcionada para quem, de fato, apresenta alguma deficiência e que precisa de reorganizações acerca da acessibilidade, materiais, *softwares*, enfim, condições objetivas para a aprendizagem e também acerca da formação adequada dos docentes, para que os estudantes da educação especial tenham condições de desenvolvimento da aprendizagem e de suas condições subjetivas enquanto sujeitos sociais.

No ano de 2008, apresenta-se um importante documento para a educação especial no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) – Resolução nº 04/2009 – foi um grande avanço das conquistas para a educação especial, tendo como objetivo garantir 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 às 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; e Articulação intersetorial na implantação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Esse entendimento adotado pela PNEEPEI agregou forças ao AEE como meio de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem do público-alvo da educação

²⁰ Texto disponível em: <http://www.bengalala.com/convencao.php>

especial, criando oportunidades para o atendimento adequado, de acordo com as necessidades de cada estudante pertencente ao público-alvo da educação especial.

Segundo Fernandes (2011, p. 141), o público-alvo da educação especial definido pela PNEEPEI (Resolução nº 4/2009) proporcionou um direcionamento para a efetividade da inclusão desse público específico na rede regular de ensino.

Tal Resolução (nº 4/2009) traz como termo a ser utilizado *estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*, para os quais o atendimento deve ser especializado. Dessa maneira, têm direito ao AEE, conforme Fernandes (2011), os seguintes sujeitos: I) pessoas com deficiência – sendo as que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II) com transtorno globais do desenvolvimento – que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se, nesse grupo, as pessoas com autismo clássico, Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III) pessoas com altas habilidades/superdotação – as que apresentam um potencial elevado em áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade). Cabe esclarecer que nossa pesquisa não adentrará as especificidades para as avaliações do grupo de estudantes com altas habilidades/superdotação, tendo em vista de se tratar de um grupo da educação especial, que tem suas especificidades acerca de suplementação da aprendizagem.

Outra característica importante que a PNEEPEI fortaleceu foi o apoio à adequada formação dos professores e demais profissionais da educação, para que a inclusão fosse efetivada.

A partir da PNEEPEI, percebe-se que houve um avanço na maneira como as pessoas com deficiência obtiveram seu direito à educação, o qual deveria estar garantido já a partir da *Constituição Federal de 1988*. Este documento veio para elencar o que se faz necessário para que o direito à educação possa ser garantido a todos, especificamente ao público-alvo da educação especial.

A partir dessa delimitação acerca do público-alvo da educação especial, esse grupo de estudantes passou a ser atendido pelo AEE para apoiar, complementar (no caso de altas habilidades/superdotação) e complementar o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, tendo

disponíveis os recursos e serviços em classes comuns de ensino. Ademais, essa delimitação detalhada acerca do público-alvo da educação especial possibilitou que a garantia dos recursos destinados à educação especial fossem, de fato, empreendida para os estudantes com deficiência. Para tanto, o Governo Federal, no ano de 2010, passou a efetivar o repasse dobrado do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o estudante público-alvo da educação especial, ou seja, cada aluno desse público específico passou a receber o valor referente a dois estudantes. Bassi (2012) esclarece que cada estudante recebe esse recurso de forma dobrada, tendo em vista a manutenção do AEE para promover condições de ensino-aprendizagem aos estudantes da educação especial.

No ano de 2015, ocorreu, na Coreia do Sul, o Fórum Mundial de Educação, que resultou na “Declaração de Incheon, Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”. O documento traz o termo *fornecimento para a educação primária e secundária*, destacando que esta deva ser de qualidade; entretanto, não trata sobre quais termos garantiriam tal qualidade, apenas refere-se à qualidade ao longo da vida.

No mesmo ano da Declaração de Incheon, no Brasil, tivemos um marco significativo para a inclusão dos estudantes da educação especial, com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

No âmbito educacional, a LBI trouxe a garantia do acesso a todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, o que, atualmente, nos traz a constatação acerca do aumento do número de pessoas com deficiência que estão efetivamente cursando o ensino superior. Ademais, a partir de ações afirmativas, como a Lei nº 13.409/2016, que acrescenta a reserva de vagas por meio de cotas para pessoas com deficiência, amplia-se a possibilidade de ingresso desse público específico nas universidades e institutos federais (BRASIL, 2016). Assim, o público-alvo da educação especial está tendo a possibilidade de ascender no âmbito acadêmico, o que anos atrás raramente acontecia. Isso nos mostra que, dadas as devidas condições de acessibilidade, viabiliza-se o ingresso no ensino superior.

A LBI traz, em seu texto, a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial em todos os sentidos, desde a definição do público que, de fato, é pertencente à educação especial e as questões de acessibilidade (arquitetônica, de materiais, tecnologia assistiva, desenho universal, comunicação, etc.). Assim, pôde-

se ter garantidos os direitos e as condições materiais necessárias para que a inclusão pudesse vir a ocorrer, com todo o suporte necessário para dar conta de suas especificidades.

A LBI é dividida em vários capítulos para dar conta das necessidades de atendimento às questões de direito da pessoa com deficiência. Para a educação, tal documento tem o capítulo IV (Artigos nº 27 ao 30), específico para tratar de suas necessidades. Inicialmente, o Artigo nº 27 traz a educação como sendo de direito em um sistema educacional que seja inclusivo em todos os níveis, possibilitando a garantia do máximo desenvolvimento possível dos indivíduos em respeito a suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Assim, compreende-se que as pessoas com deficiência devem ter disponibilizados os recursos necessários para desenvolver sua aprendizagem, entendendo que esta deve ser respeitada e possibilitada em completude. Ademais, tal artigo traz como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar esse acesso de qualidade.

Compreendido como dever do Estado assegurar a educação às pessoas com deficiência, o Artigo nº 28 elenca o que deve ser efetuado, pelo Estado, para que a inclusão educacional dessas pessoas seja efetivada. Assim, o Estado deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar se a inclusão está sendo realizada em todos os níveis; se as condições de acesso e permanência estão sendo garantidas; a institucionalização e um atendimento educacional especializado que atendam às características das pessoas com deficiência, garantindo acesso ao currículo em condições de igualdade, tendo em vista a conquista e exercício de sua autonomia; a oferta de Libras como primeira língua e língua portuguesa para a escrita como segunda língua em escolas bilíngues e escolas inclusivas; materiais, técnicas, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva; entre outros (BRASIL, 2015). Dessa maneira, abrange-se a gama de necessidades que devem ser compreendidas no processo de inclusão das pessoas com deficiência, sendo de responsabilidade do Estado proporcionar tais condições para que a inclusão ocorra de maneira a atender a demanda do público-alvo da educação especial e suas necessidades.

Para que o atendimento especializado seja efetivamente realizado, são necessários recursos mínimos para o sistema de ensino. Dentre eles, devemos considerar a acessibilidade na educação, reorganização da estrutura escolar e apoio profissional especializado. Para que todos os estudantes tenham respeitado seu direito à educação, deve-se considerar que condições objetivas como acessibilidade,

organização de materiais didáticos e a formação adequada dos docentes, bem como suas condições de trabalho e a organização de tempo-espaço efetivem as possibilidades de inclusão e de aprendizagem acadêmica dos estudantes com deficiência.

Devemos, então, esclarecer quais são as condições mínimas exigidas e garantidas pela legislação brasileira, para o acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial na rede regular de ensino. Inicialmente, realizamos um apanhado acerca da *acessibilidade*, termo utilizado em consonância com a legislação brasileira, sendo definido:

[...] de acordo com o Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, *acessibilidade* deve ser definida como “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (OMAIRI; CASSAPIAN, 2010, p.89).

Acerca das barreiras que devem ser superadas no ambiente escolar, pode-se defini-las como “algo que impeçam pessoas com deficiência de ter autonomia e/ou independência funcional” (OMAIRI; CASSAPIAN, 2010, p. 89-90). No ambiente escolar, encontram-se várias situações em que se necessita de adequações materiais (transporte, edificações), para que os estudantes consigam desempenhar com autonomia suas atividades.

As adequações do acesso aos ambientes escolares devem ser consideradas de grande relevância para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. Tal acesso deve abranger desde a entrada da escola, até os ambientes de uso privativo, como os banheiros, garantindo, assim, a autonomia de todos os estudantes. Ademais, essas adequações devem agregar elevadores, rampas, escadas, tapetes, portas, placas informativas, enfim, diversos aspectos que garantam a segurança dos estudantes durante as atividades do cotidiano escolar (OMAIRI; CASSAPIAN, 2010).

Os materiais utilizados também devem ser acessíveis de acordo com as necessidades que o estudante apresenta, tendo em vista seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, observa-se que a Resolução nº 4/2009 destaca que se fazem necessárias a previsão e provisão dos recursos, por parte dos sistemas de ensino, apontando aspectos relevantes para que a inclusão se dê na prática. Dentre esses recursos dos sistemas de ensino, destacam-se alguns pontos como exemplo:

educação bilíngue; sistema Braille; tecnologias assistivas e comunicação alternativa e aumentada; adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos; adequação de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias de avaliação; complementação com serviços especializados de saúde; e atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no ensino regular, em interface com núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação (FERNANDES, 2011).

O aspecto de acessibilidade atitudinal demanda um esforço coletivo, uma vez que são “barreiras invisíveis e compõem a forma como os indivíduos são vistos pela sociedade” (OMAIRI, CASSAPIAN, 2010, p. 90). Assim, é necessária a compreensão de todos os envolvidos no ambiente escolar acerca das potencialidades dos indivíduos, e não de suas limitações, tendo em vista eliminar as atitudes discriminatórias em busca da inclusão nas diversas atividades desenvolvidas, sem que haja situações de inferiorização pela condição da deficiência.

3.4 Avaliação dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial

Tendo em vista o que foi apresentado acerca das avaliações em larga escala e também sobre a inclusão dos estudantes com deficiências no ensino regular em escolas comuns, na sequência realizaremos um entrelaçamento entre essas questões, buscando-se aproximar esses aspectos, que são centrais nesta pesquisa.

De maneira geral, a escola regular tem, em seu histórico, a avaliação bastante presente, como forma de mensurar se os estudantes aprenderam o que deveriam dos conteúdos trabalhados nas disciplinas. Culturalmente, os docentes estão direcionados a aplicar provas com questões que eles/elas consideram importantes para cada conteúdo. Caso o estudante não responda tais questões da forma que o docente considera correta, entende-se que o conteúdo não foi apreendido. Portanto, deve ser revisado para que haja o aprendizado considerado adequado (MARIN; BRAUN, 2018). Nesse sentido, a avaliação é vista como o final do aprendizado, sendo seu produto uma nota, adequada ou não. Marin e Braun (2018) trazem tal questionamento à tona ao esclarecerem que essa visão em relação à avaliação da aprendizagem a faz ser considerada pelos pais, docentes e estudantes como o que se tem de mais

importante na escola, colocando em destaque o resultado obtido na prova e subalternizando os demais processos relacionados à aprendizagem.

Compreende-se que tal procedimento está enraizado na sociedade, bem como nas práticas escolares no país. No entanto, tem-se o entendimento de que a avaliação não deve ser vista como final, mas sim como parte do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o processo deve ser considerado de maior importância, pois compreende as diferentes maneiras de se ensinar e aprender um mesmo conteúdo, de acordo com as características individuais de cada estudante (MARIN; BRAUN, 2018). Nesse sentido, é durante o processo que se desenvolve a aprendizagem, devendo ter maior atenção e valorização do que o produto final atingido em uma prova, pois cada estudante tem uma maneira diferente de compreender os conteúdos, de acordo com suas vivências e seu meio social. Assim, para que o docente possa, de fato, verificar se todos os estudantes compreenderam o conteúdo proposto durante as aulas, o processo se torna mais relevante do que o resultado de uma prova, que, muitas vezes, é igual para todos os estudantes que estão na sala de aula e é elaborada sob a perspectiva do docente. Nesse sentido, entende-se a avaliação com a perspectiva emancipatória, que, conforme Marin e Braun (2018, p. 1012), deve ser entendida “como processo, formativa, com caráter de revisar procedimentos de ensino para promover aprendizagens e desenvolvimento”. Kassar (2016, p. 1231) esclarece que “as propostas educacionais implementadas sob o olhar da eficiência [...] e a própria escola submetida a essas condições têm compreendido o desenvolvimento dos alunos de forma limitada”. Para além dessa limitação, observa-se, ainda, que ocorre uma forma de competição entre as escolas, uma vez que os índices obtidos por elas passam a ser um meio de comparação entre as que os alcançaram e as que não conseguiram.

Retomando a compreensão acerca da avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, temos a consciência de tal importância, uma vez que, dessa maneira, o docente deve reconhecer as necessidades de cada um dos estudantes e, sobretudo, como enfatizam Marin e Braun (2018, p. 1013), “reconhecê-lo como sujeito com direito de aprender”. Ademais, as autoras esclarecem que, partindo dessa observação e do conhecimento acerca das características dos estudantes, a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem vem a favorecer novas aprendizagens baseadas em uma proposta curricular ampliada, que traria o foco para a promoção da aprendizagem, no lugar de focar nas restrições e dificuldades dos

estudantes. Ainda, o tempo depreendido para a observação e proposição de novas situações de ensino, tendo em vista novas aprendizagens, seria o momento ideal no qual o docente teria as condições de analisar e avaliar se os conteúdos estão sendo apreendidos e de que forma os estudantes elaboram o conhecimento a partir deles. A avaliação da aprendizagem abrange um mapeamento do ensino, da aprendizagem, para dar o apoio necessário para os estudantes e docentes em busca de uma educação emancipatória e crítica acerca dos conteúdos escolares e das situações da vida cotidiana (MARIN; BRAUN, 2018; MELLO; HOSTINS, 2018).

Sendo considerada como parte do processo de ensino-aprendizagem, uma boa proposta de avaliação seria aquela em que há a construção do conhecimento mediada pelo docente e pela coletividade da classe escolar. Assim, a validação da avaliação não seria uma construção individual e solitária, mas sim uma construção mediada e coletiva. Destacamos a importância dessa compreensão acerca da avaliação, uma vez que, de acordo com Marin e Braun (2018, p. 1016), “a mediação externa é condição para a estruturação de muitos dos processos de pensamento requeridos para a elaboração da atividade”. Como afirmam Mello e Hostins (2018, p. 1027), “a escola inclusiva, solidificada com políticas educacionais que reafirmam o compromisso com a diversidade humana, tira do aluno o foco da incapacidade de aprender e o direciona para formas e estratégias dinâmicas de escolarização e aprendizado”.

Mais uma vez, reafirma-se a mudança nas formas e estratégias para que todos os estudantes tenham aprendido na escola comum, considerando que o compromisso para tal é da escola como um todo, gestores, docentes e comunidade escolar, sendo um movimento coletivo que possibilite a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. O papel da avaliação no processo de inclusão dos estudantes da educação especial se faz presente, também, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (nº02/2001), a qual diz que os estudantes da educação especial devem ser avaliados tendo em vista a identificação de suas necessidades, para que recebam o atendimento necessário, tornando a avaliação um elemento que visa a acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, para contribuir com a oferta dos recursos necessários para viabilizar o desenvolvimento educacional por meio de mudanças de estratégias e/ou metodologias de ensino, para garantir a escolarização desse público-alvo (MENDES; D’AFFONSECA, 2018).

Entendemos que a superação das desigualdades educacionais em nosso país poderá se tornar constante no ambiente escolar a partir do envolvimento de toda a sociedade, passando a identificar a diferença como parte integrante dessa sociedade, e não como modo de exclusão do que é diferente, do que é considerado padrão. As diferenças estão presentes na população; portanto, deve-se lidar com cada estudante de maneira a respeitar que as pessoas não são iguais, que cada um aprende de uma maneira diferente, e compreender que, desse modo, cada estudante deve passar por processos avaliativos que o tornem crítico e capaz de ser sujeito emancipado, independentemente da maneira como consegue construir seus conhecimentos, sendo valorizado e avaliado pelas suas conquistas durante o processo, bem como de acordo com a aprendizagem que obtém. Entretanto, deve-se estar ciente de que estamos inseridos em uma sociedade extremamente desigual e que produz inclusões perversas, uma vez que, conforme Sawaia (1999, p. 08) “a sociedade inclui para excluir, e esta transmutação é condição da ordem desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”.

Portanto, destacamos que a avaliação se faz necessária, sim, no ambiente escolar, uma vez que ela indica a possibilidade de alterações na maneira como os conteúdos são trabalhados e também como orientadora dos processos de aprendizagem pelos quais cada estudante passa no decorrer do ano letivo. No entanto, ela não deve ser considerada como sendo de realização meramente individual – ignorando, assim, que o processo de ensino-aprendizagem seja fruto de um trabalho coletivo e conjunto entre muitos atores (família, escolas, professores/as, gestores/as, Estado etc.) – e como ponto final da aprendizagem. Kassar (2012, p. 845) diz que:

[...] com avanços e tropeços, a visão de marginalidade direcionada às crianças e jovens das camadas pobres brasileiras aos poucos vai perdendo força com a conquista de direitos, e a complexa relação do país com sua diversidade vai se desenrolando, no embate constante para a superação das desigualdades.

Tal reflexão acerca dos estudantes público-alvo da educação especial demonstra-se importante, uma vez que, muitas vezes, esses estudantes são considerados somente pelas suas limitações, deixando-se de lado suas potencialidades e sua capacidade de aprendizagem.

3.4.1 Prova Brasil e Estudantes Público-Alvo da Educação Especial

Atualmente, diversas ações acerca da inclusão dos estudantes da educação especial estão sendo postas em prática nas escolas de educação básica, bem como em instituições de ensino superior. Percebem-se mobilizações acerca do acesso às vagas, da acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE); enfim, na melhora da qualidade de inserção e atendimento educacional aos estudantes público-alvo da educação especial.

Como essa avaliação – Prova Brasil – deve abranger todos os estudantes matriculados nos anos do Ensino Fundamental – 5º e 9º anos –, indaga-se acerca da maneira como tal Prova, elaborada de forma única, partindo de uma matriz de conteúdos e habilidades, é aplicada aos estudantes público-alvo da educação especial.

O que se observa é que as avaliações em larga escala não estão acessíveis para atender a todas as necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, o que pode inviabilizar a realização desse tipo de avaliação por esse público específico. Esse direito à participação está garantido, no que se refere aos estudantes público-alvo da educação especial, que devem ter acesso e condições para a realização dos exames nacionais, considerando situações de igualdade durante esse processo, tendo em vista que:

[...] tais recursos podem englobar desde a dilatação do tempo, até a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva. O atendimento preferencial, assim como a presença de profissionais intérpretes de LIBRAS e guia intérprete, devem ser previstos, para recepcionar e orientar os candidatos usuários de Libras, Libras tátil, alfabeto dactilológico tátil ou tadoma. (BRASIL, 2011, p. 107).

Destacamos que, para as avaliações em larga escala, o Saeb, no ano de 2013, adotou um conjunto de medidas para aprimorar as condições de acessibilidade. De acordo com documento disponibilizado pelo Inep,

[...] além da prova comum, foram disponibilizadas provas adaptadas, foi concedido tempo adicional para a realização da prova e foi determinada a presença de um aplicador adicional nas escolas que já contavam com apoio de profissionais para o atendimento educacional especializado dos seus alunos. (INEP, 2018a, p. 40).

Essas adequações são importantes quando se busca uma escola inclusiva. No entanto, deve-se estar ciente de que essas medidas não garantem que todos os estudantes público-alvo da educação especial tenham plenas condições de realizar a Prova Brasil.

Esse conjunto de medidas foi ampliado para a edição de 2015 da Prova Brasil, sendo disponibilizados os recursos da prova ampliada e a presença de um aplicador adicional nas escolas. Além disso, conforme Rebelo e Kassir (2018, p. 213), “todos os alunos com deficiência que farão o Saeb em ambiente separado terão direito a tempo adicional, independentemente de solicitação, podendo utilizá-lo ou não”. Assim, percebe-se que há uma preocupação por parte do Inep com o atendimento do público-alvo da educação especial para a Prova Brasil. No entanto, essa preocupação ainda esbarra no modelo padronizado e homogêneo da Prova Brasil, o qual não alcança as necessidades de todos os estudantes com deficiência.

Observa-se que, de acordo com documento disponibilizado pelo Inep com orientações para a edição de 2017 da Prova Brasil, ainda há um público-alvo que não é atendido, o que demonstra certa fragilidade quanto à inclusão dos estudantes da educação especial nessa avaliação em larga escala. O documento traz a seguinte informação:

não serão atendidas as seguintes turmas: multisseriadas; de correção de fluxo; de educação especial exclusiva; de educação de jovens e adultos; de ensino médio normal/magistério; de ensino médio integrado não seriadas [...] escolas indígenas que não ministrem Língua Portuguesa (INEP, 2017, p. 10).

Assim, as turmas que não atendem aos critérios estabelecidos pelo Inep para a realização da Prova Brasil estão fora do público a ser atingido pelas avaliações em larga escala. Dessa maneira, pode-se observar que a Prova Brasil é feita para avaliar a qualidade da educação como um todo. No entanto, deve ser aplicada a um público específico, o que revela a presença de uma desigualdade em relação à valorização e ao ensino-aprendizagem das escolas com metodologias de ensino diferenciadas, as quais não são consideradas adequadas para a resolução dessa avaliação padronizada.

Acerca da duração da aplicação da Prova Brasil, o documento traz uma tabela para esclarecer ao que cada estudante tem direito durante a realização da Prova:

Tabela 4 – Tempo disponível para realização da Prova Brasil

Tempo disponível para realização da Prova Brasil			
APLICAÇÃO	Regular	Atendimento especializado de alunos com baixa visão	Atendimento especializado de alunos com outras deficiências ou transtornos
Bloco 1	25 min	+ 10 min	+ 10 min
Bloco 2	25 min	+ 10 min	+ 10 min
Cartão-resposta	10 min	Não preenche	+ 10 min
Bloco 3	25 min	+ 10 min	+ 10 min
Bloco 4	25 min	+ 10 min	+ 10 min
Cartão-resposta	10 min	Não preenche	+ 10 min
Questionário do aluno	30 min	Não preenche	+ 10 min
TOTAL	2h 30min	2h 0min	3h 40min

Tabela 4: Fonte: INEP (2017, p. 10).

Observamos que, quanto ao tempo de duração da Prova, os estudantes público-alvo da educação especial têm uma dilatação para a resolução das questões. Acerca dos profissionais para o atendimento desses estudantes no momento da Prova, a orientação disponibilizada é a seguinte:

Tabela 5 – Atendimento disponibilizado aos estudantes público-alvo da educação especial durante a realização da Prova Brasil

Atendimento disponibilizado aos estudantes público-alvo da educação especial durante a realização da Prova Brasil		
Deficiência/condição especial do aluno informada no Censo Escolar	Atendimento disponibilizado pela escola	Atendimento disponibilizado pelo Inep
Baixa visão	Profissional especializado (ledor/transcritor)	Prova ampliada (fonte 18) ou superampliada (fonte 24) Aplicador extra ²¹
Outra deficiência/condição	Profissional especializado: ledor/transcritor; leitor labial/intérprete de LIBRAS	Aplicador extra

Tabela 5: Fonte: INEP (2017, p. 10).

²¹ Pessoa designada para aplicar a Prova Brasil especificamente para o estudante público-alvo da educação especial, conforme as indicações de acessibilidade desta prova.

Percebemos que existe a possibilidade de a Prova ser ampliada para os casos de baixa visão, contendo as mesmas questões. Para as demais deficiências, a Prova a ser realizada não sofre qualquer adaptação em sua estrutura. Quanto ao atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial, é disponibilizado um aplicador a mais, tendo o auxílio do profissional do atendimento especializado da escola para que seja especificamente “leitor/transcritor” tanto da Língua Portuguesa como de Libras. Nesse sentido, compreende-se que não há a mediação das questões durante a realização da Prova Brasil.

Estudos já realizados acerca dessa temática (FERNANDES; NAZARETH, 2018; SOUSA, 2018; MARIN; BRAUN, 2018) indicam uma evidência alarmante acerca da participação dos estudantes público-alvo da educação especial na Prova Brasil. Observa-se que há a comunicação, feita pelos responsáveis, aos estudantes da educação especial de que, no dia das avaliações em larga escala, eles não precisam comparecer à escola. Indicativos de que,

[...] com o intuito de aumentar ou não baixar, os índices de desempenho das escolas, a equipe docente comunica aos responsáveis pelas crianças com necessidades educativas especiais que elas podem permanecer em casa nos dias dos exames externos [...] pois “não é necessário”; “as provas não são para elas. (FERNANDES; NAZARETH, 2018, p. 902).

A partir do pressuposto de que a avaliação não é para eles, pode-se compreender que o processo de inclusão, acessibilidade e práticas inclusivas nos processos escolares fazem parte das orientações. No entanto, a valoração dada ao resultado final da avaliação em larga escala é considerada, às vezes, a mais importante na escola. Ademais, os estudantes da educação especial acabam sendo rotulados previamente como inferiores para realizar tal Prova, de maneira “desejável”.

Compreendemos que tal exclusão prévia da realização da Prova vai de encontro às determinações acerca da participação dos estudantes da educação especial em exames nacionais, uma vez que, “antes mesmo que esses alunos venham a sofrer as consequências de iniciativas de uso classificatório e seletivo dos resultados das avaliações, a sua participação nas avaliações é previamente inviabilizada” (SOUSA, 2018, p. 873).

Assim, entendemos que os direitos dos estudantes público-alvo da educação especial não estão sendo atendidos quando se fala em avaliações em larga escala, uma vez que, conforme Sousa (2018, p. 872), “[...] a expectativa é que eles tenham garantido não só o direito ao acesso à escola, mas à permanência com aprendizagem”. Ademais, deve-se considerar que a escola precisa “fazer diferente para garantir a igualdade [...], a fim de promover a constituição de uma nova cultura escolar que lide com as diferenças, sem excluí-las ou ignorá-las” (MARIN; BRAUN, 2018, p. 1020). Para que isso possa se tornar uma realidade no contexto educacional brasileiro, deve-se considerar que mudanças se fazem necessárias. Mudanças que garantam o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial e que, mais do que isso, garanta-se a aprendizagem desse público em uma escola comum, que seja realmente inclusiva, com as condições de acessibilidade necessárias para todos os discentes.

4 Metodologia

Neste capítulo, expusemos as opções metodológicas durante o processo de realização desta pesquisa, para que haja a melhor compreensão das análises realizadas a partir dos dados coletados. Esclarecemos que essas opções foram feitas por considerarmos que elas atendem à problemática e aos objetivos propostos para esta pesquisa. Compreendemos que, para as pesquisas em Educação, existe uma enorme gama de instrumentos de coleta de dados e de análise deles; portanto, indicamos, na sequência, as opções para este estudo.

Optamos pelos procedimentos metodológicos, descritos na sequência deste capítulo, para esta pesquisa, os quais fazem uma análise qualitativa dos dados, compreendendo que, de acordo com Gatti (2006, p. 28), “é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados”, isso porque as análises empreendidas traduzem qualitativamente informações quantitativas acerca do fenômeno investigado, ou seja, as informações obtidas por meio dos resultados alcançados na Prova Brasil, interpretadas e imbricadas nos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa.

4.1 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no município de São Bento do Sul/SC²². Para que pudéssemos realizar as análises acerca dos dados obtidos, acreditamos que seria necessário compreender as características econômicas, sociais e educacionais da cidade, tendo em vista, especialmente, o entendimento que a Prova Brasil tem neste município. Inicialmente, apresentamos as características econômicas que trazem dados significativos, uma vez que o município pertence ao planalto catarinense, região que tem uma grande concentração de indústrias, tendo uma economia bastante movimentada. Tem sua localização bastante privilegiada, possuindo fácil acesso às

²² Informações disponibilizadas no *site* oficial da Prefeitura Municipal de São Bento do Sul/SC, pelo endereço eletrônico <http://www.saobentodosul.sc.gov.br/>

grandes cidades, como Curitiba/PR e Joinville/SC. Sua economia, além de grande polo industrial, também tem o comércio como fonte de emprego e renda. A população registrada no município é de 81.893 habitantes, no ano de 2016 (14º município catarinense mais populoso), sendo seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,782, ocupando a 25ª colocação no Estado de Santa Catarina. Comparando o IDH são-bentense em relação ao resultado obtido pelo Brasil, qual seja, de 0,699, o município está acima da média nacional para esse indicador, bem como acima da média de Santa Catarina, que é 0,774.

A educação do município conta com 19.733 estudantes matriculados (considerando-se desde a Educação Infantil, até o Ensino Técnico e Superior), sendo este número o total de estudantes compreendidos nas redes pública e privada do município.

Os dados referentes ao Ideb do município demonstram uma constante elevação, sendo que, para a Prova Brasil, no ano de 2005 (primeira edição da avaliação) a média municipal atingida especificamente para o 5º ano atendido na rede municipal de ensino (foco desta pesquisa) foi de 4,2, sendo a média nacional de 3,4. No ano de 2017, o município atingiu a média de 6,8, sendo a média brasileira de 5,6. Tal resultado indica que o município teve um crescimento de cerca de 61% na nota nas sete edições da Prova Brasil já realizadas, sempre obtendo resultados superiores à média nacional. A seguir, apresentamos um quadro comparativo acerca do desempenho da rede municipal de ensino de São Bento do Sul em relação à média alcançada pelo Brasil em todas as edições da Prova Brasil, quais sejam, de 2005 a 2017.

Quadro 2 – Resultados alcançados pela rede municipal de ensino de São Bento do Sul/SC – Referentes à Prova Brasil para o 5º ano do Ensino Fundamental

Resultados alcançados pela rede municipal de ensino de São Bento do Sul/SC – Referentes à Prova Brasil para o 5º ano do Ensino Fundamental				
ANO	MÉDIA DA PROVA BRASIL			
	Brasil		São Bento do Sul	
	Meta Projetada	Média Atingida	Meta Projetada	Média Atingida
2005	----	3,4	----	4,2
2007	3,5	4,0	4,3	5,0
2009	3,8	4,4	4,6	5,4
2011	4,2	4,7	5,0	5,7
2013	4,5	4,9	5,3	6,2

2015	4,8	5,3	5,6	6,5
2017	5,1	5,6	5,9	6,8

Quadro 2: Fonte: Inep (2018b). Elaboração nossa.

O quadro anterior demonstra que a rede municipal de ensino de São Bento do Sul sempre esteve acima da média projetada para a Prova Brasil, bem como superou, em todas as edições, a média nacional atingida.

Para esta pesquisa, foram selecionadas três escolas da rede municipal de ensino de São Bento do Sul, a qual conta com vinte e duas (22) escolas de Ensino Fundamental²³, de acordo com alguns critérios preestabelecidos, quais sejam, ter estudantes público-alvo da educação especial matriculados em turmas de 5º ano, no ano de 2017.

Como critérios de escolha das escolas pesquisadas, em um primeiro momento seriam utilizados os resultados obtidos no Ideb de 2017 para as turmas dessa pesquisa (5º ano²⁴). No entanto, a partir da primeira análise realizada a partir das médias alcançadas pelas escolas da rede pública municipal, lócus deste estudo, pôde-se constatar que o Ideb dessas escolas é bastante próximo (a rede pública municipal obteve 5,6 como menor Ideb alcançado no ano de 2017, e 7,3 como maior Ideb para o mesmo ano, sendo a média da referida rede 6,8). Assim, esse critério demonstrou-se não adequado para a seleção das escolas a serem pesquisadas, por não apresentar dados específicos para os estudantes público-alvo da educação especial, que são o foco desta pesquisa. Após essa constatação, outro critério se mostrou relevante para a pesquisa, tendo em vista nosso objeto de estudo, que é a Prova Brasil para os estudantes público-alvo da educação especial. Assim, como pode ser observado no Quadro 3, que expomos na sequência, foram selecionadas, para esta pesquisa, as escolas que, no ano de 2017, tiveram o maior número de estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas turmas de 5º ano. Essa informação demonstrou-se importante de ser utilizada como critério de seleção das escolas a serem pesquisadas, por compreendermos que tais estudantes deveriam realizar a Prova Brasil no ano pesquisado. A partir dessa informação disponibilizada prontamente pela gestora da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo

²³ Compreendendo que o total de estudantes matriculados na rede pública municipal, no ano de 2017, foi de 3.794 alunos/as nos anos iniciais e 2.660 nos anos finais do Ensino Fundamental.

²⁴ O total de estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental na rede pública municipal de São Bento do Sul/SC, no ano de 2017, foi de 779.

atendimento aos estudantes da educação especial, foram selecionadas as três escolas que tinham o maior número de estudantes público-alvo da educação especial, matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, em 2017, para esta pesquisa.

Quadro 3 – Número de estudantes das escolas pesquisadas

Número de estudantes das escolas pesquisadas			
	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Número de alunos matriculados	645	600	259
Número de alunos matriculados no 5º ano	78	65	49
Número de alunos público-alvo da educação especial na escola	22	15	09
Número de alunos público-alvo da educação especial matriculados no 5º ano	04	04	04

Quadro 3: Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Sul/SC. Elaboração nossa.

A partir dos dados acerca da quantidade de estudantes matriculados nas escolas de nossa pesquisa, podemos aferir que, na Escola 1 (Ideb 6,7, em 2017), cerca de 3,41% do total de estudantes matriculados são público-alvo da educação especial e, especificamente no 5º ano, esse percentual aumenta para 5,12%. Referente à Escola 2 (Ideb 6,8, em 2017), no cômputo geral os estudantes público-alvo da educação especial atingiram 2,5%; e, para o 5º ano, houve um aumento nesse número, atingindo um percentual de 6,25% dos estudantes. Acerca das informações da Escola 3 (Ideb 6,4, em 2017), verificamos que 3,47% dos estudantes matriculados na escola são público-alvo da educação especial, e que no 5º ano, em 2017, esse percentual alcançou 8,16% do total de estudantes. Tais informações demonstram que, em todas as escolas que fizeram parte do universo de amostragem de nossa pesquisa, as turmas de 5º ano, no ano de 2017, tiveram um número maior de estudantes público-alvo da educação especial em relação aos dados gerais das escolas pesquisadas.

Assim, as características municipais – IDH, estudantes matriculados, localização – foram importantes no momento em fizemos a análise das informações obtidas nas entrevistas e nos documentos oficiais referentes à Prova Brasil, uma vez que deve-se considerar as questões objetivas das escolas pesquisadas acerca de acesso, permanência e estrutura para atender aos estudantes, docentes, gestores e demais profissionais da educação, em virtude de nosso estudo ter um olhar para as questões que cercam o processo de ensino-aprendizagem, considerando que se tratam de sujeitos sociais, e que as condições em que eles vivem desempenham um papel relevante nos processos educativos.

Partindo dessa contextualização acerca do município de São Bento do Sul, compreendem-se as questões nas análises de nossa pesquisa, tendo em vista que nosso foco foi analisar como tem sido realizada a Prova Brasil para os estudantes do 5º ano, público-alvo da educação especial, e as implicações que essa avaliação em larga escala tem no trabalho pedagógico em escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC.

4.2 Sujeitos da Pesquisa

Com as escolas selecionadas, iniciamos a coleta de informações acerca dos profissionais que poderiam contribuir com informações importantes sobre o processo da Prova Brasil para os estudantes da educação especial, nas escolas. Em conversa com a gestora responsável pelos profissionais na Secretaria de Educação, verificamos que deveríamos realizar a coleta de dados com os seguintes sujeitos: **a)** as docentes do 5º ano, em 2017 (as quais são efetivas da rede municipal e que estavam na mesma unidade de ensino no ano em que as entrevistas foram realizadas, quer dizer, em 2018); **b)** as pedagogas das escolas que fazem o acompanhamento da aprendizagem de todos os estudantes (profissionais que atuam com dedicação integral a apenas uma escola, possibilitando um acompanhamento diário das situações relacionadas ao ensino-aprendizagem dos estudantes); e **c)** as gestoras da escola.

Antes da realização das entrevistas semiestruturadas, as participantes de nossa pesquisa responderam a um questionário (Apêndice 4 – Questionário de Pesquisa) para a compreensão de suas características, trajetória de formação e profissional no campo educacional. Tais informações são importantes para a compreensão do envolvimento que essas profissionais da educação têm com a Prova Brasil. A partir das respostas obtidas, elaboramos um quadro para visualizar tais características das entrevistas.

Quadro 4 – Perfil profissional das entrevistadas

Perfil profissional das entrevistadas			
FUNÇÃO	Formação	Tempo de magistério	Número de edições da Prova Brasil em que atuou como professora do 5º ano
Docente 1	Graduação em Pedagogia e Especialização em Metodologia do Ensino	30 anos	05
Docente 2	Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica	29 anos	03
Docente 3	Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais	24 anos	03
Pedagoga 1	Graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar	12 anos	----
Pedagoga 2	Graduação em Sistemas de Informação, Licenciatura em Matemática e em Pedagogia; Especialização em Gestão de Pessoas; Gestão Educacional, Orientação Escolar e Trabalho Pedagógico; cursando Neuropsicopedagogia Clínica.	17 anos	----
Pedagoga 3	Graduação em Pedagogia e Doutora em Educação	27 anos	----
Gestora 1	Graduação em Artes Visuais e Especialização em Arte-educação e Gestão Escolar	27 anos	----
Gestora 2	ESTA GESTORA OPTOU POR NÃO CONCEDER ENTREVISTA		
Gestora 3	Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia Institucional	24 anos	----

Quadro 4: Fonte: Entrevistadas. Elaboração nossa.

Tais informações demonstram que, em todas as escolas pesquisadas, as docentes tinham formação superior em Pedagogia, e ao menos uma especialização na área educacional, o que indica que a rede municipal conta com docentes com formação para atuarem no campo da Educação. Depreende-se, ainda, que todas as docentes têm experiência de atuação profissional nas turmas de 5º ano; isso porque todas participaram de, no mínimo, três edições da Prova Brasil. As pedagogas entrevistadas também têm formação em nível superior, com especializações na área educacional específica para a orientação e supervisão escolar. E, uma delas, tinha doutorado em Educação. Tais informações demonstram, mais uma vez, que a rede pública municipal de São Bento do Sul/SC tem profissionais capacitados para atuar

nesse setor das escolas compreendidas em nosso estudo. Acerca das gestoras, todas apresentaram formação na área, com licenciaturas e especialização para a gestão escolar, indicando terem conhecimento de sua área de atuação profissional atual.

Após compreendermos as características profissionais das entrevistadas que participaram desta pesquisa, elaboramos um quadro que traz as informações acerca dos estudantes que são público-alvo da educação especial em cada uma das escolas participantes desta investigação, estando estas informações relacionadas, conforme o documento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Sul/SC, utilizando-se a nomenclatura por ela adotada e tendo em vista uma melhor compreensão das características do público atendido nas escolas em que foram realizadas as entrevistas, tomando como referência o ano de 2017.

Quadro 5 – Característica dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas pesquisadas

Característica dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas pesquisadas			
	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Alunos com deficiência intelectual matriculados no 5º ano	02	--	02
Alunos surdos matriculados no 5º ano	01	--	--
Alunos com deficiência física matriculados no 5º ano	--	01	--
Alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA	--	--	01
Alunos com deficiência intelectual e baixa visão matriculados no 5º ano	--	--	01
Alunos com Síndrome de Down e microcefalia matriculados no 5º ano	--	01	--
Alunos com deficiência física e hidrocefalia matriculados no 5º ano	01	--	--
Alunos com deficiência física e intelectual matriculados no 5º ano	--	01	--
Alunos com deficiência física, intelectual e baixa visão matriculados no 5º ano	--	01	--

Quadro 5: Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Sul/SC. Elaboração nossa.

A partir desse quadro, podemos perceber que a nomenclatura utilizada abrange o que vem descrito pelos laudos médicos, categorizando cada deficiência pelo nome

utilizado por esse grupo de profissionais. Isso demonstra que o Modelo Médico da Deficiência²⁵ encontra-se bastante presente no cotidiano das escolas.

4.3 Instrumentos para a Coleta de Dados

Para compreendermos o processo de realização da Prova Brasil pelos estudantes público-alvo da educação especial, bem como seu cotidiano escolar, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com as profissionais das escolas pesquisadas. Esta forma de coleta de dados demonstrou ser a mais adequada, uma vez que a entrevista

[...] constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e outra se apresenta como fonte de informação. (GERHARD; SILVEIRA, 2009, p. 72)

Lüdke e André (2013) esclarecem, ainda, a importância desse instrumento para pesquisas semelhantes à nossa, uma vez que a entrevista é uma estratégia muito utilizada nas pesquisas em educação, com análise de dados qualitativa, por possibilitar ao entrevistador mais eficiência para contextualizar as informações obtidas com os entrevistados, pois possibilita discorrer sobre as informações que esses têm sobre o tema da pesquisa.

[...] a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça

²⁵ De acordo com França (2013, p. 60), a concepção do Modelo Médico da Deficiência seria a “consequência lógica e natural do corpo com lesão”. Isso demonstra que a lesão que o indivíduo possui seria uma condição limitante, a qual deveria ser tratada para sanar tal deficiência. Nesse sentido, a deficiência estaria caracterizada como individual, pertencente ao indivíduo que a possuísse. Tal caracterização teve como principal documento a *Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens*: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID), elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como parte complementar da Classificação Internacional das Doenças (CID). Nesse sentido, as desvantagens e/ou limitações pelas quais as pessoas com deficiência passam seriam consequência unicamente de suas limitações físicas. Apesar de esse documento não ser mais utilizado oficialmente por ter uma abordagem individualista, restringindo-se ao corpo e rotulando os sujeitos como inaptos, e desconsiderando as estruturas sociais que os impedem de participar na vida em sociedade, ele ainda representa um pensamento hegemônico atual acerca da deficiência (FRANÇA, 2013).

as necessárias adaptações. [...] as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE; ANDRE, 2013, p. 40).

Dessa maneira, a escolha da entrevista foi feita por compreendermos que possibilitam uma interação entre a pesquisadora e as entrevistadas, o que pode trazer à tona questões importantes para as análises da pesquisa. Conforme Zago, Carvalho e Vilela (2011), as entrevistas estão sujeitas a imprevistos, isto por se tratar de uma relação social. Dessa maneira, muitas das vezes elas nos oferecem pistas para que possamos ter a compreensão do fenômeno pesquisado. Assim, “essas pistas revelam a singularidade de cada entrevista” (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2011, p. 306).

Para as entrevistas, utilizamos as mesmas questões para todas as entrevistadas, de forma a compreendermos como é o processo da Prova Brasil, desde o início do ano letivo, passando pelo momento de sua aplicação, até a recepção do resultado alcançado nela. Tais perguntas encontram-se no Apêndice 3 – Matriz de Referência da Pesquisa – com as dimensões a serem alcançadas por cada grupo de perguntas, bem como os objetivos específicos a serem atingidos para alcançar o objetivo geral deste estudo, qual seja, o de analisar como tem sido realizada a Prova Brasil, para os estudantes do 5º ano, público-alvo da educação especial, e as implicações que essa avaliação em larga escala tem no trabalho pedagógico em escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC.

4.4 Método de Análise dos Dados Coletados

Como método de análise dos dados coletados, utilizamos a Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006), com suporte no estudo realizado por Lima (2016), o qual expõe uma descrição detalhada do percurso que esse método exige que seja transcorrido pelos pesquisadores durante o tratamento das informações obtidas.

Para tanto, primeiramente devemos expor que as entrevistas realizadas tornaram possível que esse método de análise fosse utilizado para esta pesquisa, uma vez que foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas, que resultaram em um total de 4 horas, 14 minutos e 11 segundos de gravação. Portanto, esse material

coletado foi suficiente para emprendermos a análise por meio da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006).

A partir desse material coletado, descrevemos, neste subitem, o modo como os dados de nossa pesquisa foram tratados. A Análise Temática tem como objetivo identificar, analisar e relatar os dados de uma pesquisa em temas (BRAUN; CLARKE, 2006). Braun e Clarke (2006) esclarecem que o pesquisador tem um papel ativo para identificar os temas, de acordo com o interesse da pesquisa, compreendendo que estes não emergem ou são descobertos passivamente, sendo que o pesquisador deve selecionar os temas de seu interesse para fazer uso deles em suas análises (LIMA, 2016).

De acordo com Braun e Clarke (2006), a Análise Temática deve ser realizada em algumas fases, as quais serão descritas mais adiante. Entretanto, as autoras esclarecem que essas fases podem ser identificadas em outros métodos de análise qualitativa, não sendo exclusivas da Análise Temática (LIMA, 2016). Ademais, as fases podem ser postas em prática de uma maneira não linear.

Neste momento, descrevemos as fases da Análise Temática de acordo com Braun e Clarke (2006), realizadas nesta pesquisa. A primeira fase é a de familiarização com os dados obtidos, a qual inclui uma imersão do pesquisador a partir da leitura dos dados, por diversas vezes, em busca de significados, códigos e temas (LIMA, 2016). As autoras recomendam que os dados sejam lidos integralmente pelo pesquisador, para fornecer uma base sólida para as fases posteriores das análises, e alertam que, por se tratar de um processo bastante demorado, pode se tornar tentador ao pesquisador ler apenas pequenos trechos dos dados coletados (BRAUN; CLARKE, 2006). Contudo, essa fase é de grande importância para que seja realizada atentamente, pois é ela que fornece uma base sólida para as demais etapas do processo de Análise Temática. Por esse motivo, deve ser realizada com grande responsabilidade e atenção em seu processo (LIMA, 2016).

Após a realização de cada uma das entrevistas, foram feitas anotações do que mais havia se destacado durante cada uma delas, sendo essas informações retomadas, mais tarde, durante as outras etapas da Análise Temática. O processo de transcrição também contribuiu para o processo de familiarização com os dados obtidos. Após a transcrição das entrevistas, realizamos uma nova escuta para podermos nos certificar de que nenhum detalhe tivesse sido perdido, uma forma de conferir se estava tudo correto. Ademais, em uma primeira leitura das entrevistas

transcritas, realizamos marcações e anotações de pontos interessantes, tendo em vista a problemática e os objetivos desta pesquisa – conforme sugerido por Braun e Clarke (2006). Essas anotações e familiarização inicial foram importantes para a criação de códigos e temas das próximas etapas de análise de dados. As autoras afirmam que, após essa primeira etapa, o pesquisador estará apto para iniciar a codificação formal das informações.

A segunda fase da Análise Temática consiste na geração de códigos iniciais, que se inicia após a total familiarização do pesquisador com os dados obtidos. Dessa maneira, gera-se uma lista com ideias sobre o que está contemplado nos dados e o que é interessante sobre eles (BRAUN; CLARKE, 2006). Tais códigos consistem em indicações de falas recorrentes acerca dos objetivos e problemática da pesquisa, tendo em vista o agrupamento das falas das entrevistadas, para posterior análise. Como exemplos de código, podemos indicar, neste estudo, inclusão, resultado da Prova Brasil, treinamento para a Prova Brasil. Nesse sentido, os códigos consistem no foco para o estudo realizado, que, nesta pesquisa, está centrado na Prova Brasil para estudantes público-alvo da educação especial.

Após diversas leituras das entrevistas e das anotações e marcações, foram gerados os seguintes códigos finais para esta pesquisa: preparação para a Prova Brasil; ênfase em Língua Portuguesa e Matemática; preenchimento de gabarito; preocupação com a nota; ranqueamento/competição/mídia; pessoa específica para aplicar a Prova Brasil para o estudante público-alvo da educação especial; prova adaptada; currículo escolar adaptado; socialização; inferiorização cognitiva; peso da nota na Prova Brasil. Tais códigos foram criados a partir da relação entre a teoria com os dados, na perspectiva de Braun e Clarke (2006), que seria um método dirigido pela teoria, que significa que o pesquisador deve se aproximar dos dados por meio de teorias específicas; neste caso, a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial e a realização da Prova Brasil nas escolas. Partindo desses códigos elaborados, eles foram agrupados em tabelas, com as falas transcritas das entrevistas que viessem atender a tais códigos na análise, de acordo com o tema abordado em cada uma das respostas obtidas. Algumas das falas das entrevistas estavam compreendidas em mais de um dos códigos gerados e expostos anteriormente. Portanto, a mesma fala estava presente em mais de uma tabela.

Na sequência, demos início à terceira fase de análise, que implicou em indicar os temas que seriam foco dela, e que começou quando os dados já estavam

codificados e agrupados conforme descrevemos anteriormente. Nessa etapa, o pesquisador deve classificar os diferentes códigos em temas potenciais, os quais são mais amplos do que os códigos. Isto significa que, mais uma vez, é realizado o agrupamento dos códigos, que podem ser analisados em conjunto, em um mesmo grupo. Esse momento, conforme Braun e Clarke (2006), é aquele no qual o pesquisador começa, efetivamente, a analisar os códigos criados, considerando a combinação de diferentes códigos, de uma forma mais abrangente. Nessa fase, foram criados dois grandes temas: Prova Brasil e Inclusão do público-alvo da educação especial. Os códigos elaborados anteriormente foram divididos nesses dois temas, conforme este quadro:

Quadro 6 – Temas e códigos gerados a partir da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006)

Temas e códigos gerados a partir da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006)		
Temas elaborados para a Análise Temática		
TEMAS	Prova Brasil	Preparação para a Prova Brasil
		Ênfase em Língua Portuguesa e Matemática
		Preenchimento de gabarito
		Preocupação com a nota
		Ranqueamento/competição/mídia
		Pessoa específica para aplicar a Prova Brasil para o aluno público-alvo da Educação Especial
	Inclusão do Público-alvo da Educação Especial	Prova adaptada
		Currículo escolar adaptado
		Socialização
		Estigma de inferioridade
		Peso da nota na Prova Brasil

Quadro 6: Elaboração nossa.

Esses temas gerados nos auxiliaram no momento em que realizamos as etapas subsequentes da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006), haja vista que são eles que nortearão o refinamento e a produção do relatório final. O quadro a seguir auxilia a compreensão do enfoque principal de cada tema produzido, tendo em vista as entrevistas realizadas, uma vez que foram gerados a partir das falas das entrevistadas neste estudo.

Quadro 7 – Enfoque dos temas gerados para a Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006)

Enfoque dos temas gerados para a Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006)	
TEMA	ENFOQUE
Preparação para a Prova Brasil	Treinamento para a realização da Prova Brasil durante o ano letivo
Ênfase em Língua Portuguesa e Matemática	Maior ênfase nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, relacionados na matriz de referência da Prova Brasil

Preenchimento de gabarito	Ensino do modo de preenchimento do gabarito da Prova Brasil
Preocupação com a nota	Cobrança para o alcance e/ou superação da meta preestabelecida para o resultado da Prova Brasil
Ranqueamento/competição/mídia	Publicização dos resultados alcançados na Prova Brasil e ranqueamento das escolas pela mídia
Pessoa específica para aplicar a Prova Brasil para o aluno público-alvo da Educação Especial	Meios de os estudantes público-alvo da educação especial receberem auxílio de profissionais específicos durante a realização da Prova Brasil
Prova adaptada	Material com reorganização específica para atender às necessidades de acessibilidade, para que os estudantes público-alvo da educação especial pudessem realizar a Prova Brasil
Currículo escolar adaptado	Reorganização do material utilizado no cotidiano escolar para atender às demandas de acessibilidade dos estudantes público-alvo da educação especial no transcorrer do ano letivo
Socialização	Integração dos estudantes público-alvo da educação especial, tendo em vista inseri-los nas atividades realizadas com os colegas de sua turma e com os demais estudantes da escola
Estigma de inferioridade	Considerações antecipadas de uma inferioridade que os estudantes público-alvo da educação especial tem para responder às questões da Prova Brasil
Peso da nota na Prova Brasil	Compreensão acerca de influência negativa que a nota dos estudantes público-alvo da educação especial pode acarretar no resultado final da escola

Quadro 7: Elaboração nossa.

A quarta fase desse método de análise consistiu em revisar os temas e em realizar um refinamento dos temas criados na fase anterior (BRAUN; CLARKE, 2006). Essa etapa evidenciou que alguns temas criados não são temas, de fato. Isso ocorre quando, de acordo com Braun e Clarke (2006), não existem dados suficientes para sustentar um tema; os dados são bastante diversificados; dois temas separados podem ser agrupados, formando apenas um; um tema precisa ser dividido em dois distintos.

Essa fase divide-se em dois níveis, sendo o primeiro a leitura dos excertos de cada tema, verificando se há coerência entre eles. Conforme Lima (2016, p. 65), caso algum tema não apresente um padrão coerente, “é preciso considerar que o tema é problemático e, portanto, é necessário revê-lo, criando um novo tema que possa abarcar estes excertos ou descartá-los da análise”. O segundo nível dessa quarta fase consiste na relação entre todo o conjunto de dados, buscando verificar se algum dado

adicional foi deixado para trás no primeiro estágio, e nos certificando se os temas estão adequados ao conjunto total de dados (BRAUN; CLARKE, 2006).

A quinta fase implica refinar ainda mais os temas. Braun e Clarke (2006) sugerem que, nessa etapa, o pesquisador ou pesquisadora não apenas parafraseie o conteúdo dos excertos, mas também identifique o que é interessante sobre cada um deles, e por quê. As autoras indicam que, nessa fase, o pesquisador deve realizar uma produção textual para cada um dos temas, sempre verificando se está abrangendo a problemática e os objetivos da pesquisa. É nesse momento, ainda, que os nomes dos temas para a análise final devem ser elaborados, tendo nós que darmos ao leitor ou à leitora uma noção a respeito do que se trata. Ao longo dessa fase, obtivemos os seguintes temas: a centralidade da Prova Brasil na escola; e inclusão do público-alvo da educação especial no ensino regular na escola comum.

Por fim, a sexta e última etapa desse processo de Análise Temática deve ser a produção do relatório (BRAUN; CLARKE, 2006). Nessa fase, deve ser incorporada uma narrativa analítica, com uma argumentação relacionada à pergunta de pesquisa e aos aportes teóricos acerca da problemática abordada, devendo ir além da descrição dos dados.

Assim, a Análise Temática tem uma característica de flexibilidade, podendo ser utilizada para trabalhar diferentes questões de pesquisa, quais sejam: a análise de entrevistas, com grandes ou pequenos conjuntos de dados, e também aplicada a trabalhos que envolvem análises orientadas pelos dados ou pela teoria (BRAUN; CLARKE, 2006). As autoras destacam que, para que uma boa Análise Temática seja realizada, devemos nos certificar de que as interpretações dos dados são consistentes com o quadro teórico. Nessa perspectiva, os temas de análise foram criados partindo da relação existente entre os dados e o aporte teórico acerca da temática envolvida nesta pesquisa.

5 Análise de Dados Coletados

A centralidade da Prova Brasil na escola e os estudantes público-alvo da educação especial

Inicialmente, o processo de análise traz como tema a centralidade da Prova Brasil na escola. Tem-se o entendimento de que o problema desta pesquisa está no fato de como tem sido realizada a Prova Brasil para os estudantes do 5º ano, público-alvo da educação especial, e as implicações que essa avaliação em larga escala tem no trabalho pedagógico em escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC. Contudo, depreendemos que é importante apontar a centralidade que essa avaliação tem na realidade em que nossa pesquisa foi realizada a partir do que os dados coletados demonstraram, uma vez que essa compreensão auxiliará no entendimento da maneira como essa prova é realizada e sua importância nas escolas estudadas. Entendemos, ainda, que tratar dessa centralidade é importante para respondermos ao problema de pesquisa e auxiliarmos no alcance de nossos objetivos específicos, que foram: compreender o processo da Prova Brasil na rede pública municipal de ensino de São Bento do Sul/SC, especialmente para os estudantes público-alvo da educação especial; analisar o impacto da Prova Brasil na organização pedagógica, com foco no currículo escolar. Assim, essa primeira categoria de análise auxiliará no entendimento do processo envolvido para a realização da Prova Brasil, haja vista que estar ciente da centralidade que essa avaliação tem nas escolas estudadas é um dado importante para analisar a forma como ela é realizada com o público-alvo da educação especial. Devemos ressaltar que nossa pesquisa não teve a intenção de comparar os estudantes de modo geral, mas, sim, de auxiliar na compreensão se a Prova Brasil tem influenciado o currículo escolar como um todo.

A centralidade da Prova Brasil ficou evidente durante a realização das entrevistas, tornando-se um dos pontos relevantes a serem considerados quando se fala da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em escolas comuns, uma vez que, de acordo com a PNEEPEI, pressupõe-se que esse público específico seja participante ativo das atividades desenvolvidas pela turma em que estão matriculados.

Essa centralidade que a Prova Brasil tem nas escolas foi evidenciada quando as entrevistadas demonstraram estar atentas ao resultado que os estudantes alcançaram ao realizarem a prova. Foi destacado que são realizadas conversas com as turmas, para que todos os estudantes saibam que devem buscar atingir o maior número de acertos para, assim, terem uma boa nota ao realizarem a prova. As entrevistadas relataram que há uma mobilização durante o ano letivo, com a finalidade no alcance e/ou superação da meta estabelecida para as escolas. A Gestora 1 tratou dessa preocupação e do incentivo realizado para com os estudantes ao afirmar que “a gente faz o incentivo, orienta para fazer com calma, com tranquilidade, até porque é outra pessoa que *vai estar fazendo* [sic] a prova com eles, não é o professor de sala”. Completa, ainda, relacionando esse incentivo com a preocupação que se tem com o resultado que será obtido nessa prova: “Tem muito incentivo para que eles façam com atenção, porque tem a questão do Ideb. A gente faz o papel de divulgador e também de incentivador, para que façam da melhor forma possível”. Essa fala demonstra que há a preocupação com a nota da Prova Brasil no sentido de, para a comunidade em geral, tal nota ser entendida como o produto final no que concerne à aprendizagem e qualidade na/da escola.

Nesse sentido, compreendemos que o papel da Prova Brasil, enquanto uma avaliação diagnóstica, é o de verificar como está a aprendizagem, com a finalidade de realizar possíveis alterações ou não das estratégias, para o aperfeiçoamento do desenvolvimento do processo de aprendizagem a ser realizado pelos gestores e/ou gestoras (LUCKESI, 2018), como descrito desde a implementação da Prova Brasil, já situada no decorrer desta pesquisa, que foi se alterando, durante os anos, na perspectiva das profissionais das escolas, tornando essa nota a de maior importância quanto ao sucesso ou não do processo de ensino-aprendizagem. Isso é reafirmado quando a Docente 1 diz que há uma comparação entre as notas alcançadas: “a gente sempre fica atenta ao resultado, se está dentro ou acima da média, tanto na comparação federal como na estadual, para ver como a nossa escola se saiu na prova, se está boa a nota”. Este relato indica que, após a divulgação do resultado, houve uma busca pela verificação se a escola conseguiu atingir ou superar as expectativas relativas a esse índice. Portanto, demonstramos que a Prova Brasil deixa de ser diagnóstica, no sentido que traz Luckesi (2018), pelo fato dessa prova ser compreendida como o final do processo de ensino-aprendizagem, e não como uma forma de verificar, especialmente em relação à gestão, se existe a necessidade de

repensar os processos envolvidos acerca das condições de ensino-aprendizagem ou não.

Outro ponto importante evidenciado nesse aspecto foi a responsabilização do estudante, com centralidade nos resultados da Prova Brasil. Isso pode ser demonstrado quando a Pedagoga 1 diz:

[...] a gente repassa para eles [referindo-se aos estudantes], explica para eles que a nota deles é o reflexo da escola, que são eles que estão representando a escola, a nota que eles tirarem é a nota da escola. A gente explica bem isso para eles. Alguns fazem de conta que não tem importância nenhuma, alguns já pensam: “nossa, nós vamos ter que fazer bem certinho, porque vai ser a nossa nota lá, vai ser o nosso nome lá”.

Essa responsabilização direcionada aos estudantes antes da realização da prova demonstra que há um elevado nível de expectativa quanto ao resultado da avaliação, sendo compreendido como de responsabilidade individual, uma vez que, caso a escola fique aquém da meta estabelecida, será por “culpa” de determinado ator (o estudante, o docente, o gestor), e que este não teve sucesso no processo de ensino-aprendizagem ou na execução da Prova Brasil. Essa responsabilização vai ao encontro do estudo de Bonamino e Sousa (2012), que indica que, atualmente, ocorre a responsabilização individualizada dos atores envolvidos na Prova Brasil (“o” professor, “a” professora, “o” gestor, “a” gestora, “o” aluno ou “a” aluna), demonstrando que há uma centralidade no resultado que será alcançado por determinados sujeitos por meio dessa avaliação.

Como consequência dessa cobrança de resultados, observamos que as docentes entrevistadas encontraram uma maneira de “preparar” os estudantes para a realização da Prova Brasil o que impacta diretamente na organização das aulas desenvolvidas durante o ano letivo. Para isso, em todas as escolas as docentes confirmam que passaram a ser utilizados treinamentos com simulados da prova, que trazem questões similares às das edições anteriores da Prova Brasil, ou seja, têm o mesmo formato. Durante esses treinamentos, todos os estudantes da turma são inseridos, independentemente de serem público-alvo da educação especial ou não, exceto na Escola 3, uma vez que a Docente 3 relatou:

[...] os simulados eu sempre fiz antes, mas os alunos com deficiência vivem no mundo deles; querendo ou não querendo, eles vivem no mundo deles. Poucas vezes eles se conectam com aquilo que o professor está falando; então, eu acho que não acrescenta muita coisa.

Esse relato indica que a docente utiliza os simulados para preparar os estudantes para a Prova Brasil, mas os estudantes público-alvo da educação especial, na escola em que ela atua, não participam desse momento em conjunto com os demais colegas de classe.

Tais treinamentos têm o intuito de preparar os estudantes para esse momento específico, haja vista que a aprendizagem é direcionada para esse modelo de questões, com o objetivo final de aumentar a nota final no teste. Para esse treinamento, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), a literatura usa o termo *ensinar para o teste*, que nada mais são do que práticas de preparo dos estudantes, para que eles se habituem aos textos e ao modo como a Prova Brasil se apresenta, qual seja, de questões objetivas e com preenchimento em um gabarito. Para ter uma noção maior se o “treinamento” estava tendo sucesso com os estudantes, a Docente 2 relatou que:

[...] ano passado, eu até montei um caderninho. Marcava com eles, assim, hoje é o dia da provinha Brasil. Eu montei com eles simulados [...] aqui tem vários simulados da Prova Brasil, algumas coisas a gente tem noção do que que vai ser aplicado. No ano passado, eu tinha um dia determinado para estudar as questões da Prova Brasil, porque é com gabarito; às vezes, eles sabem, mas a forma de registrar é diferente [...] a gente trabalha durante todo o ano.

Essa confecção de um caderno específico para questões similares às da Prova Brasil e a realização de um momento semanal para a realização dessas atividades reafirmam a centralidade e a importância que o resultado da Prova Brasil tem tido dentro das escolas. Importante também é como o preenchimento do gabarito é compreendido como uma questão diferente do cotidiano escolar, tanto que é ensinado, nesses treinamentos, como deve ser executada essa parte da prova, para evitar, assim, que a nota seja prejudicada por uma execução errada de preenchimento de gabarito. Contudo, é importante destacar que, mesmo que isso faça parte daquilo que Bonamino e Sousa (2012) chamam de *ensinar para o teste*, esse treinamento também pode ser considerado uma aprendizagem para os estudantes, uma vez que o uso de gabarito e questões similares às da prova não são práticas cotidianas nas escolas abarcadas pela nossa pesquisa. Com isso, as docentes demonstraram estar preocupadas com a aprendizagem dos estudantes, o que indica que elas estão exercendo sua função em prol deles, proporcionando-lhes as devidas condições para

aquele momento específico, considerando que nesses momentos os estudantes público-alvo da educação especial participam da mesma forma que os demais. Esse é o caso da Escola 2, quando eles realizam as atividades em conjunto com a turma. Entretanto, quando questionada acerca da realização de momentos específicos de preparação para a Prova Brasil, a Pedagoga 2, que atua na mesma escola que a Docente 2 (professora que relatou ter confeccionado um caderno específico para as questões relacionadas à prova), fala:

A gente não costuma trabalhar para índices, e sim para que alcance a interpretação, o pensar do aluno, que ele raciocine, que ele pense, que ele analise, que ele faça leituras de imagem, para que, depois, na prova, ele consiga ter um bom resultado.

Tal relato demonstra que há uma contradição dentro da mesma escola entre o que diferentes profissionais relatam acerca da preparação para a Prova Brasil, demonstrando o quanto o ambiente escolar é perpassado por diferentes perspectivas acerca da importância do alcance e/ou superação da meta estabelecida para o Ideb. Contudo, tanto a docente quanto a pedagoga demonstraram estar trabalhando em prol da aprendizagem de todos os estudantes, haja vista que ambas preocupam-se e direcionam seu trabalho para que os estudantes possam ter condições efetivas de realizar as avaliações, independentemente de o objetivo desse processo estar centrado no alcance da meta, ou para que os alunos sejam capazes de resolver a prova, independentemente de seu modelo.

Outro ponto importante acerca desses momentos de treinamento foi o indicado pela fala da Pedagoga 2, ao reforçar que:

[...] a gente está sempre conversando sobre avaliação, sobre as provas, eu gosto muito de passar para elas [referindo-se às professoras] de reforçar, para a gente trabalhar o pensar dos alunos; então, as provas que eu oriento são provas contextualizadas. Eu penso assim: se o desempenho na Prova Brasil for bom, é uma consequência de todo um trabalho.

Tal perspectiva acerca das avaliações revelada pela Pedagoga 2 demonstra que, apesar de haver forte influência da Prova Brasil no que tange ao alcance de bons resultados pelos profissionais das escolas de modo geral, ainda tem-se a compreensão de que a escola tem uma função maior, a de tão somente ensinar aquilo que está na matriz de referência para a Prova Brasil. Procura-se tornar os estudantes capazes de serem críticos e conscientes de si perante a sociedade, no que compete

às mais diversas formas de conhecimento e aprendizagem. É possível depreender da fala da Pedagoga 2 que a própria Prova Brasil é usada para o trabalho em prol de uma consciência crítica, o que vai ao encontro de Freire (2018, p.133) ao dizer que: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Outro aspecto considerado durante as entrevistas foram as questões que foram utilizadas nesses dias de treinamento, encontradas em bancos de dados que estão disponibilizados digitalmente e que atendem especificamente à demanda da Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática). Tais questões demonstraram estar à parte dos conteúdos trabalhados semanalmente no transcorrer do currículo escolar. A Gestora 1 indicou que “as nossas professoras trabalham muito utilizando os *sites*, porque têm muita coisa da Prova Brasil. Então, elas fazem, vamos dizer, uma preparação para a Prova Brasil”. Isso é reafirmado, ainda, pela Pedagoga 1, que disse que “é trabalhado, no ano de Prova Brasil, desde o início, com simulados, com mais afinco, mais próximo do dia da prova, mais rigorosamente”. A partir destes relatos, constatamos que as profissionais das escolas se mobilizam para buscar simulados que vão ao encontro do que está sendo utilizado nas questões de edições anteriores da Prova Brasil, para poder indicar aos estudantes o que tem maior possibilidade de ser elencado como questões nessa prova. Ademais, demonstra-se como impacto o aumento do trabalho docente na medida em que, para além do trabalho realizado normalmente no cotidiano escolar, as docentes e pedagogas das escolas relatam que se organizam com uma tarefa a mais, qual seja, a de realizar os simulados para a Prova Brasil em busca do aperfeiçoamento da *performance* dos estudantes durante esse teste. Gandin e Lima (2015, p. 667), em seu estudo acerca das reconfigurações do trabalho docente, esclarecem que isso demonstra um processo de intensificação do trabalho docente, haja vista que “a intensificação ocorre por meio de novos afazeres em relação à execução do trabalho em si: aplicação sistemática de provas, leitura de material didático, preenchimento de planilhas e controle do rendimento dos alunos e das aulas realizadas etc.”. Neste estudo, esse novo afazer fica caracterizado como a organização de momentos específicos, com materiais diferenciados, para a preparação para a realização da Prova Brasil.

Ainda percebemos que, com o passar dos anos e das edições da Prova Brasil, a maneira como esse treinamento vem acontecendo foi se modificando. A Docente 1,

que acompanha o processo de realização da Prova Brasil há cerca de cinco edições, apontou como esse processo se deu nos últimos anos na escola em que ela atua:

Dez anos atrás não era trabalhado com simulados. A Especialista [Pedagoga], eu lembro dela trazer alguns xerox para a gente de simulados que ela tinha *impresso* [sic], aí a gente dava uma olhada, o que é [sic] mais ou menos que iria cair. Mas, a gente trabalhava em livros de Português com eles, textos, não era o simulado em si. Umas duas, três edições da Prova Brasil, agora, anteriores, que a gente trabalha com esses simulados on-line, ajuda bastante. Porque a gente quer que eles vão bem, então a gente pesquisa também. Eu vou muito para *sites* de simulados da prova Brasil. E o ano que tem a Prova Brasil é *trabalhado* [sic] bastante.

Esse relato da evolução que ocorreu no transcorrer das edições da Prova Brasil, no sentido dessa mobilização das docentes, tendo em vista a obtenção de maiores notas na Prova Brasil, demonstra o quanto essa avaliação ganhou espaço no dia a dia das práticas pedagógicas impactando significativamente no trabalho docente. Ademais, percebemos que a facilidade em encontrar questões em simulados similares aos da prova facilita esse treinamento, para que seja realizado. Entretanto, essa preocupação também indica que as profissionais das escolas estão atentas para que haja a aprendizagem dos estudantes, uma vez que depreendem esforços, entendendo que isso traz uma intensificação do trabalho docente (GANDIN; LIMA, 2015), para atender a mais essa demanda da escola, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes.

Contudo, na Escola 3, enquanto a Docente 3 e a Pedagoga 3 concordaram entre si, houve uma discordância entre o que elas disseram em relação ao relato da Gestora 3. Tal contradição está demonstrada nas falas a seguir, nas quais percebe-se uma diferença entre as perspectivas das profissionais: a Docente 3 diz: “eu não concordo que eles tenham que fazer a prova. Para quê?”. Já a Pedagoga 3 afirmou:

[...] eu percebo uma restrição no aspecto de desenvolvimento pedagógico. Não sinto que eles, [referindo-se aos estudantes público-alvo da educação especial] estando no ambiente que os torne aptos para se desenvolver ou que contribua efetivamente para sua evolução cognitiva, social, eu acho que até sim, mas cognitiva não.

O que vai de encontro ao que a Gestora 3 enfatizou como ponto importante:

[...] eu, concordando ou não com o modelo da prova, a criança que tem deficiência tem o direito de realizar essa prova. Se vai diminuir o índice ou não, é outra coisa. A criança tem que fazer a prova porque é direito. E eu

tenho que adaptar um currículo, eu tenho que fazê-la se sentir o melhor possível.

Esses três relatos indicam que, apesar de a Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Sul/SC e a gestora da Escola 3 demonstrarem a perspectiva da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, com o direcionamento ao atendimento que satisfaça as demandas de acessibilidade, reorganização curricular e direito à realização de todas as atividades, ainda há uma percepção da não necessidade de esses estudantes participarem desse momento de realização da Prova Brasil, por serem considerados inaptos para tal. Fernandes e Nazareth (2018, p. 902), em estudo realizado no município do Rio de Janeiro, revelaram que, com a intenção de aumentar, ou ao menos não diminuir os índices de desempenho que as escolas viriam a alcançar, “a equipe docente comunica aos responsáveis pelas crianças com necessidades educativas especiais que elas podem permanecer em casa nos dias dos exames externos”, completando que as “provas não são para elas”. Tal perspectiva demonstra que o relato da Docente 3 e o da Pedagoga 3 seguem essa mesma direção, considerando que os estudantes público-alvo da educação especial não devem realizar a Prova Brasil por não terem condições para tal.

Ademais, a questão do direito de realização da Prova Brasil demonstra que a Gestora 3 está ciente e que depreende esforços significativos para atender às demandas de acessibilidade que os estudantes público-alvo da educação especial têm no cotidiano escolar e, assim, ela reafirma que esse direito também deve ser garantido no momento de realização da Prova Brasil. Contudo, Silva (2016, p. 56) aponta que a acessibilidade necessária para a realização da Prova Brasil não está sendo garantida aos estudantes público-alvo da educação especial, diferentemente do que acontece na realização de outra avaliação em larga escala, o ENEM:

[...] as demais avaliações não apresentam um documento específico, tal qual a do ENEM, que trata do direito às adaptações na prova aos estudantes com necessidades educacionais especiais. [...] Em 2012, o ENEM oficializa a oferta do atendimento especializado, e passa a garantir, no ato da inscrição, o direito a serviços profissionais especializados e a recursos de acessibilidade aos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, mobilidade reduzida, ou outras condições físicas, intelectuais, sensoriais ou psicológicas. [...] É muito provável que os direitos conquistados pelos estudantes com necessidades educacionais especiais decorram do fato de que o ENEM, hoje, configura-se como a maior avaliação em larga escala do país, haja vista que o exame constitui-se como critério de seleção para ingresso nas universidades, acesso ao Programa Universidade para Todos (ProUni) e certificações do Ensino Médio.

Assim, entendemos que, apesar de serem avaliações em larga escala, amplamente difundidas no Brasil, a acessibilidade para os estudantes com deficiências é menor na Prova Brasil. Isso pode ocorrer por essa avaliação não ser um mecanismo para a obtenção de outros benefícios, como acesso a universidades e certificação de uma etapa de ensino.

Outro ponto de destaque dessa centralidade da Prova Brasil é a justificativa que as entrevistadas utilizaram para a mobilização, para a obtenção de boas notas na Prova Brasil: o fato de tais resultados serem midiáticos. No caso de São Bento do Sul/SC, por se tratar de um município de médio porte para o estado de Santa Catarina, a veiculação dos resultados, na mídia, tem grande importância. As escolas, bem como os docentes e gestores, são amplamente conhecidos pela população. Dessa maneira, há uma preocupação com a circulação das notícias pela mídia local, que classificam as escolas como sendo as melhores de acordo com seu Ideb. Tal ranqueamento é feito e disseminado pela imprensa a partir das notas divulgadas pelo Inep. Acerca dessa situação, a Gestora 3 relatou que “esse resultado sempre está sendo valorizado. Festa, homenagem por causa do Ideb, quem é o melhor. A mídia dá muito valor. Pela meritocracia, o melhor aluno, melhor professor, a melhor escola, o município”. Como forma de ilustrar essa questão, trazemos o excerto do jornal *A Gazeta*²⁶, de circulação regional, que, no dia 9 de setembro de 2014, trouxe uma matéria intitulada “Escolas são-bentenses comemoram notas no Ideb”. Tal matéria indica o mérito de duas escolas da rede municipal que obtiveram as melhores notas da referida rede de ensino – anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. A notícia faz, ainda, menção a projetos desenvolvidos nessas unidades de ensino, mas não traz uma maior contextualização acerca do público atendido por tais instituições de ensino, bem como das demandas sociais das demais escolas do município, que não foram “bem classificadas” no ranqueamento realizado pelo meio de comunicação, de acordo com seu Ideb.

Por essa descontextualização no momento da elaboração da matéria acerca da nota alcançada, essa nota acaba sinalizando se a escola é boa ou ruim para a população, de maneira bastante generalizada. Nesse sentido, a nota, compreendida

²⁶ Disponível em: <http://www.gazetasbs.com.br/site/noticias/escolas-sao-bentenses-comemoram-notas-no-ideb-969>

como ponto final, torna os resultados apenas uma faceta da realidade escolar, fomentando a distorção destes, e não o esclarecimento acerca da complexidade da realidade escolar (MINHOTO, 2013). Esse fato foi demonstrado pela Docente 2 ao dizer que “é com a mídia que a gente se preocupa, porque uma das escolas próximas daqui se saiu bem, melhor que a nossa”. Percebemos, nesse momento, o papel importante da divulgação dos resultados e da comparação entre as escolas da rede pesquisada.

Em relação à centralidade da Prova Brasil, observamos a ênfase em trabalhar certos conteúdos – Língua Portuguesa e Matemática – de determinada maneira – gabarito, provas objetivas – tendo em vista a obtenção de um bom produto final, qual seja, a nota na Prova Brasil. Em estudo realizado por Mainardes (2013), o autor destaca que, em função das avaliações em larga escala, ocorre uma gradual redução do conceito de currículo, haja vista que a gestão e os professores passaram a se preocupar mais com o desempenho dos discentes do que com a aprendizagem em si. A partir dessa mudança, devemos considerar que, buscando atingir ou superar a meta estabelecida pelo Inep, ocorra um esvaziamento do currículo, pois as docentes acabam se preocupando, conforme constatado nas entrevistas, com ensinar os conteúdos que serão cobrados na prova. Este indicativo foi evidenciado pela Docente 1 quando ela se referiu ao ano de 2017, tendo dito que:

[...] foi complicado no ano passado [...] nós tivemos que antecipar os conteúdos, a gente deixou ciências, história e geografia para dar mais em novembro e tivemos que antecipar português e matemática por conta da Prova Brasil que foi antecipada. A gente ficou bem preocupada porque não tinha terminado mesmo os conteúdos que a gente sabia que cai na prova, aí a gente fez uma geral dos conteúdos.

Esse relato vai ao encontro dos estudos realizados por Bauer *et al.* (2015) e por Rebelo e Kassir (2018), que apontam, a partir de análises de pesquisas acerca das avaliações em larga escala, em todo o território nacional e da literatura acerca dessa temática, que as propostas de ensino vêm sendo organizadas a partir dos conteúdos e das habilidades elencados na matriz de referência da Prova Brasil, o que pode ser visto por meio da preocupação dos docentes em preparar os estudantes para a obtenção de bons resultados em tais avaliações externas. A fala supracitada pode ser analisada por meio do estudo de Bonamino e Sousa (2012, p. 383), quando afirmam que, “como a avaliação é geralmente aplicada antes do término do ano letivo, as

escolas antecipam os conteúdos para que os alunos consigam responder aos testes, a fim de garantir uma boa média de desempenho para a escola”, o que ocorreu nessa escola analisada.

Compreendemos que a Prova Brasil não deve nortear o currículo da escola, bem como a matriz de referência não deve ser a responsável por designar o que deve ou não ser ensinado. Entendemos que o docente deve ter a autonomia para planejar suas aulas de acordo com as necessidades dos estudantes, tendo em vista a aprendizagem que eles devem conseguir em todas as disciplinas, durante o ano letivo, e de acordo com suas características e necessidades individuais e coletivas. O docente deve ter a flexibilidade para determinar o que precisa de mais tempo e atenção, pois é ele quem tem o real conhecimento da situação da aprendizagem desses estudantes.

Podemos compreender a centralidade que a Prova Brasil tem nas escolas estudadas, desde o treinamento para sua realização, currículo pensado para atender a sua proposta, até a antecipação de conteúdos, tendo em vista um melhor desempenho nessa avaliação. Essa centralidade aparece em nossa dissertação de mestrado sendo direcionada aos estudantes de forma padronizada, de um modo homogêneo, haja vista que esses momentos específicos de atividades direcionadas à realização da Prova Brasil são pensados para os estudantes da mesma maneira, desconsideradas as necessidades específicas dos estudantes-alvo da educação especial. Entretanto, devemos considerar que os estudantes público-alvo da educação especial têm o direito de realizar a Prova Brasil, sendo que ela deveria ter a acessibilidade necessária para atender às demandas específicas deles.

Nesse sentido, compreendemos que esses estudantes são, de certo modo, desconsiderados nesses momentos de treinamento para a prova; isso porque não são realizadas reorganizações nos materiais que visam a atender essa demanda dentro da escola, pelo fato do teste que é disponibilizado no dia da Prova Brasil não apresentar essa reorganização que venha atender às necessidades desses estudantes e, assim, serem utilizados simulados como ferramentas de estudo para essas questões específicas, que não consideram as necessidades de acessibilidade desses discentes. As entrevistadas para nossa pesquisa, ao falarem sobre o processo realizado durante o ano letivo, não relataram que, durante esse período em que trabalhavam especificamente questões relacionadas à Prova Brasil, realizavam qualquer tipo de reorganização nos materiais, para que os estudantes público-alvo da

educação especial participassem desses treinamentos e de estudos específicos. Assim, compreendemos que esses estudantes ficam, em geral, à parte dos processos que envolvem a Prova Brasil durante todo o ano letivo, no sentido de não contarem com a acessibilidade necessária para conseguirem participar desses momentos, ficando à parte, também, dos processos de ensino envolvidos.

Tais informações foram indicadas no momento em que as entrevistadas relataram como o instrumento da Prova Brasil é recebido, e a maneira como se desenvolve a aplicação da prova.

As entrevistadas indicaram que as provas que recebem vêm lacradas e que, no momento da abertura dos pacotes, não percebem a diferença em relação a isso. A Gestora 3 relatou que “a prova que recebemos vem para todos igual. Todas vêm dentro de um pacote, para todos ela é igual, não interessa se tem deficiência ou não”. Isso nada mais é do que uma característica das avaliações em larga escala, o fato de serem padronizadas (LUCKESI, 2017). Entretanto, essa característica vai de encontro às necessidades de acessibilidade que alguns estudantes apresentam, não somente os que fazem parte do público-alvo da educação especial, mas também os que têm outras necessidades educacionais especiais de aprendizagem. Esse posicionamento contrário à falta de acessibilidade no material disponibilizado para os estudantes público-alvo da educação especial foi uma questão de incidência comum para todas as entrevistadas, uma vez que, como elas procuram reorganizar os materiais para atender às demandas de acessibilidade desses estudantes no cotidiano escolar, percebem que essa reorganização também deveria ser realizada para a Prova Brasil. Assim, poderiam atender a todos os estudantes das escolas, independentemente de fazerem parte ou não do público-alvo da educação especial. Isso demonstra que as profissionais perceberam que esse instrumento não está acessível aos estudantes público-alvo da educação especial.

Outro ponto interessante foi relatado pela Docente 3, ao dizer que “elas são todas as mesmas, a única coisa é que, por exemplo, no ano passado, eu tinha aluno com baixa visão, veio alguém para fazer a leitura, para fazer a prova separado com aquele aluno”. Percebemos, por meio dessa informação, que foi disponibilizado um profissional extra para o momento de aplicação da Prova Brasil com um dos estudantes com deficiência. Isso foi indicado por meio do documento que contém as orientações acerca da acessibilidade, para que uma parcela dos estudantes público-alvo da educação especial pudesse realizar a Prova Brasil (INEP, 2017). Este

documento, conforme descrito anteriormente, determina a disponibilização de aplicador adicional para o caso de estudantes que necessitem desse tipo de atendimento (INEP, 2017).

Contudo, as entrevistadas demonstraram não estar confortáveis com as questões que esses estudantes deveriam responder. A Pedagoga 1 relatou que “nunca vi uma prova diferente. Acredito que não sejam questões diferentes”. E ela seguiu dizendo que “eu penso que a prova dos alunos com deficiência não poderia ser igual à prova dos outros”. Nesse sentido, compreendemos que as entrevistadas ficaram apreensivas com a possibilidade de os estudantes com deficiência sentirem dificuldade em responder às questões da Prova Brasil, pois percebem que estas não vêm reorganizadas de acordo com as necessidades que eles apresentam, demonstrando que há uma preocupação com sua aprendizagem.

Acerca de a prova não estar organizada para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, a Gestora 3 relatou:

Se a gente tem que fazer currículo adaptado, por que a prova tem que ser igual para todos? Não concordo em fazer prova igual para todo mundo. Aí acontece de falarem para não vir, também de treinar para prova para conseguir maior nota.

Essa fala nos indica que as profissionais das escolas têm se mobilizado para reorganizar sua dinâmica diária, para que as necessidades de acessibilidade desses estudantes possam ser atendidas, sendo que esse movimento ainda não está sendo completamente realizado no instrumento da Prova Brasil. Podemos, ainda, inferir que a rede pública municipal de São Bento do Sul/SC, por meio das orientações repassadas pela Secretaria Municipal de Educação, tem empregado esforços para que os estudantes público-alvo da educação especial sejam atendidos, e para que se desenvolvam nos aspectos de ensino-aprendizagem, haja vista que, conforme todas as entrevistadas, no início do ano letivo, todos os docentes devem reorganizar um currículo que atenda às necessidades específicas desses estudantes para a garantia de seus direitos à aprendizagem, questão que retomaremos mais adiante, no eixo de análise “inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na rede pública municipal de São Bento do Sul/SC”.

Em busca de atender às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial, o Inep, como dito anteriormente, produziu uma cartilha com orientações a

serem seguidas, que visam auxiliar nas questões de acessibilidade, para esse público, no dia de realização da Prova Brasil, quais sejam: tempo extra para a realização da prova; prova ampliada ou superampliada; leitor, transcritor, intérprete de Libras; e aplicador adicional para os estudantes que necessitarem desse recurso (INEP, 2017).

Um dos relatos acerca dessa questão foi realizado pela Docente 2, ao dizer que “ao invés de vir um aplicador, vem dois”. Essa fala também foi confirmada pela Docente 1, referindo-se ao estudante com surdez: “aquele com deficiência auditiva veio mais aquela pessoa que tinha Libras. E essa pessoa foi em todas as escolas que *tinham aluno* [sic] com deficiência auditiva, ela ficou do lado, junto com a atendente dele, que também tinha Libras”. Estes relatos vão ao encontro das orientações determinadas pelo Inep (INEP, 2017) quando se referem ao aplicador adicional que, conforme Rebelo e Kassar (2018, p. 915), é “disponibilizado para acompanhamento da aplicação da prova, em sala reservada, a alunos com deficiência nas escolas que já apresentavam professores especializados para atendimento das suas necessidades”.

Quanto ao local em que esses estudantes realizam a Prova Brasil, a Pedagoga 1 explicou qual é a orientação recebida pela escola: “a única orientação que recebemos é que, no dia da prova, os alunos com deficiência *fazem ela* [sic] com uma auxiliar que vem do governo, em uma sala separada”. Este relato também foi feito pela Gestora 3: “no dia da prova, vem uma pessoa para acompanhar este aluno. Tiram o aluno especial, ele vai fazer a prova em uma outra sala”. E pela Docente 1: “eu não fiquei junto, eles saíram da sala, foram na biblioteca com eles”. Estas falas demonstram que as orientações recebidas pelas escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC indicam que os estudantes público-alvo da educação especial devem realizar a Prova Brasil em um ambiente separado dos demais, e com o acompanhamento dos aplicadores extras que são disponibilizados para atendê-los nesse dia.

Assim, apreendemos que a Prova Brasil tem centralidade na rede municipal de ensino de São Bento do Sul/SC, haja vista que o resultado obtido nessa avaliação se tornou, para a população em geral, um indicativo da qualidade do ensino das escolas. Nesse sentido, são realizadas reorganizações internas para que as turmas do 5º ano consigam estar preparadas para esse momento do ano letivo. Tais reorganizações, apesar de serem realizadas de forma sistemática, demonstram que as profissionais das escolas estão preocupadas para que os estudantes consigam realizar a Prova

Brasil de forma tranquila, conseguindo, assim, responder às questões de maneira assertiva. Para tanto, as entrevistadas demonstraram que estão preocupadas com o fato de que haja a aprendizagem com o modo pelo qual as questões da prova se apresentam para os estudantes. Elas demonstraram-se comprometidas com o processo de ensino-aprendizagem para com os estudantes. Entretanto, apesar de os estudantes público-alvo da educação especial participarem das atividades desenvolvidas durante o ano letivo de maneira organizada, de acordo com suas necessidades de acessibilidade e potencialidades, as entrevistadas perceberam que o instrumento da Prova Brasil ainda não atende às demandas de acessibilidade deles.

Partindo da compreensão da centralidade que a Prova Brasil tem na realidade pesquisada, trataremos, na sequência, como é feita a inclusão do público-alvo da educação especial no ensino regular no município de São Bento do Sul/SC.

Inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na rede pública municipal de São Bento do Sul/SC

A partir da revisão de literatura realizada acerca dos desdobramentos que ocorreram na legislação nacional, no que concerne à inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular comum, delinearemos a perspectiva de inclusão que é efetivada na rede pública municipal de São Bento do Sul/SC, compreendendo que o entendimento dessa perspectiva é importante para a interpretação do modo como esses estudantes são atendidos em relação às atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, e também quando da realização da Prova Brasil.

A Docente 2 demonstrou que procura disponibilizar as condições necessárias para que os estudantes, de modo geral, possam, de fato, ter aproveitamento no que tange ao ensino-aprendizagem, quando diz que:

Era uma aluna que eu tive no 1º (primeiro) e no 5º (quinto) ano [*referindo-se a uma estudante com surdez*]. Quando ela estava no 1º (primeiro) ano, foi quando a professora de Libras veio. Então, a gente trabalhou com a turma toda, tanto é que hoje ela está no 9º (nono) ano e muitos deles conhecem Libras. E ela [*referindo-se à estudante com surdez*] tinha facilidade para matemática. Aí, como os alunos se entendiam, porque a gente fez um trabalho de Libras com a turma, ela conseguia ajudar. Quando ela terminava, ela ajudava os outros, porque eles conseguiam se comunicar.

Esse relato da experiência vivida por essa docente demonstra que, dadas as devidas condições de acessibilidade, nesse caso específico, a acessibilidade de comunicação por meio das atividades que visavam a aprendizagem da Libras para todos os estudantes da turma, o cotidiano de ensino-aprendizagem se desenvolvia de maneira a atender às demandas da turma como um todo, na qual havia a troca de conhecimentos mediada pelas docentes (no caso, a Docente 2 e a docente intérprete da Libras) e pelos próprios estudantes, a fim de potencializar o desenvolvimento cognitivo e as trocas de experiências entre os pares. Essa acessibilidade vai ao encontro do que Fernandes (2011, p. 92) esclarece como “acessibilidade comunicacional, abrangendo a adequação de formas de comunicação e sinalização específica”, e do que Piccolo (2015, p. 105) postula “ao citar barreiras atitudinais relacionadas à atitude das pessoas consideradas normais em relação aos deficientes”. Com a compreensão das possibilidades de enriquecer as aprendizagens, como no caso do ensino da Libras para a turma, em geral, consideramos que essa ação possibilitou a inclusão, daquele ambiente, por meio da eliminação das barreiras de comunicação e atitudinais. Ademais, tal proposta demonstra que as docentes promoveram a aprendizagem da Libras para todos os estudantes da turma na qual aquela determinada aluna estava matriculada, o que indica a preocupação que se tem em promover a eliminação das barreiras de comunicação e a promoção de um ensino-aprendizagem inclusivo, haja vista que todos os estudantes que frequentavam as aulas aprenderam a se comunicar com a colega. Nesse sentido houve um impacto positivo significativo a partir da inclusão deste público no ensino regular para todos os estudantes.

A Docente 2 relatou uma experiência de inclusão conforme depreendemos acerca do Modelo Social da Deficiência²⁷, que, em linhas gerais, caracteriza-se pela deficiência estando presente na sociedade, a qual deve eliminar as barreiras (atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação) para a inclusão de todos. Assim, o Modelo Social da Deficiência tem forte caracterização ao afirmar que a causa

²⁷ “Advém do sociólogo Paul Hunt (1966) a primeira publicação elaborada por pessoas com deficiência, que teve por objetivo debater as limitações sociais vividas por essas pessoas para além das questões autobiográficas e principalmente médicas. É também atribuída a Hunt a pioneira articulação política de pessoas com deficiência na Inglaterra, em torno do que ficou posteriormente conhecido como movimento das pessoas com deficiência. Nesse contexto, nasceu a UPIAS – *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* – entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social” (FRANÇA, 2013, p. 62).

principal da exclusão social que as pessoas com deficiência enfrentam está na forma como a sociedade reage às diferenças. De acordo com Piccolo (2015, p. 91),

[...] a pessoa com deficiência não deve ser encarada única e exclusivamente a partir do prisma de um corpo com lesões, mas sim um corpo com lesões inserido em uma sociedade que aparta, oprime e segrega a não normalidade. Não se retira o papel do biológico, contudo afasta sua primazia e seu suposto caráter estrutural na explicação da deficiência.

Outro ponto significativo que demonstra que as escolas pesquisadas têm depreendido esforços para que haja a inclusão está no momento em que a Pedagoga 2, que atua na mesma escola, relata:

Pela primeira vez na nossa escola, eu vejo que a inclusão acontece, foram poucos os casos que eu vi que realmente tinha inclusão. Tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Ainda tem uma pequena parte que deixa o aluno para a atendente [*profissional de nível médio que acompanha os estudantes público-alvo da educação especial na rede pública municipal de São Bento do Sul/SC*]. Isso acontece, principalmente, nos anos finais. Mas, nos anos iniciais, não, as professoras são bem mais envolvidas.

Podemos inferir, a partir do exposto, que por meio da obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiências em escolas regulares, após a PNEEPEI, as escolas e os profissionais da educação da rede pesquisada vêm empreendendo esforços para atender às demandas desses estudantes. Nesse sentido, as profissionais se mostraram engajadas em tornar a escola um espaço que venha atender os estudantes de acordo com suas demandas de acessibilidade para a aprendizagem.

Entretanto, em nossa pesquisa, alguns relatos direcionam a atitudes que confundem a inclusão como sendo a integração ou a socialização dos estudantes público-alvo da educação especial no ambiente escolar, deixando secundarizadas as questões relacionadas à aprendizagem deles. Quando a Pedagoga 3 faz suas considerações, em alguns momentos conseguimos perceber essa confusão quando ela diz:

O processo, em si, de inserção e inclusão dos alunos eu percebo aqui, na escola, como bastante tranquilo, do aspecto relacional, interacional e de *acolher a inclusão*. De forma bem específica, nessa comunidade eu percebo a inclusão tanto por parte dos pais, dos alunos e dos profissionais da escola. Desde quem faz o atendimento específico deles, neste momento, denominadas as atendentes [*profissional de nível médio que acompanha os estudantes público-alvo da educação especial na rede pública municipal de*

São Bento do Sul/SC], quanto dos professores. Uma boa vontade muito grande no sentido de acolhê-los. (grifos nossos).

Nessa fala, grifamos os trechos que indicam que ainda há certa confusão acerca da compreensão das perspectivas de integração e inclusão dessa profissional da escola. Conforme Garcia e Michels (2011, p. 107),

[...] a Educação Especial, em meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, quais sejam: normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração); integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); individualização [...]; interdependência [...]; construção real [...]; efetividade dos modelos de atendimento educacional [...]; ajustes econômicos com a dimensão humana [...]; legitimidade.

Para essas mesmas autoras (2011), a perspectiva integracionista é aquela na qual os estudantes público da educação especial inicialmente foram percebidos, no momento em que foi iniciado o processo de matrículas desse alunado nas escolas regulares, após os anos 1990, mais especificamente após a promulgação da Declaração de Salamanca, em 1994. Tal perspectiva passou a ser substituída ao longo dos anos 2000, por influência da Convenção da Guatemala, em 2001, e da Convenção de Nova York, em 2006, por uma perspectiva inclusiva, a qual visa ao atendimento educacional especializado, tendo como objetivo a eliminação de barreiras de acessibilidade à aprendizagem desses estudantes (GARCIA; MICHELS, 2011).

Contudo, entendemos que a educação especial, na perspectiva inclusiva, é um tema bastante recente na educação brasileira, o que pode favorecer a dificuldade do entendimento de sua diferença com a perspectiva integracionista. Assim, compreendemos que a rede pública municipal de São Bento do Sul/SC procura, de fato, tornar a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial uma realidade vivida, haja vista que as profissionais entrevistadas destacaram atitudes em prol da eliminação de barreiras para a aprendizagem desses estudantes e que, constantemente, buscam atender às necessidades demandadas por eles. Entretanto, em alguns momentos, ainda se percebe a estreita relação que é feita acerca da socialização desses alunos como sendo a inclusão à qual se direciona, de acordo com a PNEEPEI.

Em contrapartida, quando as entrevistadas fizeram suas considerações acerca da realização da Prova Brasil pelos estudantes público-alvo da educação especial, a relação que foi feita em direção ao atendimento das demandas desses estudantes durante as demais atividades desenvolvidas no cotidiano escolar toma outro rumo. Há certo desconforto quanto à capacidade desses estudantes de resolver as questões dessa prova, o que, para elas, teria como consequência a diminuição do Ideb da escola revelando a estigmatização que recai sob estes estudantes. A Docente 1 relatou, da seguinte forma, a participação dos estudantes público-alvo da educação especial: “esses alunos realizam a Prova Brasil junto com os outros, mas eles têm dificuldade, por exemplo, na leitura. Então, provavelmente o índice deles seria bem mais abaixo do que os outros alunos. Então, dependendo do aluno, ele não vai ter produção nenhuma”. Outra entrevistada, a Docente 2, também se demonstrou preocupada acerca da necessidade de leitura da Prova Brasil quando disse: “Tem aluno que eu não tenho como passar, por exemplo, corpo humano; ele não vai ler, porque ele não sabe ler, ele não tem a coordenação motora para fazer. Se ele tivesse que fazer a Prova Brasil, ele não iria conseguir responder, porque não lê. Aí o Ideb ficaria baixo”. Contudo, contrariamente em relação ao que essas docentes trouxeram, o estudo de Raimundo (2013 *apud* REBELO & KASSAR, 2018, p. 910) constatou que “o desempenho obtido por esse alunado não é responsável pelas médias insatisfatórias das unidades educacionais, ideia muito difundida entre os sistemas de ensino”. Assim, percebemos que ainda existe um mito, um estigma de que, se o estudante público-alvo da educação especial realizar a Prova Brasil, será o responsável caso o resultado seja inferior ao esperado para a escola. Muito disso deve-se ao fato de as entrevistadas compreenderem que o modelo da Prova Brasil não atende às demandas dos estudantes com deficiências, o que foi relatado pela Gestora 1 quando disse:

Ao final, este aluno é avaliado igual a todo mundo; eu não vejo que deva ser dessa forma. Agora, se for atendida realmente a necessidade que ele tem, que se faça algo específico para ele, avaliar de forma diferente, tudo certo. Porque a gente, enquanto escola, trabalha de forma diferente, faz um trabalho todo especial. Se a prova for igual, não sei se realmente é válido.

Essa fala indica, ainda, que a concepção que a Gestora 1 tem acerca da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial – como o atendimento das

necessidades específicas para promover condições acessíveis para a aprendizagem – é diferente daquela abarcada no pressuposto de padronização da Prova Brasil.

Ainda, a preocupação com a interferência que as entrevistadas acreditam que a realização da Prova Brasil pelos estudantes público-alvo da educação especial pode ter no resultado final do Ideb é, também, enfatizada pela Pedagoga 1, quando disse: “ele não vai saber fazer. Tanto para rede é ruim, porque abaixa o Ideb, como para o aluno em si é ruim, porque ele vai se frustrar”. Essa preocupação com a diminuição do Ideb pode se dar pela dificuldade em se visualizar o resultado alcançado por esses estudantes. Conforme Rebelo e Kassir (2018), o Inep não disponibiliza abertamente esses resultados, dificultando sua análise e acompanhamento.

Outra questão levantada pela Docente 2 é a de que “a Prova Brasil avalia conteúdo, não avalia a socialização. Então, no caso desses alunos, a Prova Brasil não vai acrescentar nada”. E que vai ao encontro do que a Docente 1 falou: “A Prova Brasil não é para todos, que é uma importância. Nem todo aluno especial consegue acompanhar o conteúdo”. Tais relatos demonstram que há um movimento dentro das escolas que visa a possibilitar a socialização dos estudantes público-alvo da educação especial, no sentido de promover a convivência entre todos eles nas diversas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, o que, para as entrevistadas, é importante. Entretanto, no momento da Prova Brasil, o que é aferido é a capacidade de se responder a questões de conhecimento científico. Ademais, tais falas indicam que, apesar de ser realizada a reorganização dos conteúdos para atender às necessidades de cada estudante, a inserção no sentido de sua socialização está bastante presente na concepção das profissionais que atuam nas escolas pesquisadas, remetendo, mais uma vez, à ideia de integração anteriormente citada. Tal perspectiva de socialização, sendo central quando se fala sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, vai ao encontro do estudo realizado por Fuck, Cordeiro e Rengel (2016), realizado no município de Joinville/SC. Tal pesquisa indica que as professoras entrevistadas acreditam que a Sala de Recursos Multifuncionais apresenta-se com maior capacidade de auxiliar na aprendizagem desses estudantes; isso porque, na sala comum, as professoras estão mais atentas à socialização deles. De fato, o AEE deve complementar e/ou suplementar a aprendizagem; entretanto, não deve ser este atendimento o único responsável por ela (FUCK; CORDEIRO; RENGEL, 2016).

As considerações das entrevistadas demonstraram a preocupação com o resultado final alcançado na Prova Brasil por esses estudantes; contudo, essa preocupação faz sentido se considerarmos que a Prova Brasil não recebe uma reorganização de acordo com as necessidades de acessibilidade que cada um desses alunos apresenta. Nesse sentido, é provável que eles teriam, realmente, dificuldades para conseguir realizar esse modelo padronizado de avaliação. Isso é confirmado por Rebelo e Kassar (2018, p. 911) quando estas autoras esclarecem que, de acordo com a PNEEPEI, “a avaliação configura-se como uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual”. Assim, devem prevalecer os aspectos que direcionam as intervenções pedagógicas que o docente realizou, tendo em vista aspectos qualitativos da aprendizagem do estudante. A partir disso, podemos aferir que, nas escolas pesquisadas, há um direcionamento para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial nas atividades do cotidiano escolar. Contudo, quando do momento da Prova Brasil, esse direcionamento encontra barreiras para que possa ser efetivado, haja vista que o modelo desse tipo de avaliação não atende a todas as demandas de acessibilidade desses estudantes.

Outra questão importante que as entrevistadas relataram foi acerca de esses estudantes serem convidados a não estarem presentes no momento da realização da Prova Brasil. A Pedagoga 1, que atua na escola que teve como média do Ideb, para o ano de 2017, a nota 6,7, e que contava, naquele ano, com quatro estudantes público-alvo da educação especial matriculados no 5º ano, disse:

[...] a gente sabe que tem algumas escolas que pedem para faltar no dia, ou que tiram da sala, isso a gente sabe. Mas, os nossos a gente deixa em sala. Eu acho chato você pedir para o aluno faltar em tal dia, ou dizer “você não vai fazer a prova”. Eu acho que, aí, você perdeu o foco de estar avaliando todos eles. E “cadê a inclusão”?

Acerca do convite para não estarem na escola no dia da Prova Brasil, a Gestora 3, que atua na escola que teve como média do Ideb 6,4, referendada para o ano de 2017, e com quatro estudantes público-alvo da educação especial matriculados nesse mesmo ano, no 5º ano, relatou a experiência que ocorreu na escola em 2017 (ano utilizado como referência para a nossa pesquisa):

Tanto que, depois, quando eu descobri que mandaram ficar em casa, foi chamada a atenção. Não pode dizer para o aluno não vir, não pode. Fazem isso para não baixar o Ideb da escola. Isso é um erro; onde que está a inclusão da criança? Não concordo com a prova igual para todos, mas você não pode dizer para aquela criança não vir. E ainda deixam escrachado, “você não vem porque tem prova”. E a mãe dessa criança? A criança já coloca isso na cabeça, “não vem porque é especial”. Tem que vir; o Ideb vai ficar baixo? Paciência. É a realidade. Deveria ter uma prova especial para ele.

Essa fala indica que, na Escola 3, houve o convite para que os estudantes público-alvo da educação especial não estivessem presentes no dia em que a Prova Brasil foi realizada, o que demonstra que, apesar de a gestora da escola estar ciente de que todos os estudantes têm o direito a essa prova e que devem realizá-la, a Docente 3 apresentou resistência em relação a essa participação. Isso foi demonstrado quando ela foi questionada acerca disso, ao dizer: “eu não lembro, ao certo, se foi um de manhã e um à tarde que faltaram, mas, que bom! Porque acaba prejudicando a escola; e, para eles, não acrescenta em nada”. Estas falas mostram como há disputas e contradições internas, nessa escola, acerca da realização ou não da Prova Brasil pelos estudantes público-alvo da educação especial e em relação à própria ideia de inclusão.

Sousa (2018) aponta que “antes mesmo que esses alunos venham a sofrer as consequências de iniciativas de uso classificatório e seletivo dos resultados das avaliações, a sua participação é previamente inviabilizada”. Ao analisarmos diversas pesquisas realizadas acerca das avaliações, em larga escala, voltadas aos alunos público-alvo da educação especial (MONTEIRO, 2010; CARDOSO, 2011; SILVA; MELETTI, 2012; WITEZE, 2016), indicamos uma tendência de que os estudantes com deficiência, mesmo que de modo implícito, são excluídos dessas avaliações em larga escala pelo fato de as escolas colocarem expectativas diferenciadas neles, em relação aos possíveis resultados dos demais discentes.

A Gestora 1 falou acerca de a Prova Brasil não estar acessível para que esses estudantes, público-alvo da educação especial, pudessem fazê-la:

[...] não é a gente dizer que ele tem menos capacidade, mas a gente sabe que cada um, dentro das suas dificuldades, das suas necessidades consegue fazer alguma coisa. Então, um é melhor nisso, outro é melhor naquilo, um vai conseguir, outro não vai conseguir. Se eles olharem de forma diferenciada, se a prova vier de forma diferenciada, é válido fazer.

A necessidade de a Prova Brasil estar acessível para os estudantes público-alvo da educação especial vai ao encontro do estudo de Raimundo (2013 *apud* SOUSA, 2018), o qual indica que, no município de São Paulo, desenvolveu-se uma avaliação em larga escala que contou com a disponibilização de aplicadores especiais, quais sejam, ledores, escribas e guias-intérpretes, bem como com a forma e a aparência da avaliação e adequações de seu conteúdo, ajustando os níveis de dificuldade de acordo com as necessidades de cada estudante da educação especial. Tais ajustes proporcionaram, segundo a autora do estudo, a realização da prova por esses alunos.

Acerca da reorganização que as escolas têm realizado para atender às demandas de acessibilidades dos estudantes público-alvo da educação especial, todas as entrevistadas afirmaram que são recebidas orientações da Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Sul/SC para realizarem, no início do ano letivo, a reorganização curricular²⁸ que atenda às necessidades educativas específicas de cada estudante público-alvo da educação especial.

A Pedagoga 1 descreveu como se dá essa reorganização, relatando que “todos os professores fazem o currículo adaptado para cada aluno com deficiência. Eles organizam assim: o conteúdo que será trabalhado com a turma e de que forma esse professor vai trabalhar com aquele aluno, dentro das possibilidades dele”. A partir desse relato, podemos inferir que os profissionais das escolas, bem como as orientações recebidas por eles pela rede de ensino, buscam atender às necessidades desses estudantes, respeitando seu direito à aprendizagem e seu potencial individual. A Gestora 3 esclareceu que essa reorganização demanda certo tempo para que o docente possa conhecer o estudante, o que auxilia na reorganização do currículo que venha a atender sua demanda de aprendizagem. Ela esclareceu que:

[...] o professor faz a adaptação curricular no início do ano; geralmente, ela é entregue junto com planejamento anual, até final de março. Eles têm mais de um mês para conhecer o aluno, aí eles montam um currículo, adaptação curricular, porque é lei, o aluno tem direito a isso, junto com o planejamento anual dele.

²⁸ O termo que as entrevistadas utilizaram foi “adaptação curricular”. No entanto, esclarecemos que utilizaremos, em nosso estudo, “reorganização curricular”. Temos ciência de que há uma bibliografia (MINETTO, 2012; FLORIANI; FERNANDES, 2015), entre outros autores, que trata especificamente de adaptação curricular. Contudo, como não há um embasamento teórico na rede de ensino pesquisada, optamos por utilizar “reorganização curricular” para não haver nenhum comprometimento teórico.

A partir do que expusemos, percebemos que há a compreensão de que essa reorganização curricular é necessária para que haja a aprendizagem desse estudante público-alvo da educação especial, e que as profissionais têm clareza do direito que esse estudante tem acerca de terem atendidas suas necessidades de aprendizagem. Tal argumento vai ao encontro do que dizem Marin e Braun (2018, p. 1013) ao se referirem ao papel desempenhado pelos profissionais que atuam no cotidiano desses estudantes na escola, uma vez que:

[...] o docente desempenha o papel de mediador a cada atividade desenvolvida e, na medida em que observa como o estudante se envolve no processo, aprende sobre como este elabora seu pensamento, realiza suas atividades e constrói seu conhecimento.

Essa perspectiva demonstra a importância de o docente ter certo tempo para conhecer as necessidades e as potencialidades dos estudantes, para poder se organizar em direção à sua aprendizagem. Nesse sentido, a organização do ano letivo nas escolas, para atender às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial, segue as orientações vindas da Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Sul/SC, conforme descreveu a Pedagoga 3:

No início do ano, nós temos um processo de reunir os professores de cada turma, fazer uma reunião específica com os professores e com os atendentes, no sentido de fazer essa adequação curricular em relação ao programa de aprendizagem de cada turma. Para discutir as possibilidades daquele aluno se desenvolver. No entanto, atuando como especialista em assuntos educacionais [*pedagoga da escola*], fiz esse processo pela primeira vez este ano e eu senti muita dificuldade no sentido de ter respaldo técnico de alguém que seja especializado. Ou que tenha determinado *expertise* nessa deficiência, nessa dificuldade. Eu sei que não há um padrão, eu sei que cada aluno precisa ser analisado individualmente em seu potencial, no que veio desenvolvendo até aqui enquanto trajetória de aprendizagem, mas, embora nós tenhamos sentado e feito essa adequação curricular que existe para cada aluno enquanto registro, sentimos bastante dificuldade no sentido de ter um respaldo, de ter uma orientação técnica. E algumas atividades, sim, são buscadas, existem orientações por parte da equipe especializada da Secretaria de Educação, mas ainda tem coisas que fazem falta nesse processo.

A Pedagoga 3 reiterou que as escolas da referida rede de ensino têm realizado o processo de organização sob a orientação das profissionais responsáveis por essa área que atuam na Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, ainda sente a necessidade de um maior aprofundamento em termos de formação profissional, para que os docentes e demais profissionais das escolas possam atender a essa demanda

dos estudantes público-alvo da educação especial. Fuck, Cordeiro e Rengel (2016, p. 486) esclarecem que, “ao mesmo tempo em que se tem presenciado a entrada de alunos com deficiência na escola, é possível deparar-se com diversos professores que se dizem despreparados para com eles trabalhar”. Este despreparo pode estar relacionado com a impregnação de maneiras antigas de se ensinar, que, por sua vez, nem sempre são condizentes com a atual realidade heterogênea que se faz presente nas escolas (*Ibid idem*).

Entretanto, as pedagogas das Escolas 1 e 2 relataram que receberam orientações que atendem às demandas acerca desse processo de reorganização curricular, suficientes para a elaboração e prática das atividades para atender às necessidades específicas desses estudantes.

A Pedagoga 2, que atua na escola com Ideb 6,8 (referente à 2017, para o 5º ano), e que contava, naquele mesmo ano, com quatro estudantes público-alvo da educação especial, matriculados naquela turma, relatou que essa reorganização do currículo abrange todas as atividades desenvolvidas durante o ano letivo, uma vez que “as avaliações, as atividades, tudo, eles [*referindo-se aos docentes*] seguem com base nesse plano para o aluno”. Essa questão também retrata a parceria que as escolas têm entre os profissionais que nelas atuam, isso porque a Docente 1 enfatizou que, para que a organização das atividades pudesse contemplar o desenvolvimento com esses estudantes, ela conta com a colaboração da atendente, que atua com esse estudante, citando um exemplo que ocorreu no ano de 2017 com um estudante de sua turma, demonstrando como se dava a organização interna entre ela e a atendente (profissional de nível médio que acompanha os estudantes público-alvo da educação especial na rede pública municipal de São Bento do Sul/SC):

[...] eu falava para ela o que iria passar sobre cada tema nos dias seguintes e as atividades que iria realizar com a turma. Aí, ela pesquisava, procurava algo e trazia coisas sobre o tema, mas mais concretas. Ela trabalhava bastante com maquetes para ele entender, fazia bastante coisa, bem legal.

Ainda, a Docente 1 indicou que recebe o auxílio da docente responsável pelo AEE na escola, dizendo: “ela (referindo-se à docente que atua no AEE) ajuda bastante. Com provas diferentes, uma maneira diferente de tratar aquele conteúdo para aquele aluno ajuda muito a escola”. A partir desse relato, podemos depreender que o trabalho colaborativo realizado entre as docentes (do período regular e do

contraturno escolar – AEE) e a atendente específica que acompanha o estudante público-alvo da educação especial é realizado, na rede de ensino pesquisada, de forma a disponibilizar as condições que venham a favorecer a inclusão escolar desse discente, demonstrando a preocupação que essas profissionais têm com a promoção do conhecimento para esses alunos.

No que concerne à avaliação desses estudantes público-alvo da educação especial, a Gestora 3 esclarece que “ela é descritiva, o professor faz a avaliação bimestral, é tudo muito bem amarrado para atender ao direito do aluno”. Tal perspectiva vai ao encontro do esclarecimento de Marin e Braun (2018, p. 1013), quando as autoras destacam que “a compreensão de avaliação como parte do processo escolar apresenta a necessidade de conhecer o estudante e, sobretudo, reconhecê-lo como sujeito, com direito de aprender”. Nesse sentido, a rede pública municipal de ensino de São Bento do Sul/SC demonstra uma perspectiva inclusiva que venha atender às demandas de acessibilidade que os estudantes têm, considerando suas capacidades e seu potencial de acordo com suas características individuais.

Percebemos que a inclusão dos estudantes da educação especial nas escolas da rede pesquisada está sendo efetivada com o intuito de atender a suas demandas de acessibilidade, para que haja aprendizagem. Entretanto, quando se refere à inclusão no que tange à Prova Brasil, apresenta-se certa resistência para que esse público realize a prova, pelo fato de as entrevistadas acreditarem que esses alunos irão interferir negativamente no resultado final alcançado, o que, como foi dito, constitui-se em um mito, uma vez que os dados referentes aos resultados desses alunos não são disponibilizados para consulta pelo Inep (SILVA; MELETTI, 2013). Esse dado é confirmado em nossa pesquisa, já que as escolas solicitam que os estudantes público-alvo da educação especial possuam uma nota no Ideb bastante similar àquelas com as quais os estudantes são incentivados a participar.

Por fim, por meio da análise empreendida, constatamos que entre as profissionais da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC, há um direcionamento ao atendimento das necessidades de acessibilidade para que os estudantes público-alvo da educação especial tenham a possibilidade de participar ativamente das atividades desenvolvidas no contexto escolar, tendo em vista a promoção de sua aprendizagem e o trabalho colaborativo entre as profissionais das escolas. Nesse sentido, no que concerne ao cotidiano escolar, esses estudantes têm

seu direito à escolarização atendido. Entretanto, no que tange à realização da Prova Brasil, esse direito não está sendo efetivado em sua completude, haja vista que o material disponibilizado para esses alunos tem uma reorganização que atende à parte desse público específico, sendo essa reorganização não suficiente para que todos os estudantes público-alvo da educação especial consigam realizar essa prova. Ademais, compreendemos que, nesse momento de realização da Prova Brasil, esses estudantes ficam à parte desse processo.

6 Considerações Finais

Esta pesquisa teve como temática a organização que as escolas têm quanto à realização da Prova Brasil para os estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, como objetivo, buscamos analisar como tem sido realizada a Prova Brasil para os estudantes do 5º ano, público-alvo da educação especial, e as implicações que essa avaliação em larga escala tem no trabalho pedagógico em escolas da rede pública de São Bento do Sul/SC.

A relevância de nosso estudo consiste no fato da consolidação que esse modelo de avaliação teve após os anos 1990. Assim, atualmente, as avaliações em larga escala têm uma grande centralidade no âmbito das políticas educacionais no Brasil. Em paralelo a essa consolidação, a matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial tornou-se obrigatória em classes comuns do ensino regular, o que demonstra que, tanto esse modelo de avaliação como a inclusão desse público específico na rede regular de ensino devem alcançar uma forma de atendimento das necessidades específicas de todos os estudantes, haja vista seu direito à educação.

As reformas de Estado ocorridas no Brasil após os anos 1990 trouxeram, para o contexto escolar, conceitos de mercado, como eficiência, eficácia, *performance*. A partir disso, as avaliações em larga escala, entre elas a Prova Brasil, ganharam força como uma maneira de controle acerca das condições de qualidade da educação. Devemos compreender que esse modo de regulação tornou-se uma maneira que a população, por meio dos *rankings* elaborados pela mídia a partir dos resultados alcançados pelas escolas e divulgados pelo INEP, encontrou para elencar as escolas com as melhores condições de ensino. Nesse sentido, o resultado obtido na Prova Brasil está sendo utilizado como qualificador do ensino nas escolas públicas.

Com a obrigatoriedade de matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial em escolas regulares em classes comuns, entendemos que as escolas devem se organizar para atender às demandas de acessibilidade que esses estudantes apresentam, acessibilidade esta compreendida nos aspectos atitudinais, pedagógicos, arquitetônicos e de comunicação. Nesse sentido, compreendemos que se deve deslocar a deficiência como sendo do indivíduo, e compreendê-la como sendo uma questão do modo como a sociedade se organiza para diminuir as barreiras de acessibilidade para as pessoas com deficiência.

Dessa maneira, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com docentes do 5º ano (tendo como referência o ano de 2017), bem como com pedagogas e gestoras de três escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC, investigamos como as escolas da referida rede têm se organizado a fim de atender às demandas de acessibilidade dos estudantes público-alvo da educação especial, bem como sua reorganização, tendo em vista a realização da Prova Brasil pelos estudantes com ou sem deficiência, haja vista a consolidação dessas duas questões no âmbito da educação brasileira.

Inferimos que as escolas têm se organizado, no transcorrer do ano letivo, para que seus estudantes estejam preparados para a realização da Prova Brasil, haja vista que ela é aplicada próximo do final do ano letivo. Para tanto, destacamos a prática de atividades semelhantes às questões elencadas na matriz de referência para essa prova durante períodos determinados, para que todos os estudantes estejam aptos a realizar a prova, tendo em vista o alcance e/ou superação da meta estabelecida para cada escola. Entretanto, apesar de os alunos público-alvo da educação especial participarem das atividades desenvolvidas pelas docentes, nesse momento de “treinamento” para a Prova Brasil, a reorganização que é realizada tendo em vista atender a suas demandas de acessibilidade alcança apenas as mesmas indicações que são recebidas para o material da prova, quais sejam, material ampliado, intérprete de Libras, leitor/ transcritor e tempo adicional. Assim, compreendemos que os estudantes que apresentam outras necessidades de acessibilidade ficam à parte desses momentos durante o ano letivo.

No que tange à reorganização curricular, tendo em vista atender às necessidades de acessibilidade durante o ano letivo como um todo, as entrevistadas indicaram que realizam a reestruturação necessária para que os estudantes público-alvo da educação especial possam realizar todas as atividades, como os demais colegas de turma. Com isso, constatamos que a rede pública municipal de ensino de São Bento do Sul/SC tem empreendido esforços para atender ao direito que esses discentes têm ao acesso e à permanência, com condições adequadas, nos aspectos estruturais, organizacionais e atitudinais que venham a criar a oportunidade de condições para sua aprendizagem.

Assim, nossa dissertação de mestrado demonstrou que as escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC têm empreendido esforços para que os estudantes público-alvo da educação especial tenham atendidas suas demandas de

acessibilidade, em vista da aprendizagem durante o ano letivo. Contudo, ao tratarmos especificamente da realização da Prova Brasil, esses estudantes ficam, em grande parte, alijados desse processo amplamente difundido no cenário educacional brasileiro como indicador de qualidade das escolas, por sua organização de material para a prova não atender às necessidades específicas desse alunado. Ademais, pudemos inferir que a midiaticização dos resultados alcançados pelas escolas, especificamente para a rede pesquisada, causa uma constante busca para alcançar e/ou superar a meta estabelecida para cada escola, haja vista que o município pesquisado tem uma população considerada média para o estado de Santa Catarina, e que as profissionais que atuam nas escolas são conhecidas da comunidade, em geral, o que traz certa pressão para que se tenham bons resultados, que são divulgados e exacerbados pela mídia local, como ficou evidente a partir da matéria de um jornal de circulação regional exposta. Tendo em vista a importância dessa nota, em algumas escolas pesquisadas constatamos a prática da realização de um convite para que os alunos público-alvo da educação especial não comparecessem no dia da prova, o que demonstra uma não inclusão. Este fato é interessante de se observar em uma rede que possui um trabalho para que todos os estudantes sejam incluídos, possuindo, assim, uma visão inclusiva de educação. Contudo, conforme demonstramos por meio da análise das entrevistas, dentro das próprias instituições escolares há perspectivas distintas em relação ao conceito de inclusão: em alguns casos, assemelha-se muito mais à ideia de integração, qual seja, a socialização e o convívio escolar, e, em outros, de inclusão, conforme depreende-se do Modelo Social da Deficiência, no qual deve-se proporcionar as devidas condições de acessibilidade aos estudantes tendo em vista que a deficiência se desloca para o meio social, não se concentrando no indivíduo como no modelo médico.

Nossa pesquisa contribui, assim, para verificar que a padronização da Prova Brasil vai de encontro à perspectiva inclusiva, e isso causa repercussões dentro das próprias instituições escolares, que, muitas vezes, se veem perdidas em como atuar na preparação desse público para a realização da Prova Brasil. Portanto, mesmo em escolas, como as analisadas, em que há um trabalho em termos de reorganização curricular – o que demonstra a preocupação com o público-alvo da educação especial – a importância que as notas no Ideb tem faz com que a prática em relação a essa prova seja contraditória no que tange à prática pedagógica dessas instituições.

Com isso, podemos finalizar esta pesquisa demonstrando que, apesar dos esforços empreendidos pelas profissionais participantes de nossa investigação, quando se fala em Prova Brasil para os estudantes público-alvo da educação especial, tem-se um longo percurso a ser trilhado, em busca do atendimento das necessidades desses estudantes, para que tenham garantido seu direito de acesso, permanência, aprendizagem e participação em todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Assim, reafirmamos a necessidade de que mais pesquisadores se debruçam sobre essa temática, para que sejam indicados novos direcionamentos para atender a essas demandas educacionais no Brasil.

7 Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 69, dezembro 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. 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**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.

BAUER, Adriana *et al.* Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BARBOSA CARDOSO, Ana Paula Lima; BARBOSA PAIVA MAGALHÃES, Rita de Cássia. **Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE)**. Revista Educação Especial, v. 25, n. 44, 2012.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação e educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina. **Unisul**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 377-394, 2012.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. trad. Carmen C, Varrialle el al.; coord. Trad. João Ferreira; ver. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 ed., 1998.

BONAMINO, Alicia, SOUSA, Sandra Zákia. 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, abr./jun.2012.

BORGES, Walquiria Silva Carvalho. **A identidade do professor de educação básica subjetivada pela avaliação externa Prova Brasil**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, UFG, 2016.

BRAGAGNOLO, Ana Lia Benini. **Avaliação em larga escala: participação do aluno público alvo da educação especial**. Mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov., 2011.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3 n. 2, p. 77-101, 2006.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Educação superior em pauta: balanço das publicações na Rbep no período 1997-2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 389-400, maio/ago. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIEVIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ ago. 2009.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 893-906, out./dez. 2018.

FLORIANI, Fátima Heraki; FERNANDES, Sueli de Fátima. **Flexibilização e Adaptação Curricular**: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos? Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>. Acesso em 19 de novembro de 2019.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia o oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FUCK, Andreia Heiderscheidt; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; RENGEL, Juliana Testoni dos Santos. As concepções das professoras da sala comum sobre o atendimento educacional especializado e os processos de escolarização dos alunos com deficiência. **Revista Contrapontos – eletrônica**, Itajaí, v. 16, n. 3, set./dez. 2016.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Rev. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 105-124. Aio/ago., 2011. Edição Especial.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, UFRGS, 2009.

INEP. **Cartilha Saeb**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2019.

INEP. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018a.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2018b. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 11 de julho de 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 013-025, 2002.

KASSAR, Mônica C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.41, p.61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Edição Especial.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out./dez. 2016.

KASSAR, Mônica C; MELETTI, Sílvia M.F. Análise de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n.12, p.49-63, 2012.

LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Marli Menga; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAGUIRE, Meg. Para uma Sociologia do Professor Global. In APPLE, Michael, BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 77-88.

MAINARDES, Jefferson. As relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação no Contexto das Avaliações de Sistemas Educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.) **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, p. 179-191.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out/dez. 2018.

MATOS, Denise Maria de. **As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a educação especial no Paraná**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2017.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Eniceia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MELLO, Alessandra de Fatima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, out./dez. 2018.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo/ago. 2010.

MENDES, Eniceia Gonçalves; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 923-938, out./dez. 2018.

MICHELS, Maria H.; GARCIA, Rosalba M.C. Educação especial nas políticas de inclusão: uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p.397-408, jul./dez. 2014.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicação na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MINHOTO, Maria Angélica. Políticas de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In.: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (orgs.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2013.

MONTEIRO, Kilza Roberta Assunção. **Inclusão escolar e avaliação em larga escala: alunos com deficiência na Prova Brasil**. Mestrado e Educação. Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, 2010.

OLIVEIRA, Ana Paula M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

OMAIRI, Claudia; CASSAPIAN, Marina Redekop. **Acessibilidade e deficiências física no ensino superior**. In.: MOREIRA, Laura Ceretta; SEGER, Rosangela Gehrke

(orgs.). **Cadernos de Educação Inclusiva**. Curitiba: UFPR. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempo de redefinição do papel do Estado. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio/ago. 2009.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

PINHEIRO, Humberto Lippo. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

PLETSCH, Márcia D.; OLIVEIRA, Mariana C.P.; ARAÚJO, Daniele F. Considerações sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual. Perspectiva de Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.2, n.3, p.39-49, jan./jun. 2015.

REBELO, Andressa S; KASSAR, Mônica C. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, n.1, p.56-66, jul./dez. 2017.

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. 31, n. 63, p. 907-922, out./dez. 2018.

Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

RODRIGUES, Evaldina. **Produção de sentidos e Prova Brasil: o desempenho de alunos surdos em matemática**. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, 2006.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **Efetividade nas políticas educacionais: em busca de um conceito**. In.: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; SILVEIRA, Adriana Dragone (orgs.). **Efetividade das políticas educacionais nos sistemas de ensino brasileiro: leituras a partir do Índice de Condições de Qualidade (ICQ)**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa. **Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina-PR**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, UEL, 2013.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 53-68, 2014.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, jan. 2010.

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

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadas. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 863-878, out./dez. 2018.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (**Conferência de Jomtien – 1990**), 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP – Marília, 2011.

WITEZE, Erika Marinho. **Processos de inclusão/exclusão escolar: análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público alvo da Educação Especial**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, UFG, 2016.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento



UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Karin Rank Liebl, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). As respostas fornecidas por você, por meio do instrumento de coleta de dados, neste caso, entrevistas semiestruturadas, serão fundamentais para a construção da dissertação “Prova Brasil e o público-alvo da educação especial: uma análise a partir da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC”, que está sob orientação da Professora Dra. Iana Gomes de Lima e Coorientação da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. O objetivo da pesquisa é o de analisar como tem sido realizada a Prova Brasil, para os estudantes do 5º ano, público-alvo da educação especial, e as implicações que essa avaliação, em larga escala, tem no trabalho pedagógico em escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas na entrevista semiestruturada. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionarem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. Caso seja do seu interesse, você terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa, e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional, para o campo das políticas públicas e práticas educativas.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, sendo que o material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de Ciências Humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Karin Rank Liebl, pelo telefone (47) 98804-5568. Se preferir, você pode, também, entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9203, ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 – Zona Industrial, Campus Universitário, Joinville/SC, CEP: 89219-710, Bloco A, sala A-221.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo telefone: (47) 3461-9235, ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE Bloco b, sala B-117.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine, ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua, e a outra é da pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO Eu, _____, documento _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

São Bento do Sul, ____ de _____ de 2018.

Participante

Karin Rank Liebl

Apêndice 2 – Matriz de Referência – Balanço de Produções

TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ETAPA	ANO	TEMA	OBJETIVO	ABORDAGEM	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	MÉTODO DE ANÁLISE
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO MUNICÍPIO DE LONDRINA/PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Mestrado	2013	Avaliação em larga escala e alunos com necessidades educacionais especiais	Analisar a participação e o desempenho dos alunos com necessidades educacionais nas avaliações: Prova Brasil e ENEM, nos anos de 2007 e 2008	Utilização dos microdados da Prova Brasil (2007) e ENEM (2007, 2008) disponibilizados pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira	Dados do Censo Escolar dos anos de 2007 e 2008 quanto os dados da Prova Brasil e do ENEM	Os Indicadores Sociais: Censo Escolar (2007, 2008); Prova Brasil (2007) e ENEM (2007, 2008), coletados pelo INEP foram analisados segundo: características do aluno (necessidade educacional especial, sexo, raça-etnia e idade), participação na prova e desempenho.
AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Doutorado	2017	Avaliação em larga escala; estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	Analisa a implantação, a aplicação e os dados obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), de estudantes da educação especial, para o encaminhamento de ações e políticas públicas na melhoria e organização da escolarização, com vistas à efetivação do processo de inclusão, quanto ao acesso, à permanência e à qualidade com participação desses estudantes no ensino comum.	Abordagem qualitativa, com enfoque descritivo e documental	Documentos, resoluções, leis, decretos e programas institucionais; planilhas de dados com os resultados obtidos pelos estudantes da educação especial no SAEP; entrevistas semiestruturadas com responsáveis pelo Departamento de Educação Especial da SEED/PR, pela Coordenação da Equipe de Avaliação da SEED/PR e pela Superintendência da Educação da SEED/PR; questionários estruturados para os técnicos pedagógicos responsáveis pela Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação (NREs) do Estado do Paraná,	Análise reflexiva e para os dados coletados, a análise de conteúdo.

							questionados sobre o antes, o durante e o depois das provas do SAEP.	
PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO IMPACTO DA PROVA BRASIL NA ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Mestrado	2016	Tensões e contradições vividas na compatibilização entre dois modelos distintos de avaliação e organização do trabalho pedagógico: o primeiro, fundamentado no reconhecimento da diversidade e na flexibilização dos conteúdos curriculares, dos recursos didáticos e das temporalidades; o segundo, ordenado a partir da homogeneização do desempenho dos alunos nos testes padronizados, numa perspectiva classificatória e mercadológica	Em que condições esses estudantes, matriculados nas salas regulares, têm realizado a Prova Brasil, tendo em vista as particularidades decorrentes das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação.	Qualitativa	Pesquisa documental/bibliográfica, com observação participante das rotinas escolares e de entrevistas semiestruturadas com gestores, profissionais de apoio e professores de recursos	Não informado
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PARTICIPAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Mestrado	2017	Relações entre o processo de avaliação em larga escala e a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial	Realizar relações entre o processo de avaliação em larga escala e a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial, tendo por objetivo conhecer e analisar a participação desses alunos na Prova Brasil	Qualitativa	Observações durante a aplicação da Prova Brasil do ano de 2015 e de entrevistas com as professoras da sala regular das turmas que têm alunos público-alvo da Educação Especial e com as professoras da Educação Especial de cada escola	Análise de conteúdo
A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Mestrado	2016	As práticas de subjetivação desenvolvidas pela Prova	Analisar as práticas de subjetivação desenvolvidas pela Prova	Qualitativa	Documental	Análise qualitativa descritiva.

SUBJETIVADA PELA AVALIAÇÃO EXTERNA PROVA BRASIL				Brasil e pelo que se diz sobre ela e sobre a identidade do professor	Brasil e pelo que se diz sobre ela e sobre a identidade do professor.			
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA	Mestrado	2011	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI).	Identificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar, nas escolas municipais do Ensino Fundamental – ciclo I para os alunos com deficiência intelectual, assim como apresentar aos seus professores o RAADI (SÃO PAULO, 2008), acompanhando e analisando as implicações da aplicabilidade de tal instrumento, na escola, focando as expectativas curriculares de Língua Portuguesa.	Qualitativa	Roteiro de entrevistas inicial com todos os participantes e um roteiro de entrevistas final	Não informado
INCLUSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PROVA BRASIL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	Mestrado	2010	Processo de aplicação da Prova Brasil	Analisar a inclusão escolar de pessoas com deficiência, recorrendo aos processos que cercam a aplicação de instrumento de avaliação em larga escala previsto para todos os alunos, a Prova Brasil	Qualitativa	Questionários e observação durante a aplicação da prova	Análise de conteúdo
PRODUÇÃO DE SENTIDOS E PROVA BRASIL: O DESEMPENHO DE ALUNOS SURDOS EM MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	Doutorado	2014	Fatores que interferem no desempenho matemático de estudantes surdos da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental na Prova	Investigar e analisar fatores na perspectiva de gestores e docentes, a fim de compreender suas implicações no desempenho matemático dos surdos	Qualitativa	Entrevista semiestruturada	Análise se deu sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural.

				Brasil, na perspectiva de gestores e docentes				
O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NO ENEM PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Doutorado	2018	Condições de atendimento especializado ofertado no ENEM aos estudantes com necessidades educacionais especiais	Analisar o atendimento especializado do ENEM ofertado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo como lócus o estado do Paraná para análise do perfil dos candidatos, participação e desempenho e o município de Londrina, para além dessas variáveis (perfil, participação e desempenho), averiguar a condição do atendimento ofertado, nos anos de 2012 a 2016	Qualitativa	Indicadores educacionais: microdados do ENEM (2012-2016), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); entrevistas semiestruturadas com profissionais do INEP que atuam no atendimento especializado do ENEM e com estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados no 3º ano do ensino médio em Londrina que realizaram o ENEM 2016.	Análise de Conteúdo

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Elaboração da autora.

Apêndice 3 – Matriz de Referência da Pesquisa

Título da pesquisa: PROVA BRASIL E O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO BENTO DO SUL/SC			
Objeto de estudo: Investigar como as escolas têm se organizado para a preparação e realização da Prova Brasil, especialmente para os estudantes público alvo da educação especial.			
Problema de pesquisa: como tem sido realizada a Prova Brasil, para os estudantes do 5º ano, público alvo da educação especial, e as implicações que esta avaliação em larga escala tem no trabalho pedagógico em escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC?			
Lócus da pesquisa: Três escolas da rede pública municipal de ensino de São Bento do Sul/SC			
Participantes: Docentes do 5º ano (2017), Pedagogas das escolas e Gestoras das escolas.			
Abordagem: Qualitativa		Instrumento de Coleta: Questionário e entrevista semiestruturada	Análise de dados: Análise Temática (BRAUN e CLARKE, 2006)
Objetivo geral	Objetivos específicos	Dimensões de análise	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa
Analisar como tem sido realizada a Prova Brasil, para os estudantes do 5º ano, público alvo da educação especial, e as implicações que esta avaliação em larga escala tem no trabalho pedagógico em escolas da rede pública municipal de São Bento do Sul/SC.	Compreender o processo da Prova Brasil na rede pública municipal de ensino de São Bento do Sul/SC, especialmente para os estudantes público alvo da educação especial.	Dimensão do respeito à diversidade como princípio da inclusão	<p>1 – Os estudantes com deficiência possuem, nesta escola, currículos reorganizados? Se sim, essa adaptação está relacionada aos conteúdos da Prova Brasil? Há esta preocupação?</p> <p>2 – É comum ouvir que os estudantes com deficiência são convidados a não virem à escola no dia de aplicação da Prova Brasil. Isso realmente ocorre? Se sim, como e por que é feito este convite?</p> <p>3 – Na semana que antecede a Prova Brasil que trabalho é realizado com os estudantes com deficiência?</p> <p>4 – O que você acha de os estudantes com deficiência realizarem a Prova Brasil?</p> <p>5 – Como fica o princípio da diversidade mediante a realização desta prova com estes estudantes?</p>
	Analisar o impacto da Prova Brasil na organização pedagógica, com foco no currículo escolar.	Dimensão pedagógica e curricular	<p>6 – Você recebe, por parte do INEP ou do MEC, alguma orientação específica para a realização da Prova Brasil com os estudantes com deficiência?</p> <p>7 – As avaliações da Prova Brasil são as mesmas para todos os estudantes?</p> <p>8 – Quem aplica a Prova Brasil para os estudantes com deficiência que necessita de auxílio? Existe um apoio por parte do MEC e do INEP?</p> <p>9 – Todos os estudantes com deficiência realizam a Prova Brasil?</p> <p>10 – Se não são todos, quais os critérios para que apenas alguns realizem?</p> <p>11 – Existem momentos específicos durante o ano letivo para que os estudantes realizem estudos sobre os conteúdos da Prova Brasil?</p>

Apêndice 4 – Questionário de Pesquisa

Nome completo: _____
Idade: _____
Formação:
Ensino Superior – graduação: () SIM () NÃO
Qual? _____

Pós-graduação: () SIM () NÃO
Qual? _____

Tempo que atua no magistério: _____
Tempo que atua nesta escola: _____
Tempo que atua no 5º ano: _____
Atualmente atua quantas horas semanais nesta escola: _____
Acompanhou quantas edições da Prova Brasil? _____

AUTORIZAÇÃO

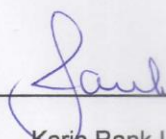
Nome do autor: KARIN RANK LIEBL

RG: 4.174.327 – SSP/SC

Título da Dissertação: “Prova Brasil e o público-alvo da Educação Especial: uma análise a partir da Rede Pública Municipal de Ensino de São Bento do Sul/SC”.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 07 de abril de 2020.



Karin Rank Liebl