UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VANUSA GOMES SOARES

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO SAEB: O LUGAR DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERESINA – PI
2024

VANUSA GOMES SOARES

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO SAEB: O LUGAR DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas públicas

Orientadora: Prof.ª Dra. Luísa Xavier de Oliveira

TERESINA – PI

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço de Representação da Informação

S676p Soares, Vanusa Gomes

Política de avaliação do SAEB : o lugar do estudante público-alvo da educação especial / Vanusa Gomes Soares. – 2024.

117 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.

"Orientadora: Prof.ª Dra. Luísa Xavier de Oliveira."

1. Educação especial. 2. Avaliação em larga escala. 3. Educação inclusiva. I. Oliveira, Luísa Xavier de. II. Título.

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

VANUSA GOMES SOARES

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO SAEB: O LUGAR DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de Pesquisa: Políticas públicas e Gestão da educação.

Aprovada em: 14/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
LUISA XAVIER DE OLIVEIRA
Data: 05/11/2024 17:43:18-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Luísa Xavier de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí (PPGEd/UFPI)

gov.br Documento assinado digitalmente
LUIS CARLOS SALES
Data: 11/11/2024 16:15:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Luís Carlos Sales (Titular Interno)
Universidade Federal do Piauí (PPGEd/UFPI)

gov.br Documento assinado digitalmente
RITA DE CASSIA BARBOSA PAIVA MAGALHAES
Data: 04/12/2024 15:45:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (Titular Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEEsp/UFRN)

À minha família e aos amigos queridos, pelo apoio e pelo estímulo; por sempre reconhecerem o meu potencial, a minha incansável vontade de aprender e de lutar para a realização de meus sonhos.

Este estudo é uma conquista almejada em meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as graças alcançadas em minha vida, e por estar presente em todos os momentos de adversidades que vivenciei neste período de aprendizagem.

Retribuo com todo o meu amor o afago e a dedicação das pessoas queridas nos momentos mais complexos desta jornada. Particularmente, à minha família, em especial, à minha irmã, Fabiana Soares, que me deu forças quando eu mais precisei.

Sou muito abençoada por ter duas famílias lindas para acolher-me e confortar-me. Assim, agradeço a todos, especialmente, à minha querida mãe, Maria das Graças Gomes, que de longe, preocupou-se nos momentos de afastamento; e à minha mãe, Geraldina Mendes, que de uma maneira tão querida sempre acreditou em mim, e repetidamente disse que eu conseguiria realizar mais este sonho. Aos meus pais primorosos, Manoel Soares da Silva e Airon Mendes da Silva (*in memoriam*), que incessantemente me acolheram. Como eu gostaria de dizer pessoalmente: muito obrigada!

Aos amigos queridos: Eliane, Rayane, Rosário e à minha querida irmã do coração, Ariana Mendes.

Reconheço e agradeço imensamente o apoio necessário dos companheiros de trabalho. Muito obrigada!

Gratidão aos queridos amigos e companheiros de curso, que de forma carinhosa, compartilharam as mesmas angústias e as alegrias ao transpor cada degrau. Particularmente, à Valquíria Macêdo, pelos momentos de estudo; à Maria de Jesus (Dijé), linda e carinhosa que prontamente me estendeu a mão quando precisei; Cleudiana, com quem, no dia a dia, "chorei" e ri dos obstáculos da caminhada, e aliviadas ficávamos quando conseguíamos vencer cada etapa.

Aos estimados professores, que em todos os momentos, acreditaram que conseguiríamos. Em particular, à professora Dra. Luísa Xavier de Oliveira, por iluminar o caminho, quando parecia sem saída, e conduzir o processo de orientação de modo leve e com entusiasmo; à professora Doutora Rosana Evangelista da Cruz, com quem tive o privilégio de conviver e aprender nessa trajetória.

Ao público (estudantes) da educação especial, com quem me sensibilizo no cotidiano escolar. Que os desafios não os impeçam de percorrer os caminhos desejados de maneira brilhante, realizando seus sonhos.

A todos que foram e são inspiração para que eu desejasse seguir o caminho do conhecimento, a fim de adquirir sabedoria e tornar-me um ser humano melhor.

SOARES, Vanusa Gomes. **Política de avaliação do SAEB**: o lugar do estudante público-alvo da educação especial. 2024. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

RESUMO

A inclusão dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no sistema regular de ensino destaca-se nas políticas públicas educacionais no sentido de inserir esse segmento em todo o processo educacional, e garantir a participação dele nas avaliações externas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nessa direção, a presente pesquisa teve o objetivo de analisar as implicações da inclusão e/ou da exclusão dos estudantes PAEE no Saeb na rede municipal de ensino de Teresina. Ao longo do processo investigativo, pretendeu-se: identificar o lugar desses sujeitos no referido sistema, na rede municipal de ensino de Teresina; relacionar os critérios utilizados pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc) para selecionar os profissionais aplicadores das avaliações do Saeb – os que contemplam estudantes com deficiências; discutir a utilização dos resultados das avaliações do Saeb na implementação de políticas públicas educacionais voltadas aos estudantes com deficiência. Para tanto, esta pesquisa pautou-se em abordagem qualitativa, e adotou o paradigma interpretativo de caráter exploratório. Nessa perspectiva, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental. Adicionalmente, aplicação de entrevista semiestruturada em dez escolas da Rede Municipal de Teresina que concentram maior número de matrículas de estudantes que apresentam deficiências. A investigação fundamenta-se no aporte teórico de autores como Miranda (2003), Mantoan (2006), Garcia (2017) e Mendes (2012), os quais ajudaram a compreender e a iluminar as análises dos achados da pesquisa no âmbito da inclusão. Tendo em vista o contexto das políticas de avaliação educacional, em específico, as avaliações em larga escala aplicadas aos sistemas de ensino, as investigações fundamentam-se, entre outros, nos estudos de Freitas (2007, 2012, 2013, 2016); Brooke e Cunha (2011); Bonamino e Sousa (2012); Brooke (2013); Shiroma e Neto (2015); Correia, Arelaro e Freitas (2015); Oliveira e Koslinski (2016). Para tratar do lugar do aluno com deficiência nas avaliações em larga escala, o aporte considerou as pesquisas realizadas por Oliveira (2016), Bragagnolo (2017), Cardoso (2012), Liebl (2020) e Silva (2013). Por meio desta investigação, mediante as descrições das respostas aos questionamentos elencados na pesquisa, foi possível constatar que no processo de avaliação em larga escala do Saeb, os estudantes PAEE ainda não são contemplados ou inseridos em sua totalidade, de maneira equitativa, no processo avaliativo, em virtude de suas múltiplas especificidades, de modo que o sistema não consegue atender a todos com suporte adequado, conforme assegura a legislação pertinente. Assim, compreende-se que ainda há uma exclusão desse público, porquanto o sistema Saeb não contempla todos os estudantes com os atendimentos disponibilizados.

Palavras-chave: avaliação em larga escala; educação inclusiva; público-alvo da educação especial.

SOARES, Vanusa Gomes. **SAEB assessment policy:** the place of target audience students of special education. 2024. 117 pp. Thesis (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Educational Sciences Center, Federal University of Piauí, Teresina, 2024.

The inclusion of Special Education Target Audience students (PAEE) in the regular education system stands out in public education policies in order to include this segment in the entire educational process, and guarantee their participation in external evaluations carried out by the Basic Education Assessment System (SAEB). In this sense, this research aimed to analyze the implications of the inclusion and/or exclusion of PAEE students in the SAEB in the Teresina municipal education network. Throughout the investigative process, the intention was to: identify the place of these subjects in the referred system, in the Teresina municipal education network; relate the criteria used by the State Secretariat for Education (Seduc) to select the professionals to apply the SAEB assessments – those that include students with disabilities; discuss the use of the SAEB assessments results in the implementation of public educational policies aimed at students with disabilities. To this end, this research was based on a qualitative approach and adopted the interpretative paradigm of an exploratory nature. In this perspective, bibliographical and documentary research was carried out. Additionally, semi-structured interviews were applied in ten schools of the Municipal Network of Teresina that concentrate the largest number of enrollments of students with disabilities. The investigation is based on the theoretical contribution of authors such as Miranda (2003), Mantoan (2006), Garcia (2017) and Mendes (2012), who helped to understand and illuminate the research findings analyses in the scope of inclusion. Considering the context of educational assessment policies, specifically, large-scale evaluation applied to education systems, the investigations are based, among others, on the studies of Freitas (2007, 2012, 2013, 2016); Brooke and Cunha (2011); Bonamino and Sousa (2012); Brooke (2013); Shiroma and Neto (2015); Correia, Arelaro and Freitas (2015); Oliveira and Koslinski (2016). To address the place of students with disabilities in large-scale assessments, it was considered the research carried out by Oliveira (2016), Bragagnolo (2017), Cardoso (2012), Liebl (2020) and Silva (2013). Through this investigation, based on the descriptions of the responses to the questions listed in the research, it was possible to verify that in the large-scale assessment process of SAEB, PAEE students are still not contemplated or included in their entirety, in an equitable manner, in the evaluation process, due to their multiple specificities, so that the system is unable to provide everyone with adequate support, as ensured by the legislation. Thus, it is understood that there is still an exclusion of this public, since the SAEB system does not cover all students with the services provided.

Keywords: large-scale evaluation; inclusive education; target audience of special education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CDPD	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CGPD	Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CETPP	Centro de Estudos de Testes o Pesquisas Psicológicas
CMT	Conselho Municipal de Teresina
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECIEL	Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômico Latino-Americana
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCC	Fundação Carlos Chagas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educacional Especial
NUPPEGE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação
OME	Organizações Municipais de Ensino
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da educação básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público Primária
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFC	Universidade Federal do Ceará

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrículas ofertadas para a educação especial na rede municipal de ensino de Teresina (2021)..... 20

Quadro 2 – Variação do número de educandos do 5º ano público-alvo da educação especial – salas e professores de AEE (2015-2023)..... 28

Quadro 3 – Dez escolas com maior número de matrículas de educandos público-alvo da educação especial nas turmas de quinto ano do ensino fundamental (2021)..... 28

Quadro 4 – Resultados do mapeamento no Catálogos de Teses e Dissertações da Capes e no Portal de Periódicos da Capes, com uso de descritores primários e correlatos (2015-2023)..... 32

Quadro 5 – Resultados do mapeamento no Catálogos de Tese e Dissertações Capes e no Portal de Periódicos da CAPES, com o uso de descritores associados com o booleano *AND* (2015-2023)..... 33

Quadro 6 – Achados da busca Catálogos de Teses e Dissertações da Capes..... 34

Quadro 7 – Achados da busca Portal de Periódicos da Capes..... 34

Quadro 8 – Caracterização dos participantes da pesquisa – Rede de Ensino Municipal de Teresina..... 76

Quadro 9 – Caracterização dos participantes da pesquisa – Coordenadores da Divisão de Avaliação e da Divisão de Educação Inclusiva – Rede de Ensino Municipal de Teresina..... 76

Quadro 10 – Caracterização da educação especial – Rede de Ensino Municipal de Teresina (2015, 2017, 2019 e 2021)..... 78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do número de alunos público-alvo da educação especial na rede municipal de Teresina – PI (2015-2023)..... 26

Gráfico 2 – Variação do número de educandos do 5º ano público-alvo da educação especial – salas e professores de AEE (2015-2023)..... 27

Gráfico 3 – Percentual de educandos da educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino segundo a unidade da federação – Brasil (2021)..... 43

Gráfico 4 – Evolução das matrículas da educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento – Brasil (2010-2021)..... 44

Gráfico 5 – Número de matrículas de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – Brasil (2022)..... 46

Gráfico 6 – Número de matrículas de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Piauí (2017-2021)..... 48

Gráfico 7 – Percentual de matrículas de educandos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns – com e sem AEE – ou classes especiais exclusivas – Piauí (2017-2021)..... 50

Gráfico 8 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil (2018-2022)..... 53

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Eixos de análise – lugar de fala..... 77

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
	CAPÍTULO I	
1	**O CAMINHO DA PESQUISA**	23
1.1	**Estado da questão – o estudantes público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala**.....	31
	CAPÍTULO II	37
2	**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO – DAS NORMATIVAS AO DIREITO À EDUCAÇÃO REGULAR**.....	37
	CAPÍTULO III	
3	**O ESTUDANTE PAEE NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**.....	58
3.1	**Breve histórico das avaliações em larga escala**.....	58
3.2	**Avaliação em larga escala - adaptação e readequação dos estudantes PAEE**.....	65
	CAPÍTULO IV	
4	**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA – O LOCUS DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**.....	72
4.1	**Caracterização dos sujeitos da pesquisa: gestores escolares, coordenadores da Educação Inclusiva e da Divisão de Avaliação (Semec, coordenadora da aplicação das avaliações do Saeb**.....	75
4.2	**Aspectos compreendidos na participação dos estudantes PAEE no Sistema de Avaliação em larga escala do Saeb: inclusão/exclusão na Rede de Ensino do Município de Teresina**.....	78
4.3	**Avaliação em larga escala e participação dos estudantes PAEE: análise da interpretação dos gestores escolares**.....	80
4.4	**Participação dos estudantes PAEE na aplicação e na avaliação do Saeb: análise da interpretação dos coordenadores da Divisão de Educação Especial, Divisão de Avaliação Municipal e coordenador responsável pela aplicação**.....	89
5	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....	93
	REFERÊNCIAS.....	96
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	105

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista gestores escolares..... 109
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista Coordenador responsável pela organização e pela aplicação do Saeb / Seduc..... 112
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista Coordenador Divisão de Educação Inclusiva e da Divisão de Avaliação / Semec..... 115

INTRODUÇÃO

A avaliação é um instrumento utilizado para verificar a aprendizagem e a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino, propiciando um acompanhamento mais acurado do estudante em diferentes momentos. No cenário educacional brasileiro, vários instrumentos avaliativos almejam acompanhar o desempenho dos sistemas de ensino, os quais, se pensados integralmente, podem apresentar importantes informações sobre a gestão, os professores, as condições de trabalho, e o desempenho dos estudantes, haja vista que tudo converge para a finalidade pedagógica maior, que é a oferta de um ensino de qualidade e o fomento de diretrizes adequadas para as políticas públicas educacionais.

Para além das avaliações internas ao processo ensino-aprendizagem, as avaliações podem igualmente ser produzidas fora do ambiente escolar e aplicadas nesse espaço. Nessa direção, elas são conhecidas como *avaliações externas de desempenho*, também chamadas de *avaliações em larga escala*. Destaca-se, em nível nacional, o Saeb, que busca aferir a qualidade do ensino para o monitoramento e a elaboração de políticas públicas com base em um panorama do desempenho presente no sistema educacional de ensino brasileiro.

O Saeb foi instituído por meio da Portaria nº 931, de março de 2005, do Ministério da Educação. Atualmente, é regulamentado pela Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, que estabelece normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da educação básica (Brasil, 2020).

A propósito, no art. 10 da referida portaria, o Saeb estipula como público-alvo todos os alunos de escolas públicas e privadas – que possuam estudantes matriculados na educação básica, em seus respectivos anos e suas séries – localizadas em zonas urbanas e rurais.

As avaliações em larga escala, instituídas pelo Saeb, são aplicadas em todas as escolas e com todos os alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental, e com os discentes do 3º ano do ensino médio, em periodicidade bianual, inclusive os estudantes público-alvo da educação especial, porquanto o direito à educação desses sujeitos é garantido legalmente no sistema de ensino público e particular, bem como a participação desse público em todo o processo ensino-aprendizagem na escola de ensino regular, incluindo a realização de avaliações internas e externas aplicadas nas unidades escolares (Brasil, 2020).

A Resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu em seu art. 1º as diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentem Necessidade Educacional Especial (NEE) na educação básica, considerando-se as etapas e as modalidades desse nível da educação escolar. Dessa forma, estabelece a letra da lei que o conceito de NEE deve

abranger todas as crianças e os jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Brasil, 2011).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a educação como um direito de todos, a educação especial começa a ser pensada como política, objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular. Conforme explicita o art. 205 da Carta Magna, a educação é reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Alinhado a esse preceito, o art. 208 determina que o dever do Estado com a educação das crianças, jovens e adultos com deficiência deve ser efetivado mediante a garantia de: "III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988, p. 171).

Assim, ancorada na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 /96, em seu art. 58, entende por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1988).

Assim como a LDB nº 9.394 /96, o direito da pessoa com deficiência é garantido na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015, que tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à inclusão social e à cidadania desse segmento. Ademais, a Lei em comento garante, em seu capítulo IV, art. 27, que

> a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 8).

Ainda em âmbito nacional, a educação especial é assegurada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua meta 4, que determina a universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, além de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

No cenário piauiense, a temática é garantida pela Resolução CME/THE n° 003, de 15 de abril 2010, que fixa normas para a educação especial na educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Teresina. Nessa perspectiva, a norma em epígrafe, em seu art. 3º, estabelece como modalidade da educação básica a educação especial, e considera as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e as faixas etárias destes, pautada em princípios éticos, políticos e estéticos, de modo a assegurar: "IV – a universalização da educação inclusiva, entendida como acesso, participação e sucesso de todas as crianças em escolas comuns do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades educacionais especiais" (Piauí, 2010, p. 2).

Ainda no cenário piauiense, a Resolução CME/THE N° 006/2024 fixa normas para a educação especial na educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Teresina, e descreve em seu art. 1º que a

> educação especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, entendida como um processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar de modo a garantir a educação escolar para todos (Piauí, 2004, p. 1).

Acompanhando as regulamentações municipais, o Plano Municipal de Educação (PME) de Teresina 2014-2024, na meta 4, determina a busca da universalização do acesso à educação básica em sistemas educacionais inclusivos para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como a oferta do AEE na rede regular de ensino, em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, garantindo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a elevação dos índices de matrícula para a população público-alvo da educação especial.

Em face de tais considerações, ao longo deste texto, o público do objeto de estudo recebeu a seguinte nomenclatura: estudantes público-alvo da educação especial, em referência às avaliações realizadas pelo Saeb/Inep; e educandos público-alvo da educação especial, quando se trata de informações em relação a leis, como a LDBEN 9.394/96, a Constituição

Federal de 1988, entre outras. Importa ressair que tais denominações estão designadas nos referidos documentos.

Assim, as discussões sobre a real inserção dos estudantes com deficiência no contexto escolar regular, as ações e as orientações de caráter inclusivo são objeto de pesquisa de Mendes (2012), Miranda (2003), Mantoan (2006) e Garcia (2017) – especialistas que ajudaram a compreender e a iluminar as análises quanto aos achados da pesquisa.

No âmbito das políticas de avaliação educacional, especificamente das avaliações em larga escala, aplicadas aos sistemas de ensino, recorreu-se aos construtos teóricos aportados em Freitas (2007, 2012, 2013, 2016); Brooke e Cunha (2011); Bonamino e Sousa (2012); Brooke (2013); Correia, Arelaro e Freitas (2015); Shiroma e Neto (2015); Oliveira e Koslinski (2016), entre outros, que se dedicaram aos estudos sobre esse tipo de avaliação nas redes públicas de ensino.

Para tratar do lugar do estudante público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala, o aporte adotado considerou as pesquisas realizadas por Oliveira (2016), Bragagnolo (2017), Cardoso (2012), Liebl (2020), Silva (2013), bem como a legislação que assegura o direito à educação para todos, fixada nos seguintes documentos oficiais: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996); Lei nº 13.146/15 - Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015); Decreto nº 4739, de 26/06/2015, que dispõe sobre o PME de Teresina (Piauí, 2015), entre outros.

O presente estudo manifestou-se por meio da experiência vivenciada no cotidiano acadêmico desta pesquisadora como coordenadora escolar, com atuação na rede de ensino do município de Teresina há mais de uma década. Ao desempenhar essa função, percebeu que esse ofício requer um olhar repleto de sensibilidade e de empatia.

Outra justificativa reside nas observações e nas reflexões que causavam inquietações nesta pesquisadora, no tocante à inserção equitativa dos estudantes público-alvo da educação especial no âmbito escolar, por constituir uma abordagem que reconhece que as pessoas têm necessidades diferentes.

Adicionalmente, a busca por fornecer o que cada uma precisa, a fim de que tenha as mesmas oportunidades em todo o processo educativo na escola regular, faz-se imprescindível para o desenvolvimento efetivo do processo ensino-aprendizagem, de modo que a educação inclua todos os estudantes e tenha importância análoga para cada indivíduo no espaço escolar.

Ressalta-se que em levantamentos realizados preliminarmente, identificou-se que há poucas pesquisas que discorrem sobre o estudante com deficiência nas avaliações do Saeb, o

que coloca em *relevância científica* a proposta deste estudo, ao trazer elementos que ensejam uma compreensão refinada sobre a aplicação das avaliações com esses alunos, a fim de identificar se a eles são garantidas as condições necessárias para participação do processo e, ainda, se os resultados das avaliações direcionam para a implementação de ações que visem à melhoria do ensino-aprendizagem desse público na Rede Municipal de Ensino de Teresina.

Assim, defende-se a *relevância acadêmica* da presente pesquisa, por problematizar a temática em questão de forma inédita no espaço empírico do estudo. A participação da pesquisadora em estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE), que trata, especialmente, do direito à educação de todas as etapas e as modalidades de ensino da educação básica e do ensino superior, em âmbito nacional e piauiense, contribuíram para um olhar mais apurado sobre o lugar do aluno com deficiência.

A pesquisa destaca-se também por sua *relevância social*, por partir do mundo das necessidades, ou seja, do contexto escolar, dos anseios da sociedade civil e, principalmente, das perspectivas desta pesquisadora. Nesse sentido, a presente investigação configura-se como instrumento de luta pelo direito desses educandos à educação em condições de qualidade social, contribuindo para que o direito desses sujeitos perpasse a garantia da matrícula em escolas regulares, mas que sejam asseguradas as condições necessárias para que eles sejam avaliados considerando todo o seu potencial cognitivo.

Quanto à *relevância profissional*, vislumbra-se nas inquietações vivenciadas por esta pesquisadora no cargo de Coordenadora Pedagógica em escola de ensino fundamental do município de Teresina, o que possibilitou direcionar questionamentos sobre como a avaliação em larga escala vem ocorrendo para os estudantes com deficiência.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, avançando em relação à ideia de equidade formal, entendendo que cada estudante tem particularidades que devem ser consideradas como diversidade.

Partindo desse contexto, concebem-se os múltiplos desafios vivenciados pelas instituições de ensino com vistas à garantia de uma escola pública de qualidade para todos, de modo que os diferentes tenham suas identidades respeitadas, almejando o real alcance da dignidade humana.

Por oportuno, reputa-se que a oferta da educação especial é um direito público, de cunho social, presente nas principais normativas que regem a legislação educacional brasileira, carecendo, portanto, de estudos que problematizem os diferentes aspectos que

envolvem a temática. Tendo em vista os pressupostos legais, esta pesquisa tem como temática as políticas públicas de avaliação educacional, tendo como foco principal a inclusão ou a exclusão do estudante público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala promovidas pelo Saeb na rede municipal de ensino de Teresina-PI.

Com efeito, tendo o problema pertencimento na realidade concreta, considera-se importante conhecer o contexto investigado, tomando por base a oferta de matrículas destinadas aos educandos público-alvo da educação especial na rede pesquisada, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 – Matrículas ofertadas para a educação especial na rede municipal de ensino de Teresina (2021)

ZONA	Educação infantil				Ensino fundamental				
	Creche		Pré-escola		Anos iniciais		Anos finais		EJA
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	
Urbana	74	4	377	25	1.965	200	913	241	42
Rural	4	0	28	0	210	0	190	4	20
Total	78	4	405	25	2.241	200	1.103	245	62
Total geral	**4.363**								

Fonte: elaborado pela autora, com base no Censo Escolar de 2021 (2021).

De acordo com o Censo Escolar de 2021, a rede municipal de ensino conta com 4.363 educandos na educação especial. Com base nessas informações, a educação infantil conta com um percentual de 11,7% das matrículas dessa modalidade, correspondendo a um total 512; já o ensino fundamental possui 3.789 matrículas, o que equivale a 86,8 %. Ressalta-se que deste total, 55,9% atendem aos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental, logo essa etapa conta com o maior número de educandos com deficiência, justificando a delimitação do público-alvo desta pesquisa.

Pode-se averiguar que a EJA apresenta um total de 62 alunos, correspondendo a 1,4% de participação. Tendo em vista a garantia do direito à educação e a importância de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais serem atendidos considerando-se as suas possibilidades, e que sejam incluídos na aplicação das avaliações do Saeb, em face de seus resultados de desempenho nesse tipo de avaliação, o estudo sobre esse tema tem por finalidade suscitar a discussão da inclusão ou exclusão de estudantes com deficiência no sistema de avaliação do Saeb no município de Teresina.

Com efeito, a partir das informações expostas, a pesquisa é norteada pelo seguinte questionamento: *quais as implicações da inclusão e/ou exclusão dos estudantes público-alvo da* educação especial *no Saeb no município de Teresina?* Por meio da questão central,

emergiram questionamentos mais específicos, a saber: *como os estudantes público-alvo da* educação especial *participam do Saeb? Dentre os critérios utilizados pela Seduc para selecionar os profissionais aplicadores das avaliações do Saeb, quais os que contemplam os estudantes com deficiência? Como a Semec utiliza os resultados das avaliações do Saeb aplicadas junto aos estudantes público-alvo da* educação especial *nas políticas educacionais inclusivas?*

Nessa dinâmica, elencaram-se como hipóteses a serem confirmadas ou refutadas na pesquisa: *que a rede municipal de ensino de Teresina não disponibiliza de política pública suficiente para atender a todos os educandos público-alvo da educação especial, de acordo com as especificidades apresentadas por eles; que o sistema de avaliação Saeb não disponibiliza um suporte adequado no processo de aplicação das avaliações junto aos estudantes público-alvo da educação especial, de acordo com as especificidades destes; que os resultados de desempenho dos estudantes público-alvo da educação especial nas avaliações não são considerados para pensar o processo de aprendizagem deles, nem políticas educacionais que promovam a inclusão*.

Tencionando responder às indagações, esta pesquisa tem como objetivo geral *analisar as implicações da inclusão e/ou exclusão dos estudantes público-alvo da* educação especial *no Saeb, na rede pública municipal de ensino de Teresina. Como objetivos específicos, designaram-se: identificar o lugar do estudante público-alvo da educação especial no Saeb, na rede municipal de ensino de Teresina; relacionar os critérios utilizados pela Seduc para selecionar os profissionais aplicadores das avaliações do Saeb – os que contemplam estudantes público-alvo da educação especial; discutir a utilização dos resultados das avaliações do Saeb na implementação de políticas públicas educacionais voltadas aos estudantes público-alvo da educação especial.*

Para a realização desta investigação, partiu-se do paradigma interpretativo, o qual permite que

> qualquer investigação, há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações. A ideia é que o conhecimento é uma construção humana, que nunca pode ser vista como uma verdade definitiva, mas ao contrário, está sempre se modificando (Alves-Mazzotti, 1996, p. 20).

Nessa direção, realizou-se um estudo com abordagem qualitativa, atrelado ao paradigma interpretativo de caráter exploratório, considerando que o conhecimento da realidade ocorre em contextos históricos e é construída socialmente. Para a realização dos

procedimentos de coleta de dados, lançou-se mão de: pesquisa bibliográfica; Estado da Questão (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004), que possibilitará a ampliação dos estudos na área de interesse, por meio de um criterioso levantamento bibliográfico em diferentes fontes de busca; pesquisa documental; pesquisa de campo, com base em um estudo de caso que terá como instrumento de pesquisa de coleta dos dados uma entrevista semiestruturada junto aos gestores escolares, aos professores titulares e aos coordenadores da Divisão de Educação Inclusiva e da Divisão de Avaliação, no âmbito da Semec. Na esfera da Seduc, o instrumento será aplicado junto aos responsáveis pela organização e pela aplicação do Saeb. Para a análise dos dados, recorreu-se à técnica da análise do conteúdo, mediante procedimentos sistemáticos sobre o lugar de fala dos participantes.

Esta investigação estrutura-se em quatro capítulos. No primeiro, apresenta-se o desenho da pesquisa, especificando a metodologia utilizada para a realização do estudo, o Estado da Questão, com o levantamento da produção do conhecimento sobre o lugar dos alunos público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala, especificamente o Saeb.

No segundo capítulo, discutem-se as políticas públicas de inclusão sob uma perspectiva histórica, descrevendo as condições legais e de atendimento internacional, nacional, estadual, municipal, e as implicações delas no contexto particular da rede municipal de ensino de Teresina (PI). Além disso, atenta-se para aspectos relevantes quanto ao direito de acesso, de permanência e de qualidade no ensino. Em um contexto mais amplo, consideram-se conceitos meritórios, a exemplo de: políticas educacionais; educação especial; avaliação em larga escala; Saeb.

No terceiro capítulo, trata-se do breve histórico da avaliação em larga escala, nomeadamente do Saeb, com a análise do processo de inclusão do estudante público-alvo da educação especial por meio de estudo de documentos e de questionamentos aos teóricos que compartilham do processo de avaliação em diálogo aos pressupostos teóricos norteadores deste estudo.

No quarto capítulo, analisa-se o lugar de fala dos participantes da pesquisa e suas percepções em relação à inclusão/exclusão do estudante público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala na rede municipal de Teresina. Por fim, descortinam-se as considerações finais acerca do estudo.

CAPÍTULO I

1 O CAMINHO DA PESQUISA

Pesquisar requer um modo de abordar a realidade, ou seja, um método orientador e revelador das ações e da organização do estudo. A utilização do método permite ao pesquisador traçar o caminho, o movimento para a compreensão do objeto estudado, tendo em vista o conhecimento científico.

De acordo com Gamboa (2013, p. 65), "o método científico deve cuidar que os passos sejam articulados de tal maneira que exista uma coerência lógica nos processos e permita verificar o caminho quantas vezes seja preciso". Nesse sentido, o método deve assegurar a condição de conferência, de volta à investigação e à confirmação.

Ao longo da concepção do campo da pesquisa científica, sempre houve tentativas de definir um método de caráter universal que pudesse ser aplicado em diversas áreas do conhecimento. Porém, logo diversos estudiosos admitiram a impossibilidade de se instituir um único método de pesquisa, validando-se a existência e a necessidade da diversidade de métodos de pesquisa para dar conta dos distintos objetos da investigação (Kuhn, 1978).

Diante dessa diversidade de métodos, é fundamental que o pesquisador pense a escolha do método de pesquisa com base em sua vinculação epistemológica, em como se processa o conhecimento da realidade, assegurando a construção do objeto ou do problema de investigação com base em um paradigma (Guba; Lincoln, 2000).

Segundo Bartelmebs (2012, p. 353),

> [...] o paradigma é um conjunto de saberes e fazeres que garantam a realização de uma pesquisa científica por uma comunidade. O paradigma determina até onde se pode pensar, uma vez que dados e teorias, sempre que aplicados a uma pesquisa, irão confirmar a existência desse paradigma.

Por cúmulo, Creswell (2010) aduz que ele tem relação direta com uma orientação geral sobre o mundo e sobre a natureza da pesquisa defendida por um pesquisador. Logo, relaciona-se a "[...] determinadas crenças e pressupostos que temos sobre a realidade, sobre como as coisas são (ontologia) e sobre a forma como acreditamos que o conhecimento humano é construído (epistemologia)" (Saccol, 2009, p. 251).

Por sua vez, Guba e Lincoln (2005, p. 91) asseveram que os paradigmas são "[...] um sistema de crenças básicas, um conjunto de suposições que estamos dispostos a fazer, que

sirvam como critério para orientar nossas atividades". Isso posto, com base nessas crenças e nesses pressupostos, o pesquisador adotará a abordagem e o método de pesquisa.

É fundamental, portanto, que haja reflexão sobre a visão de mundo e de construção do conhecimento que embasará a pesquisa, pois só assim será possível avaliar a qualidade, a consistência e a coerência do método a ser aplicado, do próprio processo de pesquisa e da análise de seus resultados (Saccol, 2009).

Diante dessa concepção, para a realização desta investigação, adotou-se o paradigma interpretativo, configurado na ontologia relativista, o qual permite que "qualquer investigação, há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações". Nessa lógica, a ideia é que o conhecimento "é uma construção humana, que nunca pode ser vista como uma verdade definitiva, mas ao contrário, está sempre se modificando" (Alves-Mazzotti, 1996, p. 20).

O paradigma interpretativo parte do princípio de que a realidade estudada é uma construção social, resultante da interação entre o pesquisador e os sujeitos ou os objetos de sua investigação. Aliás, Saccol (2009, p. 262) reforça esse argumento, ao descrever que

> [...] a ontologia interpretativista é de interação sujeito-objeto, isto é, ela não considera a existência de uma realidade totalmente objetiva, nem totalmente subjetiva, mas sim, que existe uma interação entre as características de um determinado objeto e entre a compreensão que os seres humanos criam a respeito desse objeto, socialmente, por meio da intersubjetividade. A perspectiva interpretativista enfatiza a importância dos significados subjetivos e sociopolíticos, assim como ações simbólicas na forma como as pessoas constroem e reconstroem sua própria realidade.

A escolha desse paradigma ocorreu em razão das múltiplas interpretações possíveis das experiências sociais, propiciando incessante abertura a novas interpretações da realidade, bem como à possibilidade de compreender os significados atribuídos pelos agentes às situações e aos eventos dos quais participam.

Alves-Mazzotti (1998, p. 21) ressalta que "se tenta entender (através do paradigma interpretativo) a 'cultura' de um grupo ou organização no qual coexistam diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem", pressupondo que as ações humanas possuem significado subjetivo.

Compreende-se que nessa visão, o investigador não se restringe a anotar apenas os movimentos físicos dos sujeitos, mas procura interpretar o sentido dos gestos e das ações, a fim de identificar as possibilidades intencionais implícitas e explícitas – o que exige do pesquisador atitude profissional para não inferir com interpretações equivocadas.

No que tange à natureza da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa. De acordo com Francis Boakari (1999, p. 03), nela, "a co-existência de várias realidades é aceita como sendo parte de um mundo ainda em construção", tendo como finalidade "identificar, entender, compreender e explicar" o que emerge da "adaptação das especificidades (características identificadoras) dos fenômenos através das palavras, ações e documentos referentes aos sujeitos da pesquisa".

Nesse sentido, a opção pela abordagem qualitativa torna-se viável, pois na elaboração do conhecimento, contribui para a integração entre a realidade específica e a totalidade investigada, facilitando a compreensão do objeto averiguado. Para atender aos objetivos propostos, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter exploratório. Consoante Gil (2007), esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Dessa forma, esta pesquisa envolveu um levantamento bibliográfico e documental. Tendo em vista o contexto das políticas de avaliação educacional, especificamente as avaliações em larga escala aplicadas aos sistemas de ensino, partiu-se dos construtos teóricos aportados em: Freitas (2007, 2012, 2013, 2016); Brooke e Cunha (2011); Bonamino e Sousa (2012); Brooke (2013); Correia, Arelaro e Freitas (2015); Shiroma e Neto (2015); Oliveira e Koslinski (2016), entre outros.

Quanto ao lugar do estudante público-alvo da educação especial Oliveira (2016), Bragagnolo (2017), Cardoso (2012), Liebl (2020), Silva (2013). Quanto ao arcabouço legal, observa-se a legislação que assegura o direito à educação para todos, nos seguintes documentos: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996); Lei nº 13.146/15 - Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015); Decreto nº 4739, de 26/06/2015 que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina – PME (Piauí, 2015); Resolução CME/THE n° 006/2024. Adicionalmente, realizou-se levantamento de dados (número de escolas, de matrículas, de professores) e aplicação de entrevistas semiestruturadas com pessoas que tiveram experiência prática com o problema pesquisado.

Para a pesquisa científica, considerar o interesse dos participantes do estudo é de extrema relevância, uma vez que os colaboradores envolvidos no contexto pesquisado terão a oportunidade de aprofundar a reflexão acerca da problemática em apreço. Pactuando desse entendimento, Moreira (2006, p. 174) assegura que se deve "selecionar participantes que possam melhor contribuir para a pesquisa e para o conhecimento do fenômeno".

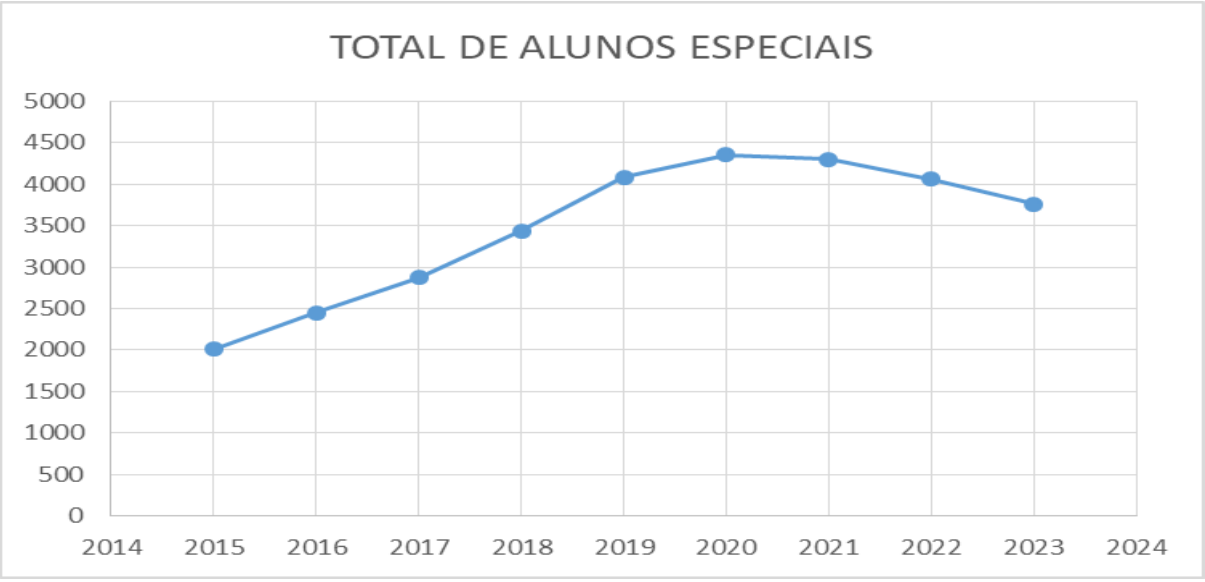
Nessa via, para apreender o fenômeno em sua totalidade e obter as informações necessárias ao processamento e à validação dos dados, utiliza-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Segundo Severino (2013, p. 108), essa técnica permite ao pesquisador "apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam".

Corroborando esse entendimento, Lüdke e André (2013, p. 34) informam que essa técnica "permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas".

O *lócus* da pesquisa constitui-se por dez unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Teresina – PI, composta, em 2021, por 321 (trezentos e vinte e um) unidades de ensino, nas quais ofertou 92.162 (noventa e duas mil e cento e sessenta e duas) matrículas, distribuídas entre a educação infantil, o ensino fundamental e a EJA (Teresina, 2021).

A pesquisa tem como recorte temporal os anos de 2015 a 2021, partindo da implementação do PME – Decreto nº 4739, de 26/06/2015, que dispõe sobre o referido Plano (Piauí, 2015), e a Lei nº 13.146/15, que institui a LBI da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). O Gráfico 1 apresenta a variação do número de educandos público-alvo da educação especial na rede municipal de Teresina – PI de 2015 a 2022.

Gráfico 1 – Evolução do número de alunos público-alvo da educação especial na rede municipal de Teresina – PI (2015-2023)

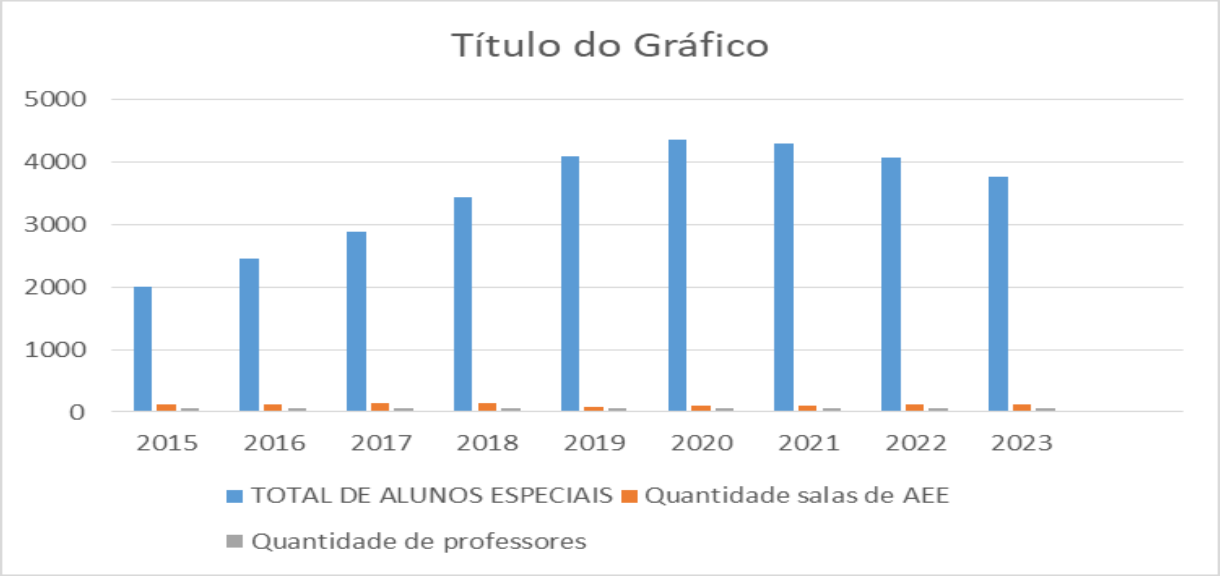


Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação (Semec, 2023).

O Gráfico 1 demonstra um crescente aumento no número de matrículas de educandos público-alvo da educação especial na rede municipal de Teresina entre os anos 2015 e 2020, e um decréscimo em 2021, um decréscimo em 2022 e em 2023. Com base nas informações reveladas, pode-se inferir que o aumento se deu em virtude da institucionalização da Lei de Inclusão nº 13.146 de 2015, que instituiu a LBI da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, e do PME, instituído por força do Decreto nº 4739, de 26/06/2015. Assevera-se que a leve queda em 2021, possivelmente, deve ter ocorrido em consequência do período pandêmico que se concentrou de forma acentuada nos anos 2020 e 2021.

Apesar do crescimento da matrícula de educandos público-alvo da educação especial na rede municipal de Teresina entre 2015 e 2021, as salas e a quantidade de professores do AEE não acompanharam o mesmo processo, o que como se pode perceber no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Variação do número de educandos do 5º ano público-alvo da educação especial – salas e professores de AEE (2015-2023)



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação (Semec, 2023).

O Gráfico 2 sinaliza um crescimento do número de matrículas de educandos público-alvo da educação especial nos anos de 2015 a 2020, e um decréscimo de 2021, 2022 e 2023. Com isso, demonstra que houve pouca alteração no número de salas de AEE e de professores, em que pese o número de matrículas de educandos da educação especial tenha sofrido acréscimo.

Pode-se inferir que a rede municipal de ensino, embora já tenha políticas públicas para a inclusão desse público, não consegue atender de forma eficaz a todos os educandos, visto que há aumento da matrícula, mas o número de salas de recursos e de professores não ascende na mesma proporção. Fica evidente que esse atendimento caracteriza acentuada desigualdade/ exclusão do atendimento desse público. Para melhor entendimento dos dados especificados no Gráfico 2, elaborou-se o Quadro 2 com as informações.

Quadro 2 – Variação do número de educandos do 5º ano público-alvo da educação especial – salas e professores de AEE (2015-2023)

Discriminação	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Total de alunos especiais	2010	2447	2877	3437	4086	4355	4297	4063	3757
Quantidade de salas de AEE	125	122	134	133	89	111	109	115	116
Quantidade de professores de AEE	61	60	67	67	63	59	65	61	65

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação (Semec, 2023).[1]

A referida rede, no ano de 2021, contava com 70 (setenta) escolas com salas de AEE, atendendo a 4.363 (quatro mil trezentos e sessenta e três) alunos. Desse universo de escolas, selecionaram-se as dez que concentram o maior quantitativo de matrículas nas turmas de quinto ano do ensino fundamental com educandos público-alvo da educação especial. O Quadro 2 apresenta as dez escolas com maior número de educandos público-alvo da educação especial matriculados em 2021 nas turmas de quinto ano do ensino fundamental.

Quadro 3 – Dez escolas com maior número de matrículas de educandos público-alvo da educação especial nas turmas de quinto ano do ensino fundamental (2021)

Nº	ESCOLA	Nº DE ALUNOS ESPECIAIS
01	Escola Municipal Murilo Braga	48
02	Escola Municipal Galileu Veloso	44
03	Escola Municipal Moaci Madeira Campos	54
04	Escola Municipal Velho Monge	55
05	Escola Municipal Jornalista Joao Emilio Falcao	46
06	Escola Municipal Monteiro Lobato	48
07	Escola Municipal Graciliano Ramos	44
08	Escola Municipal Jornalista Deoclecio Dantas	59
09	Escola Municipal Professora Darcy Pereira de Carvalho	64
10	Escola Municipal Governador Chagas Rodrigues	66

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação (Semec, 2023).

[1] Dados que mostram a variação da matrícula em turmas de quinto ano de educandos público-alvo da educação especial – salas e professores de AEE (2015-2021) (Semec, 2023).

O Quadro 3 apresenta um demonstrativo das escolas da rede de ensino municipal em Teresina onde consta a maior quantidade de matrículas de educandos público-alvo da educação especial nas turmas de quinto ano de 2021. Nesse universo, selecionaram-se as dez escolas que apresentam o maior quantitativo de educandos público-alvo da educação especial do 1º ao 5º ano do ensino fundamental para a realização do momento empírico da pesquisa.

As entrevistas foram aplicadas junto aos gestores escolares das escolas selecionadas que atendem a turmas do ensino regular, educandos público-alvo da educação especial, além de coordenadores da Divisão de Educação Inclusiva e da Divisão de Avaliação.

Em virtude de a organização e a aplicação das avaliações realizadas pelo Saeb ficarem a cargo da Seduc, acreditou-se ser necessário incluir entre os participantes da pesquisa o coordenador(a) responsável, no âmbito da Seduc, pela aplicação das provas, com o objetivo de captar o máximo de relações possíveis sobre o processo de avaliação dos educandos público-alvo da educação especial no Saeb. Porém, ao adentrar no espaço empírico da investigação, identificou-se que o coordenador responsável pela aplicação das provas do Saeb fazia parte do quadro da Semec.

Aplicou-se a entrevista de forma individual com cada participante. A propósito, Gaskel (2014) explica que a entrevista individual é uma interação entre pares que propicia conhecer em profundidade os significados e a visão da pessoa. O fato de a entrevista ser semiestruturada pode possibilitar ao entrevistado liberdade para posicionar-se favoravelmente ou não sobre o tema, sem prender-se à pergunta formulada (Minayo, 2010).

Presidida pela visão de processo, o desenho metodológico da pesquisa foi realizado pelo movimento desenvolvido em três etapas, a saber: pesquisa bibliográfica e documental; pesquisa de campo (estudo de caso) para coleta de dados; análise e interpretação dos resultados.

Na *etapa inicial*, realizou-se o levantamento das produções que abordavam a temática, tomando como orientação a técnica de levantamento do Estado da Questão que serviu de arcabouço teórico nas análises dos resultados (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). Ademais, realizou-se a pesquisa documental, por meio da identificação e do estudo dos documentos orientadores das políticas públicas de inclusão e do Saeb no contexto educacional brasileiro, especificamente na rede municipal de Teresina –PI.

Na *segunda etapa*, cumpriu-se a pesquisa de campo, com base nos processos metodológicos do estudo de caso nas dez unidades de ensino da Semec (Yin, 2015). O estudo de caso permitiu investigar uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nelas (André, 2013). De acordo com Yin (2015), o estudo de caso

contribui para uma compreensão mais acurada dos fenômenos individuais, como também dos processos organizacionais e políticos da sociedade.

A análise e a interpretação dos resultados corresponderam à terceira etapa da pesquisa. Esses dois importantes processos, embora separados para fins didáticos, estão estreitamente relacionados, exigindo do pesquisador atenção especial no sentido de apreender os aspectos concernentes aos objetivos propostos na investigação.

Como salienta Gil (2011, p. 154), "a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma que possibilite o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação". Já a interpretação dos dados teve como objetivo "a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos".

Aliás, Gil (2008, p. 153) ratifica que a "análise e interpretação dos dados têm por escopo tornar tais informações válidas e significativas", de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesse aspecto, os dados obtidos com a aplicação das entrevistas foram analisados com base na análise de conteúdo, mediante procedimentos sistemáticos sobre os depoimentos dos sujeitos, nos termos de Bardin (2009).

Corroborando Bardin (2009, p. 44), a análise de conteúdo consiste em

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse sentido, a análise de conteúdo seguiu as seguintes etapas: pré-análise – momento em que se organiza a documentação a ser utilizada na investigação; exploração do material – etapa de codificação e de categorização do material a ser explorado; tratamento dos resultados – momento em que os dados são condensados para análise, estabelecendo uma reflexão crítica para a interpretação.

Em consonância com a referida autora, a técnica visa a "obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens" (Bardin, 2009, p. 42).

Após a tabulação dos dados, gerou-se um plano de análise, oportunidade para explorar, classificar e refletir sobre os dados, com o intuito de alcançar o objetivo central do

estudo, que é analisar as implicações da inclusão ou da exclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no Saeb, na rede municipal de ensino de Teresina.

Quanto às questões éticas, necessárias na e para realização de uma pesquisa com seres humanos, informa-se que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFPI e aprovado. Uma das preocupações referentes à pesquisa diz respeito à possibilidade de gerar algum desconforto, constrangimento ou estresse emocional aos participantes, uma vez que relatarão suas vivências profissionais relacionadas ao processo de avaliação dos educandos público-alvo da educação especial.

Com o intuito de minimizar tais situações, os participantes foram esclarecidos de que podiam desistir a qualquer momento da realização das entrevistas, sendo, portanto, esperada a sua livre participação, bem como a preservação de suas identidades. Ressalta-se, ainda, que a colaboração dos participantes da pesquisa contribuiu de forma significativa para fomentar as discussões sobre a inclusão de educandos público-alvo da educação especial nos procedimentos educativos escolares, bem como no processo de avaliação em larga escala do Saeb.

A pesquisa mostra-se em vantagem, pois dentre seus benefícios, poderá auxiliar com o avanço nas pesquisas sobre a integração de estudantes público-alvo da educação especial no contexto de avaliações em larga escala. Ademais, os estudos sobre inclusão são relevantes porque se configuram como instrumentos de luta na defesa do direito à educação, podendo subsidiar a definição e a implementação de políticas públicas direcionadas especialmente para os educandos público-alvo da educação especial.

A seguir, o próximo tópico trata do levantamento da produção de conhecimento realizado sobre a temática em questão, objetivando situar o objeto de estudo nas pesquisas já realizadas.

1.1 Estado da questão – o estudantes público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala

Este tópico tem como objetivo mapear o estado da questão sobre a temática de interesse da investigação. Trata-se de momento bastante enriquecedor para a pesquisa, pois possibilita ao pesquisador a ampliação de seus estudos na área de interesse, por meio de um criterioso levantamento bibliográfico em diferentes fontes de busca. Assim, é possível conhecer, por meio de uma listagem, o que foi pesquisado e, portanto, as contribuições que essa investigação traz para o conhecimento científico na área.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), para que seja possível visualizar, com clareza, as relações entre os estudos inventariados e o interesse de pesquisa do investigador, o estado da questão deve ser construído com muita disciplina e com organização, exigindo do pesquisador a capacidade de síntese e de articulação das ideias. Nesse ensejo, deverá conter estudos que mantenham o foco em determinada área de interesse para que haja o desenvolvimento do objeto de estudo.

Dessa forma, o estado da questão contribui em todo o processo de investigação, a partir do momento em que ajuda na redefinição dos objetivos; auxilia no planejamento do campo teórico-metodológico, na identificação das categorias teóricas, nas discussões e análises dos dados e, por último, na conclusão da pesquisa e na contribuição desta para a construção do conhecimento (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2011).

Com o intuito de investigar estudos produzidos e relacionados ao tema da pesquisa, realizou-se um mapeamento bibliográfico delimitando os anos de 2015 a 2023, por meio de banco de dados de repositórios públicos de artigos, dissertações e teses, visando ao aprofundamento sobre o objeto de análise no estado atual da ciência. Utilizou-se como repositório para o levantamento desses estudos o Portal de Periódicos Capes, que é uma biblioteca virtual com grande acervo de artigos científicos nacionais e internacionais; e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, pertencente ao Ministério da Educação (MEC), onde estão depositados os estudos desenvolvidos em programas de pós-graduação brasileiros. A consulta aos repositórios foi realizada entre os meses de setembro e outubro de 2023.

Com o objetivo de dar amplitude aos resultados das buscas, optou-se pelos descritores *avaliação em larga escala*, *educação especial*, *políticas educacionais* e *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Além disso, inseriu-se o descritor-marcador *aluno com necessidades educacionais especiais*, em associação àqueles, para filtrar os resultados na etapa de ensino à qual a pesquisa se insere, tendo como resultado o expresso no Quadro 4,

Quadro 4 – Resultados do mapeamento no Catálogos de Teses e Dissertações da Capes e no Portal de Periódicos da Capes, com uso de descritores primários e correlatos (2015-2023)

Descritores Primários	Catálogos de Teses e Dissertações Capes	Portal de Periódicos da Capes
“avaliação em larga escala”	68	26
“políticas educacionais”	175	455
“educação especial”	424	562
“Sistema de Avaliação da educação básica”	77	58

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A busca inicial partiu do descritor *Avaliação em larga escala* no Catálogo de teses e

dissertação da Capes, onde encontraram-se 68 (sessenta e oito) trabalhos, mais 26 (vinte e seis) trabalhos no Portal de Periódicos da Capes. Com o descritor *políticas educacionais*, alcançaram-se 175 (cento e setenta e cinco) trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) no Portal de Periódicos da Capes.

Ao utilizar na busca o descritor *educação especial*, identificaram-se 424 (quatrocentos e vinte e quatro) trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e 562 (quinhentos e sessenta e dois) artigos no Portal de Periódicos da Capes. Por sua vez, o descritor *Sistema de avaliação da educação básica* levou a 77 (setenta e sete) trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e 58 (cinquenta e oito) no Portal de Periódicos da Capes.

Ao utilizar esses descritores primários, verificou-se uma soma considerável de trabalhos. Porém, era necessário identificar produções com similaridades em relação ao objeto de estudo proposto, de modo que pudesse fornecer um aporte de pesquisas relacionadas ao lugar do estudante público-alvo nas avaliações em larga escala, e de modo mais específico, à participação nas avaliações do Saeb. No Quadro 4, apresentam-se os resultados da busca por meio do uso de descritores associados pelo *boleano AND*, com aspas.

Quadro 5 – Resultados do mapeamento no Catálogos de Tese e Dissertações Capes e no Portal de Periódicos da CAPES, com o uso de descritores associados com o booleano *AND* (2015-2023)

Descritores Primários	**Catálogos de Tese e Dissertações da Capes**	**Portal de Periódicos da Capes**
Avaliação em larga escala *AND* inclusão	12 trabalhos (6 dissertações e 6 teses)	1 artigo
Políticas educacionais *AND* avaliação em larga escala	57 trabalhos (32 dissertações e 25 teses)	8 artigos
Educação especial *AND* avaliação em larga escala	22 trabalhos (18 dissertações e 4 teses)	3 artigos
Sistema de avaliação da educação básica" *AND* "inclusão"	5 trabalhos (4 dissertações e 1 tese)	9 artigos

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com a articulação de dois termos – um descritor primário e um correlato, quais sejam *Avaliação em larga escala AND inclusão* –, encontraram-se 12 (doze) trabalhos, dos quais 6 (seis) correspondem a dissertações de mestrado e 6 (seis), a teses de doutorado, além de um artigo. Ao associar *políticas educacionais AND avaliação em larga escala*, encontraram-se 57 (cinquenta e sete) trabalhos – 32 (trinta e duas) dissertações, 25 (vinte e cinco) teses – e 8 (oito) artigos. Já o descritor *educação especial AND avaliação em larga escala* levou a 22 (vinte e dois) trabalhos – 18 (dezoito) dissertações, 4 (quatro) teses – e 3 (três) artigos. Com o descritor *Sistema de Avaliação da Educação Básica AND inclusão*,

chegou-se a apenas 5 (cinco) trabalhos – 4 (quatro) dissertações mestrado e 1 (uma) tese – além de 9 (nove) artigos.

Após uma leitura mais detalhada dos trabalhos, 4 (quatro) deles confirmaram o alinhamento com os interesses da pesquisa. Isso ocorreu levando em consideração, incialmente, o título, que deveria conter *avaliação em larga escala* associado a *inclusão de alunos com necessidades especiais*. Posteriormente, a leitura dos resumos permitiu que se escolhessem os textos para leitura completa, conforme dispõem os Quadros 6 e 7.

Quadro 6 – Achados da busca Catálogos de Teses e Dissertações da Capes

Nº	Autor	Ano publicação	Título	Link de acesso
1	Ana Lia Benini Bragagnolo	2017	Avaliação em larga escala: participação do aluno público-alvo da educação especial	https://sucupira.capes.gov.br /sucupira/public/consultas/ coleta/trabalhoConclusao/ viewTrabalhoConclusao.jsf? popup=true&id_trabalho=5322470
2	Karin Rank Liebl	2020	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	https://sucupira.capes.gov.br/ sucupira/public/consultas/coleta /trabalhoConclusao/viewTrabalho Conclusao.jsf?popup=true&id_trab alho=9358431

Fonte: elaboração pela autora (2023).

Quadro 7 – Achados da busca Portal de Periódicos da Capes

Nº	Autor	Ano de publicação	Título	Link de acesso
1	Roberta Rodrigues Salvini/ Raquel Pereira Pontes/ Cristiana Tristão Rodrigues/ Maria Micheliana da Costa Silva	2019	Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos alunos da educação especial	https://www.scielo. br/j/ee/a/cPK5nWb Dbfvn33T6tnqYYn h/?lang=pt
2	Eric Passone/ Karlane Holanda Araújo	2020	Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes	https://www.scielo. br/j/cp/a/ByZRcXj D5YYYqXjxCnN6 msH/?lang=pt

Fonte: elaboração pela autora (2023).

O trabalho dissertativo de Ana Benini Bragagnolo, com o título *Avaliação em larga escala: participação do aluno público-alvo da educação especial*, trata da política de avaliação em larga escala e das políticas para uma educação escolar inclusiva em Santa Maria – RS. A pesquisa buscou 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.

O estudo em comento apontou que a participação dos alunos público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala previu a presença de um monitor para auxiliar durante a realização da Prova Brasil, mas essa cooperação foi efetivada pelas professoras da educação especial. Ficou patente que embora os alunos tivessem mais tempo (trinta minutos) para finalizar a prova, não empregaram esse tempo a mais e marcaram o cartão resposta aleatoriamente. Assim, o estudo concluiu que é necessário adaptações para os alunos especiais para que possa haver fidelidade à mensuração do aprendizado deles nas avaliações em larga escala.

A pesquisa realizada por Karin Rank Liebl, de título *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*, teve o intuito de verificar 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.

Com a investigação, a susodita autora pôde inferir que a rede municipal de São Bento do Sul/ SC realiza uma organização curricular com a finalidade de atender às necessidades que os alunos com deficiência apresentam. Em relação à Prova Brasil, constatou que esses estudantes ficam à parte desse processo, visto que a matéria disponibilizada para o momento da realização dessa avaliação não atende a todas as demandas específicas desse público.

No artigo *Avaliação do impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos educandos da educação especial*, as referidas autoras tiveram como propósito analisar a influência das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, em especial do acesso ao AEE, sobre os anos de defasagem escolar dos educandos público-alvo da educação especial.

Os resultados sugeriram impacto positivo do programa, no sentido de reduzir os anos de defasagem escolar para dez grupos de deficiência, com destaque para alunos com surdez. O estudo evidenciou que mesmo com os impasses enfrentados pelos estudantes, pelos profissionais e pelos demais envolvidos na condução do AEE, este mostra-se eficiente para elevar a aprendizagem.

Os autores do artigo *Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes* tratam do paradoxo da inclusão escolar na política de avaliação da educação básica do estado do Ceará, unidade federativa que se destaca entre

os sistemas estaduais de ensino do País, em termos de indicadores de proficiência no *ensino fundamental*. Por intermédio de debate acerca das políticas de avaliação como mecanismo de gestão educacional no contexto nacional e da observação de estudos que apontam a tendência excludente da avaliação em larga escala em relação à educação inclusiva, aborda-se um dispositivo de lei que promove a exclusão da educação especial dos resultados provenientes das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece).

As produções aqui referendadas apresentam espaços e lugares ocupados pelos estudantes com deficiência nos sistemas de avaliações externas em larga escala, os quais, em sua grande maioria, demonstram a exclusão promovida no processo de avaliações em relação à educação inclusiva. Esta pesquisa também procurou identificar e analisar esse lugar, levando em consideração o direito do estudante público-alvo da educação especial na inclusão de todas as ações e atividades no espaço escolar.

A seguir, discutem-se as políticas públicas de inclusão nos espaços escolares, por intermédio dos documentos oficiais.

CAPÍTULO II

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO – DAS NORMATIVAS AO DIREITO À EDUCAÇÃO REGULAR

Este capítulo tem o propósito de discutir as políticas públicas de inserção escolar e o estabelecimento, de forma legal, do direito à educação inclusiva, em face da ação crescente dele na história da educação escolar brasileira, na perspectiva de uma compreensão a respeito dos desafios, bem como das possibilidades e dos entraves ao atendimento dos estudantes com necessidades específicas público-alvo da educação especial.

A idealização de um perfil de pessoa com base na idade, na etnia, na cor, no gênero, na orientação sexual, na religião, na profissão, na condição socioeconômica ou em quaisquer outros fatores é um problema que vem desde a Filosofia Clássica, nomeadamente com Platão, por volta de 400 a.C. Tal representação levou à instituição de modelos que servem como métrica para estabelecer a norma, o convencional. É a partir desses propósitos que todos os seres são representados, seja como boa cópia do que é tido como comum e como bem aceito, seja como exemplo do que se considera fora dos padrões estabelecidos – logo, mal aceito (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 26).

Nas escolas, os alunos, além dos critérios descritos, são definidos por aspectos como: comportamento social, desempenho de atividades, rendimentos e notas em avaliações, bem como habilidades para uma determinada área do conhecimento. Em relação aos estudantes classificados com deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtornos do espectro do autismo, cria-se uma representação geralmente relacionada à incapacidade, à falta de uma aptidão essencial para que a aprendizagem aconteça, de modo que esses alunos são submetidos a classificações que os inferiorizam, originando a exclusão.

A defesa do direito à educação e da cidadania das pessoas com deficiência é ação crescente na sociedade, em virtude de conscientização e de demanda social, manifestando-se por meio de medidas e do reconhecimento dos direitos desse público, identificado como elemento integrante de políticas sociais a partir de meados deste século. Até o século XVII, as noções sobre a deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e a ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. Logo, o conceito de *diferenças individuais* não era compreendido ou avaliado.

Segundo Mazzotta (2011), as coisas ou as situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribui para que as pessoas

deficientes, por “serem diferentes”, sejam marginalizadas, ignoradas. Observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado, essencialmente, na ideia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente”, inválido” é uma condição imutável, e levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais dessa população (Mazzotta, 2011).

Assim, somente quando o “clima social” apresentou as condições favoráveis é que determinadas pessoas – homens ou mulheres, leigos ou profissionais –, deficientes ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas com deficiência. Dessa forma, passaram a abrir espaços em várias áreas da vida social para a construção de conhecimentos e de alternativas de atuação, com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas (Mazzota, 2011).

Foi na Europa, inicialmente, que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes desencadearam mudanças na atitude dos grupos sociais, concretizando-se em medidas educacionais que foram se expandindo, tendo sido levadas para os Estados Unidos e para o Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil. A partir de experiências na Europa e nos Estados Unidos, organizaram-se serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas sociais e particulares isoladas, refletindo interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos deficientes.

A inclusão da “educação de deficientes”, da educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira ocorreu somente no fim dos anos 1950 e início da década de 1960 (Mazzota, 2011).

O atendimento educacional aos excepcionais foi assumido, em nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para esse fim. A propósito, o Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, instituiu a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB); em 1958, com o Decreto nº 44.236, de 1 de agosto, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação da Visão, que sofreu alterações com o Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960, ao instituir a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). Por sua vez, o Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe).

A educação especial e inclusiva é um tema novo, contemporâneo e, certamente, um assunto que provoca debates e discussões no plano educacional. Isso posto, o Brasil, assim

como muitos países, detém de legislação que garante o processo de inclusão de pessoas com necessidades específicas na sociedade de maneira igualitária.

Foi a partir da década de 1970 que no Brasil, a educação especial passou a ser debatida, tornando-se relevante para os governos, com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. Nessa perspectiva, a educação também prima pela socialização e pela integração do indivíduo no meio em que vive, o que possibilita a convivência entre os indivíduos pertencentes à sociedade.

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, fixaram-se diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, entre outras providências. Destarte, em seu art. 9°, a referida norma ensejou a regulamentação do tratamento especial aos excepcionais, possibilitando que numerosas ações passassem a se desenvolver com vistas à implementação de novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (ensino médio). No âmbito da educação especial, com o Parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação, forneceram-se subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais.

Destacam-se, ainda, a LDBEN nº 4.024/61, que dedica um capítulo à Educação de Excepcionais, e a Lei nº 5.692/71 – que ao fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, colocou a questão como um caso de ensino regular. No mesmo ano, foi criado, juntamente com o Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) – por força do Decreto nº 72.425/73 –, responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, com a finalidade de promover a expansão de melhoria do apoio em todo o território nacional.

Outrossim, a trajetória da educação especial no Brasil sofreu influência política, sob a ótica de políticas públicas, trazendo oscilações e alterações que refletem opções políticas diferentes, as quais criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico, e decorrem de condições sociais, econômicas e políticas historicamente determinadas. As iniciativas governamentais sobre educação especial, em âmbito nacional, emergiram em um momento político tipicamente populista (1955-1964). Impende ressaltar que durante e depois da vigência do regime militar, em 1964, concebeu-se a presença de grupos de pais na condução da política de educação especial – o que, historicamente constitui uma importante força para mudanças no atendimento aos deficientes, especificamente na obtenção de serviços e de recursos especiais para grupos de deficientes integrados na escola comum.

A Declaração de Salamanca (1994) representa um marco e o início da caminhada para a educação inclusiva. A inclusão é um processo educacional mediante o qual todos os alunos,

incluído aqueles com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular. No Brasil, nos anos 1990, grande parte dos estudantes que antes não tinham acesso à educação escolar passou a frequentar instituições de ensino comum. Foi nesse período que o poder público teve de responder ao clamor da sociedade brasileira, influenciada por marcos legais nacionais e internacionais, como: a Constituição Federal brasileira; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jontiem (1990); e a Declaração de Salamanca (1994) (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 27).

Assim, por meio das forças contraditórias que lutavam a favor e contra a inclusão, o Estado viu-se diante da obrigação de assumir a responsabilidade de garantir e de assegurar o ensino de estudantes rejeitados – aqueles considerados deficientes – pelos sistemas de educação. Nesse contexto, a integração escolar foi a forma de inserir alunos da educação especial nas escolas comuns. Embora houvesse o reconhecimento da necessidade de esses alunos frequentarem as escolas, eles eram tratados como diferentes, excepcionais, e estudavam em classes especiais, reforçando a diferença. Por sina, apenas uma minoria desses estudantes era aceita nas turmas comuns: os que demonstrassem aproveitamento escolar de acordo com a média de aprendizagem da classe.

De acordo com Alves (2012, p. 19), "deve haver inclusão respeitando a criança com necessidades especiais, possibilitando-a da convivência com os indivíduos ditos normais, dando-lhes condições necessárias para a aprendizagem e o ajustamento social". Para a referida autora, deve-se oferecer a essas crianças um ambiente saudável e mostrar a todas como devem contribuir para que não seja formada uma geração preconceituosa.

Ainda coadunando a supracitada autora, incluir "quer dizer que podemos deixar pertencer, adaptando-os em todos os aspectos, mostrando-os o que fazer, para que e com quem utilizar o seu corpo, fazendo-o aprender por meio de atividades não só específicas, mas transformadoras e adaptadas" (Alves, 2012, p. 20). Para ela, importa levar em consideração o agrupamento do intelectual, pois a ideia, a intenção, é ajudar esse indivíduo a reconhecer, conhecer, socializar e emocionar-se por meio do aprendizado.

Com efeito, o movimento mundial pela educação inclusiva corresponde a uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer tipo de discriminação. Destarte, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, avançando

em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção e da exclusão dentro e fora da escola.

Por oportuno, concebe-se a Declaração de Salamanca (1994) como marco inicial do movimento pela estruturação da educação inclusiva. Abranger todos é um processo educacional por meio do qual a inclusão dos alunos com deficiência deve ser praticada em escola regular, com o apoio necessário capaz de atender às necessidades desses sujeitos.

Consoante Manton e Lanute (2022, p. 27-28), "muitas de nossas escolas ainda confundem inclusão com integração porque caem em armadilhas do jogo da representação." Tendo isso em vista, consideram os susoditos autores que a inclusão só é possível quando os alunos correspondem às expectativas e às exigências seletivas; acreditam que a defesa do acesso incondicional de todos os estudantes à escola comum seja um comportamento irresponsável; e colocam em evidência o questionamento sobre a capacidade que a escola comum tem para atender a todos e sobre a desconsideração do direito indisponível e fundamental de acesso à indicação comum, como estabelece a Constituição Federal de 1988.

Nesse ensejo, a Constituição Federal assegura, no Capítulo III, *Da Educação, da Cultura e do Desporto*, Seção I, *Da Educação*, art. 205, que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, p. 170).

Assim como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9.394/96, em seu art. 58, entende por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Também no art. 59-A fica o poder público incumbido do dever de instituir o cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculadas na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (Brasil, 1996).

Destacam-se os desafios do sistema regular de ensino em se adequar para garantir o direito à educação dos alunos dessa modalidade em todas as ações planejadas e implementadas no ambiente escolar.

O conceito de Necessidade Educativa Especial (NEE) surgiu pela primeira vez em 1978, com o relatório *Warnock*, que se refere ao ensino ministrado em classes especiais ou unidades de ensino para crianças com determinados tipos de deficiência, abarcando também a noção de qualquer forma adicional de ajuda desde o nascimento até à maturidade para superar

a dificuldade educacional, o que não acontecia antes da implementação desse documento (Warnock, 1978).

De acordo com o referido documento, o conceito de NEE "[...] engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem" (Warnock, 1978, p. 36).

Por seu turno, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituiu em seu art. 1º as diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentem NEE na educação básica, em todas as suas etapas e as modalidades. Para tanto, o conceito de NEE passou a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Por cúmulo, o termo NEE aplica-se a todas as crianças, aos jovens ou aos adultos cujas NEE se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem. Segundo Borges (2005, p. 3), "[…] um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado."

Criada pelo governo federal do Brasil, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um importante marco que regula a garantia da matrícula dos estudantes que apresentam deficiência na escola regular (Brasil, 2008). Em consonância com essa política, a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, suprimindo barreiras para a plena participação dos discentes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, por meio do AEE.

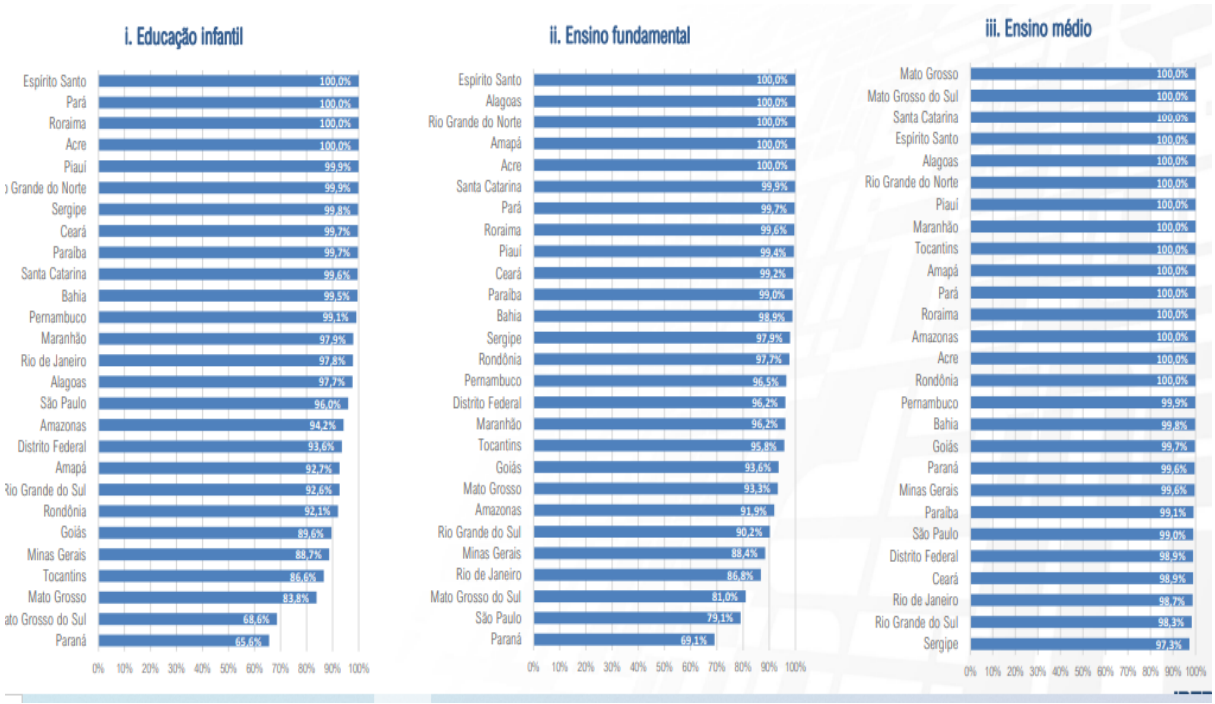
Em 1973, criou-se no MEC o Cenesp, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, o qual, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Nesse período, não se efetivou uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais' para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não se organizou um atendimento especializado que considerasse as singularidades de aprendizagem desses alunos.

O ECA – Lei nº 8.069/90, em seu art. 53, contribuiu com dispositivos legais para assegurar o direito à educação, ao discorrer que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, ao seu preparo para o exercício

da cidadania e à sua qualificação para o trabalho, em igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Ademais, estabeleceu no art. 55 a obrigatoriedade de os responsáveis matricularem seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Em seguimento, o AEE aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, está prescrito no inciso III do art. 54 do referido estatuto.

Inclusive, nessa mesma década, documentos como a Declaração Mundial da Educação para Todos – 1990 e a Declaração de Salamanca – 1994 contribuíram para influenciar a formulação de políticas públicas para a educação inclusiva. Os Gráficos 3 e 4 revelam os resultados pertinentes a essas políticas.

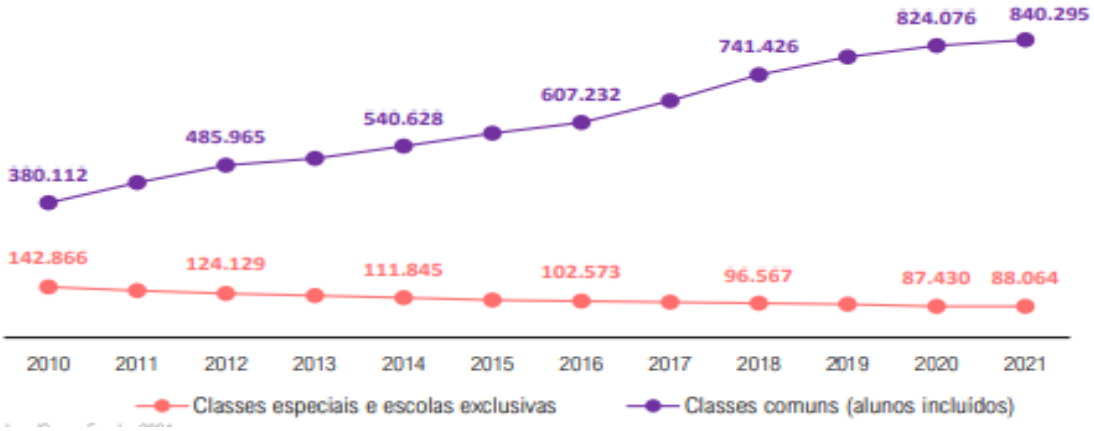
Gráfico 3 – Percentual de educandos da educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino segundo a unidade da federação – Brasil (2021)



Fonte: Inep /Censo Escolar (2021).

O Gráfico 4 apresenta a evolução das matrículas da educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento – Brasil (2010-2021).

Gráfico 4 – Evolução das matrículas da educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento – Brasil (2010-2021)



Fonte: Inep /Censo Escolar (2021).

Conforme demonstram os Gráficos 3 e 4, torna-se expressivo o aumento do número de matrícula em classes comuns de alunos público-alvo da educação especial, chegando a 840.295 matrículas em 2021. De acordo com Inep/Censo Escolar, em 2015, um percentual de 56,6% das escolas brasileiras contava com alunos com deficiência incluídos em turmas regulares.

De fato, a escola vem se modificando para atender às novas demandas sociais. Dentre as inúmeras adaptações, está o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial na escola regular. Nesse sentido, todas as ações implementadas na escola, seja as constituídas pela própria ou advindas do sistema educacional, devem ter a participação dos alunos com necessidades específicas. Como exemplo dessas ações, encontram-se as avaliações em larga escala aplicadas pelo Saeb.

Ainda em conformidade com a política de inclusão, os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação, de modo que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, visando a atender às necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, bem como na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, além de barreiras nas comunicações e nas informações.

Apesar de a política de inclusão estar garantida em lei, os estabelecimentos de ensino enfrentam desafios em relação à política pública de inclusão de alunos com deficiência, a exemplo de: acessibilidade; tecnologias assistivas; profissionais preparados; apoio pedagógico

adequado; recursos e serviços que oportunizem a esse segmento o desenvolvimento de habilidades que promovem uma educação com qualidade.

Por cúmulo, Mendes (2012) chama a atenção para o fato de que, além de ser um direito, a educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Em face dessa realidade, incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não a esconder. Claro que isso gera novas tensões e novos conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado, desfocado pela miopia de alguns, é uma educação melhor para todos.

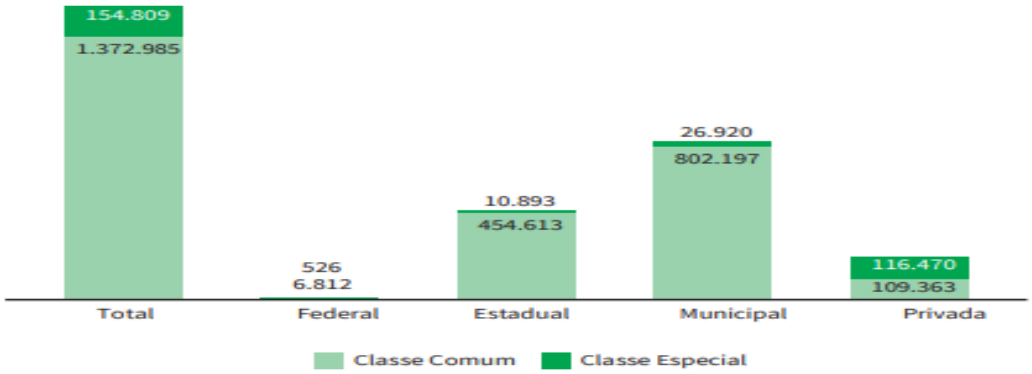
Conforme Mantoan (1997), *inclusão* é o termo para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos, uma vez que a diferença é inerente ao ser humano. Então, parte-se do pressuposto de que o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, mas efetivamente para toda a comunidade, sendo que o ambiente escolar sofre um impacto no âmbito da cidadania, da diversidade e do aprendizado. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência têm o direito de usufruir dos bens sociais, como a educação, assim como qualquer outro cidadão. Já que a educação é e deve ser vista como um direito de todos, um sistema educacional inclusivo deve garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos.

Consultando a legislação de vários países do mundo – como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Convenção dos Direitos da Criança (1989); as Diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação, reunida em Jomtien, na Tailândia (1990); o Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000); o ECA (Lei 8069/90), entre outras, é possível assimilar o que existe sobre a educação como direito humano inalienável, que assegura aos cidadãos o conhecimento necessário para viver com dignidade.

Nessa lógica, movimentos nacionais e internacionais buscam um consenso para a formatação de uma política de integração e de educação inclusiva. Em 1990, divulgou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesse documento, elencaram-se importantes objetivos beneficiando os deficientes, reconhecendo princípios, diretrizes e normas que direcionaram as reformas educacionais em vários países. Exemplos dos benefícios provenientes dessa conferência foram: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; expansão do enfoque da educação para todos; universalização do acesso à educação; oferecimento de um ambiente adequado para a aprendizagem (Brasil, 1990).

Já a Conferência Mundial de Educação Especial contou com a participação de 88 (oitenta e oito) países e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais em assembleia geral realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994. É possível inferir que a política pública da educação inclusiva ganhou maior notoriedade a partir dessa década, com a Declaração de Salamanca, instituída em 1994, a qual, de maneira mais decisiva e explícita, contribuiu para impulsionar a educação inclusiva em todo o mundo.

Gráfico 5 – Número de matrículas de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – Brasil (2022)



Fonte: elaborado pela Deed/Inep, com base nos dados do Censo Escolar da educação básica (2022)[2].

Ao comparar a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que a rede estadual (97,7%) e municipal (96,8%) apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos. No entanto, na rede privada a realidade ainda é diferente: do total de 225.833 matrículas da educação especial, somente 109.363 (48,4%) estão em classes comuns

Denota-se, pois, que medidas legais que asseguram o direito às pessoas com deficiência de frequentarem as instituições regulares de ensino vêm alcançando um espaço significativo no cenário educacional. Nessa direção, as políticas públicas no campo da educação inclusiva referem-se aos aspectos de criação e de gestão de normas voltadas à garantia do direito à educação para todos, particularmente aos segmentos sociais historicamente excluídos do sistema de ensino.

A inclusão questiona as políticas e a organização da educação especial e regular, inclusive o conceito de integração, com quem é incompatível, já que prevê a inserção escolar

[2] Número de matrículas de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – (Brasil, 2022).

de forma radical, completa e sistemática. A distinção entre inclusão e integração esclarece que as escolas precisam passar por uma transformação para que possam acolher todos os alunos em diferentes níveis de ensino (Matoan, 2006).

O conceito de NEE adquire maior amplitude, atribuindo ao universo escolar a responsabilidade de compreender cada aluno como um ser único e, como tal, construtor de seu percurso escolar, cabendo à instituição de ensino proporcionar as condições adequadas para o desenvolvimento de habilidades, no devido tempo, ou seja, não se enfatiza a deficiência, mas as potencialidades de cada aluno. Esse comportamento reduz a discriminação e estabelece as bases para inclusão no ambiente escolar.

Pressupor que todos devem ter o direito à educação implica o direito das pessoas com deficiência de frequentarem as escolas regulares. Sem embargo, ao afirmar o direito ao acesso ao sistema regular de ensino, esse modelo ratifica a necessidade de transformações na organização das escolas, a fim de dar respostas às necessidades de todos os alunos. Portanto, é necessário realizar mudanças na organização das instituições escolares para que sejam capazes de incluir os alunos com deficiência, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem desses educandos. Nessa conjuntura, as avaliações em larga escala se fazem presentes dentre as políticas de inclusão para as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

Desse modo, a educação inclusiva configura-se como um paradigma emergente da educação especial, trazendo como propostas a promoção da diversidade nos sistemas de ensino regular; a convivência com a diferença; a necessidade de mudanças nos sistemas de ensino, para que criem as condições necessárias para a promoção da educação a todos os estudantes (Batalla, 2009).

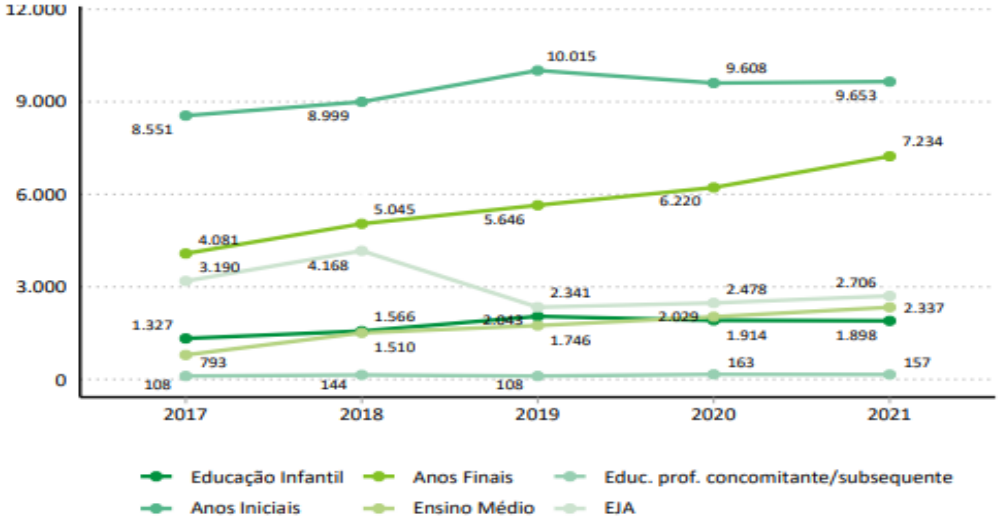
Na acepção de Mantoan (2003, p. 11),

> a inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando. É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria prima da educação escolar está passando por uma reinterpretação.

Constata-se, portanto, que os direitos à criança especial estão assegurados em lei. Deveras, no art. 208 da Carta Magna, inciso III, dispõe-se que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Da mesma forma, referencia-se na LDB - Lei nº 9.394/96, Capítulo III, art. 4º, inciso III, que é dever do Estado garantir o AEE gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). O Gráfico 6 traz o número de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial no Piauí entre os anos de 2017 e 2021.

Gráfico 6 – Número de matrículas de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Piauí (2017-2021)



Fonte: elaborado por Deed/Inep, com base nos dados do Censo Escolar da educação básica (2022).

As matrículas da educação especial chegaram a 23.985, em 2021, alcançando um aumento de 32,9%, em relação a 2017, com maior índice nos anos iniciais do *ensino fundamental*, que concentra 40,2% das matrículas da educação especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2017 e 2021, por etapa de ensino, percebe-se que as do ensino médio cresceram 194,7% (visto que em 2017, o número de matrículas nessa etapa era de 793, e em 2021, a quantidade foi de 2.337 matrículas) de acordo com o Gráfico 6.

A Semec do município de Teresina traz em sua política educacional o AEE como ferramenta principal de inclusão dos educandos público-alvo da educação especial nas instituições escolares, com o escopo de atender ao direito à educação desses alunos e viabilizar a inserção deles de maneira integral no dia a dia escolar. Pressupõe-se que o AEE é uma política de inclusão que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos educandos, considerando as necessidades específicas desses sujeitos.

De acordo com o art. 1 do Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, que dispõe sobre o AEE, o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado pelas seguintes diretrizes:

> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de *ensino fundamental* gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Assim, a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado, voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O AEE compreende o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestado com o propósito de complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, bem como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais, ou suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Piauí, 2011).

O Gráfico 7 mostra o percentual de matrículas de educandos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns – com e sem AEE – ou classes especiais exclusivas no Piauí (2017-2021).

Gráfico 7 – Percentual de matrículas de educandos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns – com e sem AEE – ou classes especiais exclusivas – Piauí (2017-2021)



Fonte: elaborado por Deed/Inep, com base nos dados do Censo Escolar da educação básica (2022).

O Gráfico 7 exibe o percentual de alunos de 4 a 17 anos incluídos em classe comum (com e sem AEE) ao longo dos anos. Considerando a mesma população, atina-se que o percentual de educandos incluídos em classes comuns e que têm acesso às turmas de AEE também cresceu no período, passando de 35,5%, em 2017, para 37,6%, em 2021.

A Constituição Federal 1988, no art. 208, assegura a urgência de atender à demanda da inclusão escolar na principal lei do País, difundindo o atendimento às pessoas com deficiência na rede regular de ensino, assegurando, assim, o AEE aos educandos público-alvo da educação especial.

Tal prerrogativa é ressaltada, ainda, em documentos legais como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas (ONU), também conhecida como Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2009, a qual identifica a discussão da deficiência como uma temática de justiça e de direitos humanos, propiciando a igualdade.

A difusão do Estatuto da Pessoa com Deficiência, expressão legal da CDPD, deferida como Emenda Constitucional, por meio da promulgação da Lei nº 13.146/2015, traz mais subsídios para assistência do direito à educação especial na rede regular de ensino. Compreende-se que a escola comum se torna inclusiva quando distingue as diferenças dos

alunos perante o processo educativo e procura promover a participação e o crescimento de todos, aderindo à execução de práticas pedagógicas inovadoras.

Outrossim, a Portaria nº 1.793/1994, do MEC, recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais de normalização e de integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes. Por sua vez, a LDB 9.394/96 define educação especial, assegurando o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelecendo critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Sobre o tema, Mazzotta (2005, p. 68) assim se manifesta:

> [...] sua educação [dos deficientes] deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação [...], utilizando os mesmos serviços educacionais utilizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível.

A inserção dos estudantes com deficiência foi destaque no PNE – Lei nº 10.172/2001, que deu destaque para tal avanço na década em que a educação passou a instituir a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana, ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontando a necessidade de assistência a esse público.

Dando seguimento ao acolhimento aos estudantes da educação especial, na atualidade, o PNE 2014-2024 dispõe, em sua Meta 4, sobre a necessidade de universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, além de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. O AEE foi instituído pela Constituição Federal de 1988, no inciso III do art. 208, e definido pelo art. 2º do Decreto nº 7.611/2011.

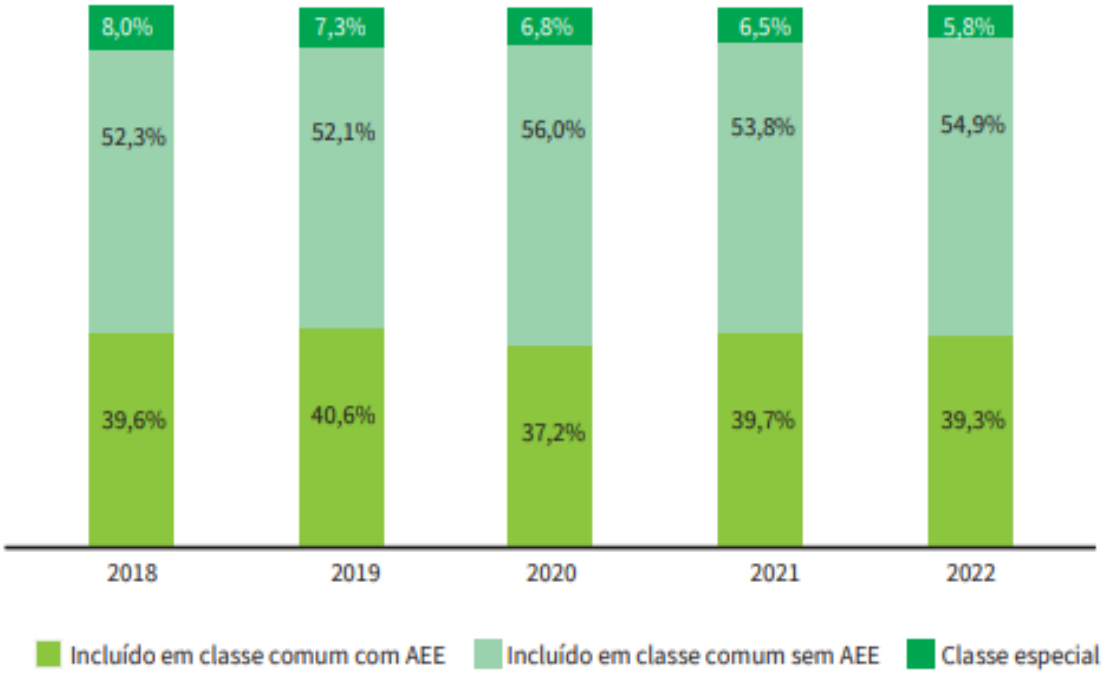
A Resolução do CME de Teresina nº 006/2024, assegura, em seu art. 5º, que escolas públicas, privadas e comunitárias da educação infantil ao ensino fundamental devem ofertar o AEE em interação com a família e com a comunidade, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade, na forma da lei.

> § 1º O Atendimento Educacional Especializado tem como função complementar ou suplementar, a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.
> § 2º Consideram-se recursos de acessibilidade à educação aqueles que assegurem condições de acesso aos estudantes PAEE, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários, equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços conforme legislação vigente (Lei 10.098 de dezembro de 2000 – Lei da Acessibilidade e Lei 13.146 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão) (Teresina, 2024, p. 02).

Assim, há destaque para o AEE como apoio e como suporte aos alunos com necessidades específicas no processo de escolarização, com o professor da sala de recursos dando auxílio ao cumprimento do direito aos estudantes com deficiência, que é de estar na escola regular mais próxima de sua residência. Contudo, cabe ao poder público conceder políticas públicas para criar as condições para permanência e aprendizagem. Para tanto, o município de Teresina está estruturando esse serviço para amparar esse público no espaço escolar.

Ainda sobre o PNE, cuja Meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, TEA e altas habilidades/ superdotação, o Gráfico 8 demonstra que o percentual de matrículas de educandos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2018, o percentual de alunos incluídos era de 92,0%, e passou para 94,2%, em 2022. O percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de AEE passou de 52,3%, em 2018, para 54,9%, em 2022, no Brasil.

Gráfico 8 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil (2018-2022)



Fonte: elaborado pela Deed/Inep, com base nos dados do Censo Escolar da educação básica (2023)[3].

Com a finalidade de assegurar os direitos dos educandos com necessidades específicas na educação básica do sistema de ensino do município de Teresina, o CME, recentemente, fixou normas para a educação especial, por meio da Resolução nº 006/2024, denominando, em seu art. 1, a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, as etapas e as modalidades de ensino, como parte integrante da educação regular, entendida como um processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar, de modo a garantir a educação escolar para todos. Da mesma forma, estabelece em seu art. 4, que a educação especial será ofertada na rede regular pública, privada e comunitária de ensino para estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, em todas as etapas e as modalidades de ensino da educação básica – entendido aqui como o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Aliás, a Resolução nº 006/2024, traz em seu art. 2, que os educandos público-alvo da educação especial, são considerados no processo educacional aqueles que apresentarem:

[3] Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil (2018-2022).

> I - Impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial (auditiva ou visual); II - Estudantes com transtorno do Espectro do Autismo (TEA): aqueles que apresentam prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; III - Estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado de envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Partindo da realidade onde se observa a crescente demanda de matrículas de alunos da educação especial, emerge a necessidade de os gestores da educação municipal promoverem a inserção de políticas públicas com propósitos inclusivos, para que, de fato, insiram-se todos os alunos e estes consigam, efetivamente, participar do processo ensino-aprendizagem no espaço escolar, no contexto educacional de modo integral, e o AEE vem auxiliar para que de fato haja inserção mediada desse público.

Em conformidade com a LDB – Lei nº 9.394/96, a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado (Brasil, 1996). Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o AEE complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou com superdotação.

A Constituição Federal, em seu art. 206, inciso VII, faz menção expressa à importância da qualidade da educação, tratando-a como princípio fundamental do ensino a ser ministrado, ou seja, garante o direito à educação com padrão de qualidade para todos (Brasil, 1988).

Por sua vez, o direito à educação da pessoa com deficiência está assegurado em documentos legais como a Lei Brasileira de Inclusão LBI – nº 13.146/2015:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
> Art. 28.
> II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015, p. 8).

A mencionada Lei aborda o acesso à educação inclusiva e traz avanços importantes, no tocante ao acesso à educação das pessoas com deficiência, com o objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à inclusão social e à cidadania desse público. Para a garantia do direito da pessoa com deficiência, a LBI nº 13.146/2015 assegura, no parágrafo único do art. 27, que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, de negligência e de discriminação.

É possível perceber que a educação inclusiva ganhou força a partir da Declaração de Salamanca, de 1994, e no Brasil, com a Constituição Federal de 1988 e com a LDBEN 9.394/96, favorecendo as transformações nos âmbitos do financiamento, do currículo, da gestão, da organização pedagógica, dos materiais didáticos e da avaliação. Nessa direção, assegurar a plena integração da pessoa com deficiência é o objetivo principal no contexto socioeconômico e cultural do Brasil.

No que alude ao acesso à educação, a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e as modalidades de ensino. Portanto, as políticas públicas em educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal, e um dos seus intuitos é garantir o acesso à educação para todos os cidadãos.

No âmbito do estado do Piauí, a regulamentação da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais está presente na Resolução nº 146/2017, do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Piauí traz em seu art. 4º que se deve considerar alunos com necessidades educacionais Especiais, PAEE

> I – estudantes com deficiência, aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras, incluindo-se nessa definição autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – estudantes com altas habilidades / superdotação, aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas – intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Piauí, 2017, p. 1-2).

Desse modo, a referida Resolução do CEE do estado do Piauí conceitua educação especial como a modalidade da educação escolar, parte integrante do sistema educacional

vigente, dever do Estado e da família, compreendida como um processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar, de modo a garantir a educação escolar em todas as etapas e as modalidades da educação básica, bem como favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (Piauí, 2017).

O estado do Piauí estabelece, na letra da Lei, um compromisso com a inclusão, assegurada: na Constituição Estadual (arts. 215, 216, 217); na Lei nº 6.733/2015, que aprova o PEE e dá outras providências; na Lei nº 6.653/2015 (arts. 36 a 51), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Piauí e dá outras providências; no Decreto nº 13.113/2008, que estabelece o compromisso do estado do Piauí pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de promoção e de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, em regime de cooperação com os municípios, os estados, o Distrito Federal e a União, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência (CGPD), e dá outras providências; na Lei nº 6.372/2013, que institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA; na Lei nº 6.284/2012, que obriga a inclusão de literaturas impressas no sistema braille e em áudio no acervo de todas as bibliotecas públicas, privadas, universitárias e escolares do estado do Piauí; e na Resolução nº 146/2017 – CEE/PI, que fixa normas para a educação especial no sistema de ensino do estado do Piauí.

No cenário piauiense, a temática é garantida com a Resolução CME/THE n° 003, de 15 de abril de 2010, que fixa normas para a educação especial na educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Teresina, em seu art. 3º, e estabelece como modalidade da educação básica a educação especial, considerando as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e as faixas etárias deles, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos, de modo a assegurar: “IV – a universalização da educação inclusiva entendida como acesso, participação e sucesso de todas as crianças em escolas comuns do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades educacionais especiais” (Teresina, 2010, p. 2).

O Conselho Municipal de Teresina (CMT) estipula normas para a educação especial, por meio da Resolução nº 006/2024, que revoga a Resolução nº 003/2010, em cujo art. 1 consta que a designação da educação especial é modalidade transversal a todos os níveis, “etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, entendida como um processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços

educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar de modo a garantir a educação escolar para todos" (Teresina, 2024, p. 1).

Acompanhando as regulamentações do estado do Piauí, o PME de Teresina (2014-2024), em seu art. 1º, preconiza a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Na Meta 4, determina a busca da universalização do acesso à educação básica em sistemas educacionais inclusivos para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como a oferta do AEE na rede regular de ensino, em salas de recursos multifuncionais, em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, garantindo na EJA a elevação dos índices de matrícula para a população PAEE .

Desse modo, as legislações que regem o direito à educação indicam a garantia de estratégias educativas que visam ao direito de todos à escolarização na rede regular de ensino. Assim, aos alunos especiais devem ter acesso garantido a essa rede de ensino e fazer parte do contingente de alunos que participam das avaliações em larga escala. Portanto, o Saeb precisa de organização para que, de fato, isso ocorra, em âmbito macro de avaliação educacional, ao passo que as escolas precisam garantir a participação desses alunos, efetivamente.

A seguir, no próximo capítulo, discute-se a avaliação em larga escala e o estudante PAEE, tendo em vista a importância da participação desse estudante no processo educacional, de acordo com as condições favoráveis à sua inclusão no processo avaliativo.

CAPÍTULO III

3 O ESTUDANTE PAEE NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Este capítulo tem como escopo discutir a trajetória das avaliações em larga escala, com base em um breve recorte histórico acerca da efetivação do direito à participação na avaliação em larga escala do estudante PAEE. Entendendo que o direito à educação se trata de uma prática social que tem como objetivo o desenvolvimento da dignidade da pessoa humana, o crescimento das potencialidades, das habilidades e do conhecimento do ser humano, é um direito assegurado a todos e deve ser promovido pelo Estado, pela sociedade e pela família.

Por oportuno, apresenta-se uma breve contextualização, por meio de elementos históricos e documentais sobre o surgimento e a inserção da política de avaliação em larga escala no País, bem como de políticas que tratam da educação especial, conjuntura deste estudo.

3.1 Breve histórico das avaliações em larga escala

A LDBEN, promulgada em 1996, é um marco regulatório que estabelece as bases do sistema educacional brasileiro. Com a publicação da Constituição Federal, em 1988, o Brasil passou a ter um elemento documental que explicita as políticas públicas para a educação, evidenciando-a como direito de todos os indivíduos, dever do Estado e da família.

É nesse contexto histórico que, na década de 1980, período de redemocratização e de alterações nas políticas sociais para a educação em nível mundial, implementaram-se no Brasil, com ênfase, as avaliações em larga escala, com o objetivo não só de avaliar as instituições, mas também de descentralizar as ações do governo federal, dando maior autonomia aos estados e aos municípios, ao mesmo tempo transferindo a eles as responsabilidades pelo sucesso ou pelo fracasso educacional.

Assim, a Constituição Federal de 1988 foi importante no contexto das avaliações externas, por garantir os padrões mínimos de qualidade que podem ser observados no art. 206, no qual prevê que o ensino será ministrado segundo os princípios a seguir:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino

> público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 1988, p. 170-171).

Foi na década de 1960 que surgiu a preocupação com processos avaliativos escolares dotados de critérios e de instrumentos capazes de garantir que a avaliação do nível de realização obtido fosse mais objetivamente garantida. Com isso, a operacionalização dos objetivos de ensino e das técnicas de ensino ganhou fôlego. Considerada a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição do conhecimento e da relação deste com diferentes variáveis, como sexo, nível econômico, o Centro de Estudos de Testes o Pesquisas Psicológicas (CETPP) elaborou um conjunto de provas objetivas para o ensino médio.

Evidencia-se, nos anos 1970, um estudo de grande porte no Brasil e em outros países da América Latina, desenvolvido pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômico Latino-americana (ECIEL), sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar obtidos por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas. Em 1980, a avaliação do Projeto EDURURAL, desenvolvido no Nordeste brasileiro, foi um marco na história no desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e de programas envolvendo estudo de rendimento escolar, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e com a Fundação Carlos Chagas (FCC) (Gatti, 2013).

A avaliação acompanhou a implementação e o desenvolvimento do projeto sob aspectos de gerenciamento local, analisando o sistema de monitoria, os professores, as Organizações Municipais de Ensino (OME), os alunos e a família. Nesse ensejo, desenvolveram testes para avaliar crianças em zona rural, com amostra em três estados (Piauí, Ceará e Pernambuco), intentando construir um conjunto de provas, tanto quanto possível, adequando-o à realidade, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar (Gatti, 2013).

Na década de 1980, o País passava por um processo gradual de redemocratização que gerava tanto um clima de busca da universalização e da qualificação da educação quanto de percepção da necessidade de construir instrumentos para a avaliação em larga escala (Gomes Neto; Rosemberg, 1995).

Nesse sentido, o Banco Mundial incentivou, no período em apreço, o desenvolvimento de estudos sobre a avaliação educacional, o que contribuiu para a criação do Saeb.

Em 1988, o MEC instituiu o Sistema de Avaliação do Ensino Público Primária (SAEP), com o intuito de oferecer subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro (Brasil, 2008).

Com as alterações da Constituição de 1988, que ampliaram os direitos e as garantias individuais, assim como o direito à saúde e à educação, o Saep passou a ser chamado de Saeb, que teve sua primeira avaliação em 1990. Com participação amostral, essa aplicação ocorreu nas escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental em escolas públicas da rede urbana, e os estudantes foram avaliados nos conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação, e esse formato manteve-se na edição de 1993 (Brasil, 2015).

No Brasil, as avaliações externas em larga escala são uma realidade desde a década de 1990, com a implantação do Saeb, estabelecido pela Portaria MEC nº 931/05, art. 1º, com a composição de dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), pelo INEP. Em nível nacional, a consolidação do Saeb tem possibilitado que os sistemas de ensino sejam avaliados e comparados quanto ao aprendizado dos alunos, e não somente quanto à sua capacidade de atendimento por meio da expansão da rede de ensino.

Assim, segundo Alves e Soares (2013), os resultados do sistema, divulgados bianualmente até 2005, proporcionaram a produção de um diagnóstico sobre a qualidade de educação ofertada pelas escolas brasileiras segundo as grandes unidades amostrais, a exemplo de: regiões, estados e redes de ensino, com suas dependências administrativas e suas localizações urbanas ou rurais.

As avaliações em larga escala, atualmente, estabelecem ações efetivas na identificação das orientações para a educação no Brasil. Foi a partir de 1990 que se originaram as referidas avaliações como agenda internacional que materializaram, no campo das políticas educacionais, uma tendência ideológica referenciada e fortalecida na instalação e na ampliação do Estado avaliador, visando a fornecer informações sobre o desempenho dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas de aprimoramento da educação oferecida pelas redes federal, estadual e municipal. Deveras, os indicadores educacionais produzidos com base nas avaliações em larga escala ganharam espaço tanto na

esfera nacional quanto no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de educação (Oliveira, 2016).

Iniciaram-se, portanto, as primeiras experiências com avaliação em larga escala na educação básica, com reformulações importantes, ainda em vigor atualmente, as quais tiveram início com projeto piloto realizado pelo MEC nas Regiões Sudeste e Nordeste. O sistema de avaliação na educação estava sendo fortalecido pelo Banco Mundial, que solicitava a análise de impacto do Projeto Nordeste, realizado por meio de acordo entre MEC e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) – e o MEC tinha interesse de realizar uma avaliação mais ampla do ensino público. De acordo com Bonamino (2002, havia conveniência e certa "paternidade dos agentes internos sobre este sistema de avaliação" (Bonamino 2022, p. 94).

Foi a partir de 1993 que o MEC, em articulação com as Secretarias de Educação, pôs em ação o Saeb, que tinha por base uma amostra nacional de alunos, abrangendo séries do ensino fundamental e do ensino médio, inicialmente com provas objetivas no modelo clássico, e aplicação de questionários informativos sobre alunos e escola, com a intenção de prover informações para tomada de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões a partir da geração e da organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados (Gatti, 2013).

Assim, de acordo com a referida autora, as avaliações em larga escala, desde a implementação, estão relacionadas com o seu objetivo principal, qual seja fornecer informações qualificadas para a tomada de decisão em diferentes níveis educacionais, das secretarias aos professores em sala de aula.

Em 2007, o MEC expandiu a avaliação de desempenho do sistema educacional, com a Prova Brasil, aplicada a todos os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, integrando essa prova ao Saeb. Com isso, avançou-se na construção de um indicador, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), composto com o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais (Gatti, 2013).

Atualmente, o Saeb é regulamentado pela Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, que estabelece normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. No art. 10 da referida Portaria, o Saeb elenca como público-alvo todos os alunos de escolas públicas e privadas – que possuam estudantes matriculados na educação básica, em seus respectivos anos e suas séries – localizadas em zonas urbanas e rurais (Brasil, 2020).

Nesse cenário, o Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, tais como a Aneb, a ANRESC ou a Prova Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que permite realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. De acordo com a Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, art. 7º, o Saeb tem como referência as dimensões de qualidade para a avaliação da educação básica, tomando como base o atendimento escolar, o ensino e a aprendizagem, o investimento, os profissionais da educação, a gestão, a equidade e a cidadania, os direitos humanos e os valores (Brasil, 2020).

Os objetivos da avaliação em larga escala do sistema escolar baseiam-se em informar o que as populações e as subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer em determinado momento, e acompanhar a evolução deles ao longo dos anos. Logo, o Saeb tem como objetivo oferecer subsídios para a elaboração de políticas públicas; identificar problemas e desigualdades na educação; fornecer informações sobre o contexto econômico, social e cultural que influenciam o desempenho dos estudantes; visualizar os resultados dos processos ensino-aprendizagem; e desenvolver a pesquisa na área de avaliação educacional (INEP, 2021).

Assim, o MEC apresenta o Saeb como um sistema que possibilita aos diversos níveis governamentais avaliar a qualidade da educação realizada no país, oferecendo subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas, possibilitando ações voltadas à correção das distorções e debilidades identificadas nas redes de ensino (Brasil, 2018). Além disso, a realização e a divulgação dos resultados são formas de o poder público prestar contas sobre qual ensino vem sendo ofertado e em que condições é desenvolvido.

Os dados obtidos por meio desse processo avaliativo permitem acompanhar a evolução do desempenho estudantil, como também dos diversos fatores e dos aspectos que estão associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado no ambiente escolar. Com base nas informações do Saeb, o MEC e as secretarias estaduais de educação têm podido definir ações voltadas para a correção dos problemas identificados e dirigir seu apoio técnico e financeiro tanto para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das redes de ensino quanto para a redução das desigualdades existentes no sistema educacional.

Logo, constata-se que tanto o indicador quanto as avaliações se converteram em destaque das ações políticas em educação, especialmente em nível federal. As avaliações assumem uma vertente social para a competição: inicialmente, eram apresentadas como diagnósticas, passaram a ser usadas como a grande política de currículo educacional; e recentemente, como política definidora da equidade social (Alves; Soares, 2013).

Em relação à educação especial, por muito tempo, foi organizada de maneira paralela à educação comum, como forma mais adequada para o acolhimento dos alunos que apresentavam deficiência ou que não se adaptavam à estrutura dos sistemas de ensino, perdurando essa concepção na história da educação especial, derivando práticas que reforçavam os aspectos relacionados à deficiência, em oposição à sua dimensão pedagógica.

O avanço em estudos na área da educação e das garantias de direitos humanos vêm alterando os conceitos, as legislações, as condutas educacionais e de gestão, indicando a imprescindibilidade de promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Os sistemas de ensino enfrentam dificuldades quanto ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, e evidenciam a necessidade de confrontar práticas discriminatórias, assim como traçar caminhos para superá-las. A sociedade atual tem enfatizado a importância de uma educação para todos, bem como a função da escola na superação do fundamento da exclusão. Para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização das escolas passa a ser repensada, requerendo uma mudança estrutural e cultural dessa instituição para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Vários são os instrumentos avaliativos na área educacional que visam a acompanhar o desempenho dos sistemas de ensino. Pensados integralmente, podem apresentar importantes informações sobre a gestão, os professores, as condições de trabalho e o desempenho dos estudantes, haja vista que tudo converge para a finalidade pedagógica maior, que é a oferta de um ensino de qualidade, além de fomentar diretrizes para as políticas públicas educacionais.

Sobre essa questão, Hoffmann (2012, p. 13) destaca que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.”

De acordo com a LBI – Lei nº 13.146/15,

> Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:
> III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade (Brasil, 2015, p. 9).

Dialogando com a Resolução CME/THE n° 003, de 15 de abril 2010, que fixa normas para a educação especial na educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Teresina, o capítulo V, que trata da avaliação e da promoção, normatiza que a avaliação do rendimento escolar, contínua, cumulativa e descritiva, deve levar em consideração as adaptações curriculares necessárias à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os aspectos básicos de socialização. Outrossim, fixa que os critérios de promoção ou de retenção devem estar previstos no Projeto Político Pedagógico da escola, observados nos casos específicos dos alunos com necessidades educacionais especiais os itens abaixo: a avaliação descritiva bimestral deverá ser transformada em uma nota, considerando as habilidades adquiridas pelo aluno, comparando com a avaliação diagnóstica inicial e as sucessivas avaliações bimestrais (CME/THE, 2010).

O PME assegura na Meta 7 a necessidade de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e as modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais estabelecidas para o Ideb. Com um olhar específico para a educação inclusiva, o Plano traz na estratégia 7.8 adotar e implementar indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos, definidos pelo Mec (Teresina, 2015).

De acordo com o art. 12 da Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023, que estabelece as diretrizes de realização do Saeb no ano de 2023, os estudantes PAEE matriculados em turmas selecionadas para as aplicações do Saeb 2023 devem participar da avaliação. Esses estudantes possuem direito a atendimento especializado, e para tanto, faz-se necessário que seus dados de cadastro de aluno da matrícula inicial do Censo Escolar estejam devidamente atualizados. Para a aplicação, deverão estar disponibilizados pelo atendimento especializado:

> I - Atendimento com recursos e profissionais oferecidos pela escola participante; II - Tempo adicional para a realização dos testes e preenchimento do questionário; III - Sala extra, com agrupamento adequado às necessidades educacionais especiais; IV - Instrumentos adaptados para estudantes com baixa visão (Brasil, 2023, p. 3).

Constata-se que o Saeb, em suas portarias, inclui os estudantes PAEE que estão devidamente informados no Censo na aplicação das avaliações, mas apresenta uma inclusão parcial, porquanto está descrito adaptação de instrumento avaliativo apenas para alunos com baixa visão. Nessa perspectiva, os demais alunos que apresentam acometimento de outras limitações recebem apenas apoio assistencial humano, comprometendo o processo de

aplicação da avaliação, uma vez que não se garante o direito dos alunos com deficiência de ter assegurados os instrumentos de acordo com as suas especificidades.

Uma vez que é por meio de testes e de questionários aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada que o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicam-se esses resultados por meio de uma série de informações contextuais. Com efeito, em relação as avaliações em larga escala devem assegurar as adaptações, e quando necessárias, as especificidades dos estudantes PAEE para que, de fato, aconteça a inclusão de todos os estudantes no processo avaliativo.

No subitem a seguir, discute-se a inserção dos estudantes com deficiência na participação das avaliações em larga escala.

3.2 Avaliação em larga escala - adaptação e readequação dos estudantes PAEE

Somente a partir do ano de 2013, a legislação que trata das avaliações em larga escala passou a readequar e a adaptar o seu discurso frente à inclusão escolar, ainda que para tanto, passasse a delegar às escolas a disponibilização dos recursos que se fizessem necessários para a aplicação das provas.

> O Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] disponibilizará para a edição da Anresc (Prova Brasil) e Aneb 2013 aplicadores a mais, para aquelas escolas que informaram, no Censo Escolar e confirmaram no agendamento da aplicação, que atendem alunos com deficiência [...]. Ficarão inteiramente a cargo das escolas a disponibilização, aos alunos com deficiência, dos serviços de ledores, transcritores, intérpretes de Libras e guia-intérpretes, bem como a disponibilização de salas de recursos e de outros mobiliários, se necessário, para a realização das provas (Brasil/Inep, 2013, p. 8-11).

Nas orientações realizadas nos anos seguintes, houve mudanças nesse aspecto, o que pode ser interpretado como comprometimento do próprio Inep com as adequações necessárias à realização das avaliações por esses alunos:

> é com base nos dados declarados no Censo que o Inep identifica os recursos/auxílios que serão disponibilizados aos alunos com deficiência", alertando que "informações incorretas acarretarão inconsistências nos dados e problemas nas aplicações", podendo "dificultar a garantia dos direitos de plena acessibilidade aos testes para esses estudantes" (Brasil/Inep, 2017, p. 7-8).

Isso posto, desde 2013, com base nas informações fornecidas pelas escolas no preenchimento de campos específicos do Censo Escolar, foi possível identificar onde estão os participantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou outra condição especial, e quais os recursos de que necessitam para participar das avaliações. De posse das informações do Censo, na edição do Saeb de 2013 e de 2015, adotou-se um conjunto de medidas com o objetivo de aprimorar as condições de acessibilidade. Além da prova comum, disponibilizaram-se provas adaptadas, sendo concedido tempo adicional para realização da avaliação. Ademais, determinou-se a presença de um aplicador adicional nas escolas que já contavam com o apoio de profissionais para o AEE de seus alunos (Brasil, 2022).

Entretanto, política de avaliação no Brasil na educação básica percorre caminhos duvidosos, com repercussões jamais percebidas, as quais implicam diretamente o cotidiano da escola, dos professores e dos alunos, e fazem emergir problematizações acerca dos impactos, sobretudo, no que se refere aos mecanismos mais aprimorados de exclusão. Distancia-se, assim, de uma concepção emancipatória de educação, que deve ser fundamentada na participação de todos os que fazem a escola e na responsabilização do poder público (Freitas *et al.*, 2012).

Diante disso, como garantir a "qualidade" da educação? Nessa direção, emergem as formas de "verificar" tal "qualidade" por intermédio de sistemas de avaliação. Como afirma Freitas (2012), as políticas de avaliação e de responsabilização nascem fundamentadas no "direito das crianças a aprender."

Porém,

> elas passam a falsa ideia de que notas mais altas significam uma boa educação e que a miséria infantil é apenas uma desculpa para as escolas não ensinarem as crianças. Com este discurso, o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para a aprendizagem, e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres (Freitas, 2012, p. 346).

Não desconsiderando os embates sobre as características das avaliações externas, entende-se que nas escolas, para as pessoas com deficiência terem acesso ao processo avaliativo, isso pode significar o reconhecimento delas como alunas e de seu lugar legitimado nos sistemas comuns de ensino (Brooke, 2013; Freitas, 2013; Afonso, 2014; Correia; Arelaro; Freitas, 2015).

Esse entendimento baseia-se no reconhecimento de que a existência de avaliações impacta a organização das escolas e a forma como os alunos são percebidos. Como afirma

Freitas (2013), a literatura apresenta certo consenso de que as avaliações passam a constituir a principal referência para a identificação ou o padrão da qualidade de ensino, de modo que as escolas passam a direcionar aulas e os conteúdos para o que poderá ser aferido por esses procedimentos avaliativos.

Em 2007, assistiu-se ao lançamento, pelo MEC, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que corresponde a uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, mediante a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A integração dos entes federados ao PDE é estabelecida por meio da assinatura de termo de adesão, e tal parceria é traduzida em compromisso assumido com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas. Nessa direção, o PDE ancora-se na criação do IDEB, instituído no Plano de Metas – um indicador capaz de aferir a qualidade da educação básica por intermédio de instrumentos de avaliação em larga escala (Brasil, 2007).

Para Freitas (2007, p. 967), os problemas enfrentados na educação brasileira são provenientes de um formato ideológico do ideário liberal hegemônico, em que se admite "[...] a igualdade de acesso, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a igualdade de resultados sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados."

Shiroma e Neto (2015, p. 15), nessa perspectiva, defendem que as avaliações em larga escala são legitimadas, e dissemina-se também a noção de estândares, usados "[...] como métrica ou "vara" denomina-se também estândares de desempenho, serve para indicar o quão longe está um sujeito e quais características devem demonstrar em sua avaliação para ser considerado competente naquele âmbito em questão."

Assim, nos sistemas de avaliação, o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, com base na proficiência média dos alunos. Nesse contexto, a valorização dos resultados das políticas neoliberais ganha força com vistas ao monitoramento da qualidade da educação por meio do desempenho individual. Contudo, faz-se necessário refletir e problematizar, sobretudo, sobre as consequências das políticas de avaliação, em termos de equidade e de inclusão.

De acordo com Bonamino (2013), é a partir do Saeb que se instaura a "primeira geração" de políticas de avaliação em larga escala, o qual passou por várias fases evolutivas, mas foi em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que se discutiu a validade dele e percebeu-se a necessidade de aprimorar seus instrumentos. Dentre os

aprimoramentos, destacam-se: a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI); a priorização das áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática; a participação das 27 unidades federais; e a adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo (Bonamino; Sousa, 2013).

Dessa forma, foi possível comparar os desempenhos dos alunos entre anos e séries. Trata-se de uma avaliação cujos resultados podem ser divulgados tanto por meio de uma escala de proficiência, que permita comparações ao longo do tempo, como por percentuais de acerto, desde o nível da rede até o do estudante.

Em 2005, o Saeb foi submetido a uma reestruturação, passando a ser composto pela Aneb e pela Anresc, a Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, auxiliando na tomada de decisões em relação aos recursos técnicos e financeiros, além de direcionar as ações para atingir as metas estabelecidas.

Coadunando Bonamino e Sousa (2013), essa etapa das políticas de avaliação em larga escala corresponde a uma "segunda geração" na qual a mídia atua na divulgação dos *rankings*, destacando os melhores e os piores resultados, permitindo as comparações entre redes e escolas. Tais comparações implicam a interferência direta nas escolas, direcionando o que e como fazer, mediante a distribuição de matrizes curriculares com os conteúdos "testados" nas provas de Língua Portuguesa e de Matemática. Para Bonamino (2013), essa geração das avaliações tem consequências de natureza simbólica, pois os efeitos ainda são considerados "fracos".

A "terceira geração" das avaliações, por sua vez, tem início ainda nos anos 2000, com a expansão dos sistemas de avaliação para os estados e, mais recentemente, para os municípios, com consequências "fortes" ou materiais (Bonamino, 2013). Nessa fase, "[...] se relacionam as iniciativas de responsabilização com premiação financeira (alocação de recursos) e/ou pagamento de incentivo (bonificação salarial) para professores, diretores e outros profissionais da escola", como afirma Bonanimo (2013, p. 53).

A reflexão teórica aqui levantada fortalece a ideia de que se fazem necessários estudos ainda mais específicos sobre as repercussões da política de avaliação em larga escala nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, visto que a supervalorização dos resultados denota a desconsideração de outras dimensões do processo educativo. Assim como aluno não pode ser responsabilizado pelo seu "fracasso" nos testes, professores e gestores não devem ser os únicos "punidos" pelo não alcance das metas estabelecidas.

Em consonância com Freitas (2016, p. 135), defende-se aqui não a desconsideração das avaliações na educação, mas se apoia uma perspectiva de responsabilização participativa, na qual haja mobilização com base na participação de todos. A defesa da "qualidade" social da educação perpassa a defesa do "[...] coletivo escolar como centro do processo avaliativo, se não quisermos desmobilizar o magistério submetendo-o a padronizações de conteúdo e método no interior das instituições."

Nessa perspectiva, o estudo visa ao desenvolvimento de uma matriz formativa que valorize a formação humana, a democracia, a equidade e a inclusão na educação, em detrimento de números e de classificações promovidas pela ênfase nos resultados em avaliações censitárias. Ao igualar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, os materiais/livros didáticos, o currículo e a prática pedagógica com foco nos testes padronizados, a igualdade nos resultados, não é garantida. Desse modo, a necessidade de posicionamento crítico em relação a tais políticas e à relação delas com a exclusão social se faz pertinente, em consequência da não garantia do direito à educação para todos.

Então, vislumbra-se um cenário educacional desafiador, que exige dos sistemas de ensino investimentos capazes de subsidiar a atuação escolar em relação à inclusão dos estudantes PAEE em salas de aula regulares, e a participação deles nas avaliações em larga escala do Saeb, considerando as demandas sociais e as implicações da inclusão e/ou exclusão desses estudantes nesse sistema de avaliação.

Cooperando e reafirmando a ideia de inclusão dos estudantes PAEE em todas as ações implementadas nas unidades escolares, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que tratou da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, preconiza em seu art. 24, no que se refere à educação, que os Estados-partes assegurarão que

> a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2009, p. 15).

Nessa direção, a LBI da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146/2015, assegura, no art. 27, aduz que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, avalizando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de talentos e de habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Compreende-se, pois, que as políticas de educação especial, com a luta para que crianças e jovens com qualquer deficiência se mantenham na escola, é pertinente. Nessas circunstâncias, enfrenta-se uma das metas mais complexas vivenciadas pela pedagogia nos últimos tempos: aliar o processo de democratização quantitativa ao de qualificação da escola pública, em um cenário político pouco favorável, uma vez que, se por um lado, há o anúncio de uma proposta político-educacional inclusiva, por outro, ainda hão de ser dadas as condições para a sua operacionalização.

Isso posto, cabe validar que o Brasil conta com uma política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva para a dignidade humana. Nessa via, a mudança de paradigma imposta ao tratamento da educação inclusiva no País impõe que o aprendizado seja um direito de todos. Ressalta, portanto, a participação dos estudantes PAEE, com suas necessidades específicas nas avaliações em larga escala do Saeb.

Assim, a Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021, que estabelece as diretrizes de realização do Saeb no ano de 2021, propõe que:

> Art. 12. Os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação poderão participar do Saeb 2021, desde que estejam devidamente registrados no Censo da educação básica 2021 e que componham a população alvo do Saeb 2021, conforme determina esta Portaria.
> Art. 13. Os profissionais que rotineiramente acompanham os estudantes da educação especial que fazem parte da população alvo poderão estar presentes durante a aplicação dos instrumentos, sempre que a escola considerar necessário, desde que isso seja informado no agendamento da aplicação e que o Termo de Compromisso seja devidamente assinado (Brasil, 2021, p. 3).

Para tanto, em suas avaliações, o Inep, em parceria com os sistemas de ensino, de acordo com os documentos oficiais, tem exposto nos documentos oficiais o atendimento especializado aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou outra condição especial. Desse modo, todos os alunos devem participar das avaliações, sempre que possível. A orientação é que durante a aplicação dos testes, as escolas ofereçam aos

estudantes com deficiência os apoios e os recursos de acessibilidade que lhes são disponibilizados no dia a dia da sala de aula, tais como: sala de fácil acesso; mobiliário acessível; ledores; transcritores; intérpretes; guias-intérpretes, entre outros (Brasil, 2021).

Caso o estudante com deficiência ou outra condição não tenha condições de permanecer em sala juntamente com os demais alunos e responder à prova com autonomia, existe a possibilidade de fazê-lo em sala reservada, de modo a garantir que receba os apoios e os recursos de que necessita. Nessa situação, aloca-se um aplicador adicional para acompanhar a aplicação da prova em sala reservada pelos profissionais da escola (Brasil, 2015).

Ainda de acordo com o relatório, o Inep estuda, de modo contínuo, os melhores meios para garantir acessibilidade aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, ou outra condição, em todas as suas avaliações (Brasil, 2015). Por isso, permanece empenhado no aprimoramento de seus indicadores, seus instrumentos e seus processos de avaliação da educação básica. Contudo, refletir sobre como direcionar a avaliação nesse sentido supõe pensar no objetivo de avaliar e perguntar-se sobre as funções da avaliação. De tal modo, a avaliação inclusiva deve estar atrelada à atenção diversificada, mediante a adaptação do currículo às diferenças características e às necessidades educativas de cada educando.

Depreende-se do exposto que o sistema educacional brasileiro está gradualmente mudando sua política no sentido de matricular e aceitar estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas, a fim de materializar os princípios da inclusão estabelecidos na legislação que assegura o direito à educação desse público, assim como promover a organização de escolas comprometidas com a educação e com o sucesso escolar de todos os estudantes. Por certo, esse processo caracteriza-se por lentidão, dúvidas excessivas, conflitos e resistências nas comunidades escolares.

CAPÍTULO IV

4 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA – O *LOCUS* DO ESTUDANTE PAEE

Este capítulo tem como propósito discutir e analisar o lugar de participação do estudante PAEE nas avalições em larga escala realizadas pelo Saeb, por intermédio do/da olhar/concepção dos participantes acerca da temática em questão. A inserção do estudante PAEE nas avaliações realizadas pelo Saeb no contexto escolar e político – no sentindo de ser amparado por políticas públicas que assegurem seu direito de participação de forma inclusiva, sob todos os aspectos educacionais, inclusive no processo avaliativo – deveria implicar práticas pedagógicas inovadoras que visassem ao sucesso de aprendizagem de todos os alunos, de acordo com as necessidades educacionais especiais individuais deles.

Partindo da premissa de que a educação inclusiva, equitativa e de qualidade deve assegurar e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos – direito garantido na Constituição Brasileira de 1988, que especifica acerca do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência –, torna-se *mister* estabelecer a urgente necessidade de inclusão escolar como norma constitucional, promovendo o atendimento a esse público alvo, preferencialmente, na rede regular de ensino (Art. 208, III).

Tal prerrogativa é ratificada pela LDBEN nº 9.394/96, ao tratar da educação especial, definida como a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nessa direção, esclarece que deve haver, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração deles nas classes comuns de ensino regular (Art. 58, § 1º, § 2º, § 3º).

Ainda em consonância com a LDB nº 9.394/96, em seu art. 59 e em seus incisos, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação são assegurados:

> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do *ensino fundamental*, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Brasil, 1996, p. 43).

Como visto, é possível inferir que o direito à inclusão escolar, bem como o social das pessoas com deficiência, está defendido nas leis maiores que regem o País – uma inclusão que está articulada a questões sociais que exigem maior igualdade e artifícios mais equitativos no acesso a bens e a serviços.

De acordo com Mantoan (2006, p.16),

> ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

Assim, cumprir o direito à educação que está na lei, para todos, requer um viés mais profundo no quesito *justiça*, partindo de um entendimento de que o sujeito deve ser entendido segundo suas particularidades, ligadas a sexo, à etnia, à origem, à crença, devendo ser tratado de forma equitativa, respeitando suas diferenças. Para tanto, ao educando da educação especial está assegurado o direito de participar de todo o processo educativo desenvolvido no contexto regular de ensino. Em se tratando, especificamente, do Saeb, a União tem a incumbência de "garantir o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no *ensino fundamental*, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, com o objetivo da definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" descritos em seu Art. 9, Inciso VI da LDB (Brasil, 1996, p. 13).

Logo, compreende-se que a educação inclusiva é para todos os discentes, com igualdade de oportunidades, valorização da diversidade, e promoção da aprendizagem de todos, tenham ou não deficiência. Assim, a escola deve ser um ambiente que além da aprendizagem das disciplinas curriculares tradicionais, seja um espaço de socialização e de integração dos estudantes, ou seja, um lugar de valorização da diversidade.

O Saeb, que é conduzido pelo Inep e tem como foco a educação básica – que é composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, tem como objetivos: avaliar a qualidade da educação; saber se todos têm condições iguais de acesso à escola e de permanência nela; e investigar a qualidade do ensino no País; estimular que mais pessoas conheçam a área de avaliação e façam pesquisas sobre o tema; traduzir os dados coletados em forma de indicadores, de modo que auxiliem a entender a educação brasileira; fornecer dados e evidências para que o governo crie políticas públicas para melhorar a educação (Inep, 2023).

O governo brasileiro, com o propósito de promover uma educação de qualidade a todos, criou uma estratégia para chegar até as escolas e reunir informações sobre os

professores e estudantes, acompanhando sistemas de educação do País por meio do Saeb (Inep, 2023).

A avaliação presente no Saeb defende que a qualidade do ensino está ligada a vários fatores, buscando informar sobre sete dimensões de qualidade da educação básica, a saber: atendimento escolar; ensino e aprendizagem; investimento; profissionais da educação; gestão; equidade; cidadania, direitos humanos e valores (Inep, 2023).

A realização do Saeb acontece a cada dois anos, com vistas a avaliar todas essas dimensões, mediante aplicação de questionários socioeconômicos para estudantes, professores, diretores escolares e gestores municipais de educação, além de testes padronizados nas áreas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas[4].

Em relação aos alunos que participam da avaliação, são os que compõem turmas que contam com, no mínimo, dez estudantes. Eles alcançam taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados na etapa de ensino avaliada, conforme dados declarados pela escola ao Censo Escolar. Um critério importante é que os estabelecimentos de ensino devem declarar seus dados no Censo Escolar do ano corrente em que haverá aplicação do Saeb/ Inep, até trinta e um de julho, pois esses dados são usados pelo Inep como fonte para determinar as escolas e os alunos que participarão dos testes (Inep, 2023).

Assim como os demais estudantes, o PAEE matriculados em turmas selecionadas para as aplicações do Saeb têm o direito de participar do processo avaliativo desde que se enquadrem na população-alvo avaliada (idade e série) e estejam devidamente registrados no Censo Escolar. Esses estudantes possuem direito a atendimento especializado, o que está descrito na portaria do Saeb 2023, que trata, em seu art. 13, do atendimento especializado aos estudantes da educação especial, que consiste em: atendimento com recursos e profissionais oferecidos pela escola participante; tempo adicional para a realização dos testes e o preenchimento do questionário; sala extra, com agrupamento adequado às necessidades educacionais especiais; instrumentos adaptados para estudantes com baixa visão, exclusivo para estudantes que tenham declarado baixa visão no período de coleta do Censo Escolar até período vigente para informação (Inep, 2023).

[4] Art. 9º. Serão aplicados, em formato amostral, os seguintes instrumentos: IV - Testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas para estudantes do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas, tomando por referência as Matrizes de Referência elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular de 2017 (Inep, 2023).

De acordo com as diretrizes acima citadas, fica assegurada a participação dos estudantes com necessidades específicas no processo de avaliação em larga escala do Saeb. Entrementes, deve ser realizada levando em consideração aspectos individuais, com atendimento específico de acordo com as necessidades apresentadas por cada estudante do PAEE, para que esse sujeito possa ter a oportunidade de mostrar suas potencialidades, também, por intermédio dos testes.

A seguir, trata-se da caracterização dos participantes selecionados para colaborar com a entrevista semiestruturada, bem como da cooperação deles para a elucidação dos questionamentos da pesquisa. As entrevistas foram aplicadas individualmente com cada integrante.

Gaskel (2014) explica que a entrevista individual é uma interação entre pares que auxilia conhecer em profundidade os significados e a visão da pessoa. O fato de a entrevista ser semiestruturada pode possibilitar ao entrevistado liberdade para se posicionar favoravelmente ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada (Minayo, 2010).

4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: gestores escolares, coordenadores da Educação Inclusiva e da Divisão de Avaliação (Semec), coordenadora da aplicação das avaliações do Saeb

Inicialmente, a proposta baseava-se em entrevista a dez gestores das escolas com maior quantitativo de estudantes PAEE. Contudo, três deles negaram-se a participar. Diante dessa circunstância, participaram da entrevista sete gestores escolares; dois coordenadores da Semec – um coordenador(a) da Divisão de Educação Especial e um da Divisão de Avaliação; e um coordenador da aplicação do Saeb no município de Teresina.

Nos Quadros 8 e 9, expressa-se a caracterização do perfil dos participantes, revelando aspectos como: grau de formação; tempo de atuação no magistério; tempo de desempenho da função, dos gestores das unidades de ensino pesquisadas; tempo de exercício na coordenação na execução da função de coordenador no *lócus* da Semec e de coordenador de aplicação do Saeb, respectivamente. Os dados demonstram que todos os gestores escolares e coordenadores têm formação em pedagogia.

Quadro 8 – Caracterização dos participantes da pesquisa – Rede de Ensino Municipal de Teresina[5]

GESTORES (PARTICIPANTES) DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE TERESINA			
NOME	**FORMAÇÃO**	**TEMPO DE MAGISTÉRIO**	**TEMPO DE DESEMPENHO DA FUNÇÃO DE GESTOR**
Laura	Licenciatura em Pedagogia (especialização)	6 anos	6 anos
Josivaldo	Licenciatura em Pedagogia	14 anos	3 anos
Manoel	Licenciatura em Pedagogia	15 anos	1 ano e meio
Tereza	Licenciatura em Pedagogia (especialização)	11anos	1 ano
Larissa	Licenciatura em Pedagogia	7 anos	1 ano e meio
Loise	Licenciatura em Pedagogia (especialização)	11 anos	8 anos
Catarina	Licenciatura em Pedagogia (especialização)	22 anos	4 anos e meio

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados coletados (2023).

Quadro 9 – Caracterização dos participantes da pesquisa – Coordenadores da Divisão de Avaliação e da Divisão de Educação Inclusiva – Rede de Ensino Municipal de Teresina

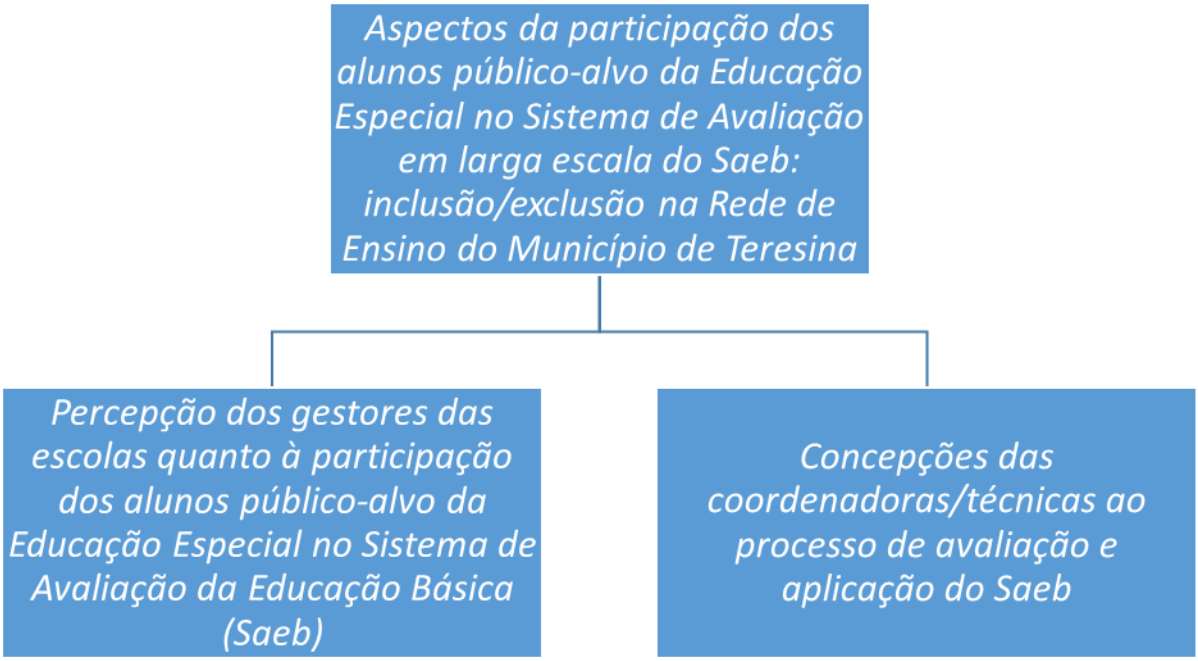
COORDENADORES (PARTICIPANTES) DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE TERESINA			
NOME	**FORMAÇÃO**	**TEMPO DE MAGISTÉRIO**	**TEMPO DE DESEMPENHO NA FUNÇÃO**
Marisa	Licenciatura em Pedagogia (especialização)	11 anos	1 ano e meio
Dalila	Licenciatura em Pedagogia (especialização)	12 anos	3 anos
COORDENADOR (PARTICIPANTE) DA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO SAEB NO MUNICIPIO DE TERESINA			
NOME	**FORMAÇÃO**	**TEMPO DE MAGISTÉRIO**	**TEMPO DE DESEMPENHO NA FUNÇÃO**
Juliane	Licenciatura em Pedagogia (especialização)	7 a 10 anos	4 anos

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados coletados (2023).

Com o objetivo de analisar o local de fala dos participantes, elencaram-se três eixos que foram apensados por meio de informações replicadas nos conteúdos das expressões desses sujeitos, as quais, por vezes, fizeram-se presentes em resposta direta a alguma pergunta, e outras, por intermédio de ponderações espontâneas sobre o contexto investigativo.

[5]Esclarece-se que para efeitos de pesquisa, os nomes elencados nesta investigação são fictícios.

Figura 1 – Eixos de análise – lugar de fala



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados coletados (2024).

O primeiro eixo refere-se aos *aspectos da participação dos estudantes PAEE no Sistema de Avaliação em larga escala do Saeb: inclusão/exclusão na Rede de Ensino do Município de Teresina*; o segundo eixo refere-se à *percepção dos gestores das escolas quanto à participação dos estudantes PAEE no Saeb*; o terceiro eixo refere-se às *concepções das coordenadoras da Divisão da Educação Inclusiva e da Divisão de Avaliação da Semec, quanto ao processo de avaliação em larga escala e coordenador de aplicação das avaliações do Saeb no município de Teresina.*

Na próxima seção, apresentam-se trechos das entrevistas realizadas entre os meses outubro de 2023 a janeiro de 2024 com os participantes da pesquisa: Gerência de Avaliação e Coordenação da Educação Especial da Semec; Coordenadora da aplicação das avaliações do Saeb no município de Teresina; e gestores das escolas municipais escolhidas para o estudo. Decidiu-se pela sistematização de três diferentes eixos de análise, apresentados na forma de tópicos, considerando os objetivos da pesquisa e o conteúdo dos depoimentos recolhidos.

Dentre os critérios definidos para a seleção das falas, destaca-se a aproximação direta com a problemática de investigação explicitada na introdução deste trabalho. Assim, optou-se pela passagem que auxiliasse na compreensão dos fatores envolvidos na participação de estudantes PAEE nas avaliações do Saeb, tendo como respaldo o referencial teórico adotado;

a produção acadêmica na área; e os apontamentos trazidos pela legislação no campo da educação especial inclusiva e das avaliações em larga escala.

A seguir, apresenta-se a discussão e a análise de cada uma das categorias acima relacionadas.

4.2 Aspectos da participação dos estudantes PAEE no Sistema de Avaliação em larga escala do Saeb: inclusão/exclusão na Rede de Ensino do Município de Teresina

Este eixo de análise surge com o propósito de responder ao nosso seguinte específico: *identificar o lugar do estudante PAEE no Saeb, na Rede Municipal de Ensino de Teresina*.

Com base na pesquisa, descreve-se como esse público é incluído no processo de avaliação em larga escala do Saeb, e apresentam-se as percepções dos participantes da pesquisa que atuam com esses educandos com necessidades específicas. A inserção dos estudantes PAEE nas avaliações em larga escala do Saeb é investigada neste estudo em virtude daquilo que esses estudantes estão, em número relevante, vivenciando na escolarização da rede regular municipal de Teresina.

O Quadro 10 caracteriza o PAEE das turmas de 5º (quinto) ano nos anos letivos de 2015, 2017, 2019 e 2021, recorte temporal delimitado para a realização desta pesquisa, quando houve aplicação de avaliações do Saeb.

Quadro 10 – Caracterização da educação especial – Rede de Ensino Municipal de Teresina (2015, 2017, 2019 e 2021)

CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE TERESINA						
ANO	**Nº ESCOLAS**	**Nº TURMAS DE QUINTO ANO**	**Nº MATRÍCULAS**	**Nº MATRÍCULAS ALUNOS ESPECIAIS / %**	**Nº TURMAS DE AEE**	**Nº APOIO DE INCLUSÃO**
2015	299	319	7266	290 (3,9%)	119	506
2017	302	298	7159	414 (5,7%)	130	829
2019	309	314	7813	444 (5,6%)	122	456
2021	3018	268	7730	472 (6,1%)	130	197

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do Sistema de Gestão Educacional (GED) da Semec (2023).

No município de Teresina, em 2015, do número de matrículas (7.266) nas turmas de quinto ano, 290 eram da educação especial, correspondendo a 3,99%; em 2017, de 7.159 nas turmas de quinto ano, 414 matrículas eram da educação especial, correspondendo a 5,7%; em 2019, de 7.813 nas turmas de quinto ano, 444 matrículas eram da educação especial,

correspondendo a 5,6%; em 2021, de 7.730 nas turmas de quinto ano, 472 matrículas eram da educação especial, correspondendo 6,1%, o que designa um crescimento da matrícula (Semec, 2023).

O Quadro 10 revela uma crescente demanda de matrículas de estudantes da educação especial ao longo dos anos, porquanto em 2015, no 5º ano, havia um percentual de 3,9% de estudantes especiais matriculados, e em 2021, esse índice atingiu 6,1% dos estudantes matriculados no ensino regular do 5º ano.

Daí, infere-se a necessidade de os gestores da educação municipal promoverem a inserção de políticas públicas com propósito inclusivo para que, de fato, integrem-se todos os estudantes e se consiga o desenvolvimento educacional deles integralmente, de modo que, consequentemente, possam participar de todo o processo ensino-aprendizagem no espaço escolar, bem como do processo de avaliação em larga escala realizado pelo Saeb.

Apreende-se que as políticas de expectativa inclusiva na educação estão em desenvolvimento no Brasil, por intermédio da inserção escolar gradativa de cada indivíduo na escolaridade obrigatória. Então, deduz-se que essa ampliação do número de matrículas ocorreu em virtude da proposta inclusiva publicada em documentos oficiais, tais como: LDBEN 9.394/96; Constituição Federal/88; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); Decreto nº 7.611, 17/11/2011, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências; LBI da Pessoa com Deficiência, 2015, entre outros.

Tais normativas garantem que todas as crianças tenham acesso à escolarização e à aprendizagem integral na escola regular. Na letra dessas leis, torna-se evidente que todo educando é digno da garantia de uma proposta educacional que seja inclusiva, capaz de reconhecer as diferenças entre os alunos e adaptar situações de aprendizado com equidade, com a finalidade de atender a todos.

De acordo com Mantoan (2022, p. 25), deve-se considerar “os desafios que a escola enfrenta para desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo, pois os mesmos são de toda ordem, os mais variados, mas precisamos nos firmar naqueles que dizem respeito ao contexto particular de escola”. Tais instigações dependem dos interesses dos alunos, das concepções dos professores e dos gestores a respeito do que é inclusão, e entre outras questões, da participação da família na escola.

Com base nessa concepção de educação inclusiva, compreende-se que garantir acesso de matrícula para estudantes PAEE na rede regular de ensino é parte de um conjunto de ações imprescindíveis para que uma educação que aspira a participação e aprendizagem de todos os discentes possa realmente existir. Por essa razão, averigua-se como se dá a integração desses

estudantes durante a aplicação das avaliações em larga escala do Saeb nas sete escolas investigadas da Rede Municipal de Ensino de Teresina.

4.3 Avaliação em larga escala e participação dos estudantes PAEE: análise da interpretação dos gestores escolares

Este subitem trata dos dados processados no contexto das unidades escolares da Rede Municipal de Teresina, no âmbito da investigação da participação dos estudantes PAEE na avaliação em larga escala do Saeb. Aqui, promove-se um retrato do processo de participação do aluno com necessidade específica no dinamismo da aplicabilidade da avaliação em larga escala.

Descrever como esse público é inserido no sistema que constitui a realização das avaliações em larga escala, caracterizar o desenvolvimento de organização das escolas para as provas em larga escala e a inclusão de estudantes com necessidades específicas faz parte de um outro objetivo específico desta investigação, qual seja *identificar o lugar do estudante PAEE no Saeb, na rede municipal de ensino de Teresina*.

A instituição escolar foi planejada para atender a determinado perfil de estudante. Entretanto, hoje, a demanda é outra, pois há estudantes com características bastante diversificadas. A escola tem o objetivo de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos estudantes, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores).

Essa demanda exige da instituição de ensino reformulação e inovação em todo o seu sistema, com estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem atender a todos os estudantes. Para tanto, faz-se necessário que as organizações escolares sejam inclusivas, com o propósito principal de estabelecer a igualdade de possibilidades de oportunidades no âmbito do ensino e da instrução, visando a atender ao direito à educação de todos os estudantes e ao acesso a um ambiente educacional integral inclusivo (Nascimento, 2014).

Tendo isso em vista, a educação, com a inserção de todos, traz consigo uma demanda de mudança de valores em relação ao ensino tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e a reestruturação do sistema educacional. Então, faz-se necessária uma transformação do sistema educativo, ainda exclusivo, direcionado a receber crianças em um padrão de normalidade estabelecido historicamente.

De acordo com Nascimento (2014), é preocupante o fato de muitas escolas ainda não assegurarem uma educação de qualidade e terem uma prática que é mais excludente do que

inclusiva. Grande parte das escolas não apresentam condições estruturais e didático-pedagógicas satisfatórias para atender a todas as crianças, além de discriminar também os marginalizados. É preciso transformá-las, e essa conversão depende de cada um, da sociedade em geral e, principalmente, dos professores, pois é um passo importante para que os alunos sejam recebidos em sala de aula.

> Uma escola para todos não admite o aprisionamento de um estudante em uma categoria fundada a partir da suposta delimitação das suas possibilidades. Também não se limita a desenvolver um trabalho pedagógico baseado na comparação dessas categorias, o que daria a lógica da diversidade, tão difundida no meio como sendo a solução para os problemas trazidos pela diferença dos alunos (Mantoan; Lanute, 2022, p. 29).

Sabe-se que não é uma tarefa fácil para a escola e menos ainda para o professor, que para exercer seu papel de forma consciente e desenvolver o potencial de cada criança, deve entender e celebrar a singularidade de cada estudante, assim como de cada professor que está junto para compartilhar conhecimentos, dúvidas e interesses, a fim de cumprir com uma educação que acolhe a todos, incondicionalmente, sem o propósito de hierarquizar saberes, de definir padrões de estudantes ou classificar esses sujeitos.

A inclusão em uma organização denota aceitar e valorizar os mais diversos talentos e as qualidades de cada pessoa, o que significa enfrentar e superar desafios com a participação daqueles envolvidos com a educação, pois a inclusão é responsabilidade de todos. Partindo dessa premissa, questiona-se: como garantir o acesso e a permanência de todos na escola, incluindo os alunos com deficiências, e como transformar essa escola excludente, discriminadora, em uma escola inclusiva?

Nessa lógica, é essencial atentar para as possibilidades de integração de pessoas com necessidades específicas na escola e, consequentemente, na sociedade, a fim de construir um meio social mais digno para todos – com ou sem deficiência. Isso só será possível quando se entender que o movimento pela inclusão não é algo que está distante, e deve ser uma ação política, cultural, social e pedagógica, manifestada em defesa do direito de todos os estudantes, de estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer tipo de discriminação.

Políticas educacionais em uma proposição abrangente provocam a inferir e a indagar como acontece a inserção dos estudantes PAEE em um sistema que avalia e classifica a qualidade da educação brasileira, e questionar quais suportes são assegurados aos estudantes com necessidades específicas no momento da aplicação das avaliações do Saeb, a fim de que sejam, de fato, inseridos no processo avaliativo de forma equitativa. Ademais, identificar

como os gestores constatam a participação efetiva desse público na aplicação dos testes em larga escala do Saeb, de modo que, por meio desse processo avaliativo, permita ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, relevando condições que podem interferir no desempenho do estudante.

Desse modo, para que possam participar das avaliações em larga escala, os estudantes PAEE devem ser informados no Censo Escolar pelos gestores das escolas. Antes da data de aplicação dos testes do Saeb nas instituições, os dirigentes escolares são previamente contatados para a confirmação do número de alunos especiais, as especificidades e as necessidades de apoio no momento da aplicabilidade da prova desse segmento, como: atendimento com recursos e profissionais oferecidos pela escola participante; tempo adicional para a realização dos testes e preenchimento do questionário; sala extra, com agrupamento adequado às necessidades educacionais especiais; instrumentos adaptados para estudantes com baixa visão (exclusivo para estudantes que tenham declarado baixa visão no período de coleta do Censo Escolar, que vai até 31/07) (Saeb 2023).

É o que se constata na fala da gestora participante, quando questionada sobre como se dá a inserção dos estudantes PAEE no Saeb:

> O próprio MEC envia uma pessoa para fazer a avaliação estadual, tipo um ledor, na verdade, para esse aluno, e assim, fica uma pessoa que vai aplicar a prova aplicador mesmo, depois vem o ledor que e fica em sala de aula, quando a senha solicitada está dentro, quando a gente vai fazer o censo, a gente já coloca as crianças que têm necessidade especial, o próprio MEC, quando vai fazer aquela avaliação, ele já coloca aquelas crianças que estão de acordo com a habilidade, quantas crianças deficientes que você tem na sala, e o MEC manda de acordo com a necessidade de cada escola, então a gente também tem que estar atento e colocar esses dados dentro do censo, é importante que a gente faça isso, tem que ser olhado, colocar para que possa vim o apoio, para que possa fazer alguma coisa com relação a esses deficientes (gestora Tereza).

Quando questionadas sobre o lugar do aluno PAEE nas avaliações externas aplicadas pelo Saeb, as gestoras expuseram seu olhar, apresentando em suas falas os anseios e as angústias sobre esse processo avaliativo específico do Saeb e a inserção desses alunos no processo.

> Há desafios a serem enfrentados pois é a mesma prova em geral, unificada, e como essas crianças são diferenciadas nas suas habilidades que ela tem? [...] é uma prova eliminatória, por exemplo, se tiver baixa visão, eles têm que ampliar. Até aí poderia ser a mesma avaliação. Mas, uma criança que a gente trabalha que sabe que não vai render o mesmo que as outras crianças,

> deveria ser uma prova avaliando o que ela tem, deveria solicitar o plano individual da criança (gestora Larissa).

> Essas crianças que têm dificuldades, a gente entrou em contato com a responsável pela aplicação do Saeb na escola, falou da necessidade e do cuidado que precisava ter essa criança e eles tiveram um olhar diferenciado dessa vez com relação à aplicação da prova, embora fosse a mesma prova, mas foi aplicado, tendo aquelas crianças que são autistas. Foi trabalhado essa rotina com eles, para que eles pudessem estar mais assim no dia da prova, a criança aceitou, a pessoa que acompanhava ele durante as provas. Eu achei isso positivo, mas, eu acho ainda que a prova deveria ser mais de acordo com o que ele aprendeu, que fosse feito algo. Eu sei que tem aluno autista, vou falar do autista, que ele tem habilidades, assim, são superinteligentes mas, tem outras com questões que são sérias, como uma criança ele não consegue parar, não consegue fazer uma prova, ele não consegue, então eu vou avaliar um aluno assim da mesma forma? sem que antes tenha tido esse preparo, que a escola precisa, o professor precisa de um apoio mais diferenciado com relação à questão do deficiente, porque é muito difícil trabalhar, não é fácil (gestora Larissa).

> Em relação as avaliações, o aluno que é autista, que é deficiente visual, que tem síndrome *down* que tem deficiência intelectual, as provas vêm igual para todos. Ela não tem diferença. Eles participam, porque é obrigatório eles participarem. E aí, o que eles contam como garantia de apoio? É o assistente. Por exemplo, a criança que é autista por ter a deficiência, ela tem direito ao apoio, ela tem que constar lá no Censo escolar. Ela faz por conta a mesma avaliação. Quanto a avaliação desses especiais, eles têm tempo extra é 10, 15, ou 20 minutos, dependendo da necessidade deles (gestora Laura).

> Antes da aplicação da prova, entraram em contato com a escola, com o pessoal da organização, já com a relação dos alunos, por favor, das educações especiais, já com o laudo deles, com o CID de cada aluno, de fazer para a gente confirmar se esse aluno estava na escola, se era aquele CID mesmo, se ia precisar de apio, se tinha aluno com baixa visão, se tinha aluno com surdez, a gente identificou, o CID confirmou no caso, e veio apoio para eles, veio pessoas para auxiliar esse alunos durante a avaliação (gestora Loise).

> Não somente nas avaliações como o SAEB, mas nas demais atividades e avaliações por quais passam e irão passar ao longo da vida, os estudantes com deficiência enfrentam desafios como a necessidade de uma melhor adaptação das atividades para aprendizagem dos mesmos, profissionais mais capacitados no sentindo da formação continuada e na formação acadêmica em si, instrumentos de avaliação que melhor diagnostiquem os seus avanços e possibilidades de avançar. Tendo em vista que a avaliação do Saeb, representa o fim de um ciclo educacional para início de outro, o processo até o aluno com especial chegar nesse fim, ele precisa e deve ser melhor trabalhado, numa perspectiva mais inclusiva e equânime (gestor Manoel.

É possível inferir, pelas falas dos gestores, que as crianças PAEE ainda não são incluídas de maneira efetiva e equitativa nesse processo avaliativo em larga escala, uma vez

que a avaliação é unificada, padronizada. Assim, indaga-se: como avaliar as potencialidades de cada estudante, tendo em vista que a diversidade deve ser apreciada no dia a dia escolar em relação no desempenho no exercício do ensino-aprendizagem no espaço de formação educativo? São questionamentos dessa natureza que fazem refletir a respeito da participação de todas as crianças nas atividades escolares, sobretudo, nas avaliações em larga do Saeb.

Os educandos PAEE têm direito, quando necessário, a instrumentos e/ou apoio, sejam materiais ou recursos humanos, para que possam atuar de forma equânime, ou seja, o que elas necessitam para que tenham acesso às mesmas oportunidades – em referência também à realização das avaliações em larga escala nacionais (Inep, 2023).

O auxílio aos discentes que precisam de suporte para participar da aplicação do Saeb está proposto nas portarias lançadas a cada edição do Saeb pelo INEP, disponibilizadas no *site* do referido instituto desde o ano de aplicação de 2013.

Sobre essa questão, a gestora da Escola Municipal Orquídea, Catarina, confirmou em sua fala que no momento da aplicação das avaliações do Saeb, nas turmas de 5º (quinto) ano, os alunos PAEE são previamente informados no Censo, a quem são disponibilizados auxílios para que possam, de forma efetiva e inclusiva, participar da realização das avaliações.

> Para a aplicação do Saeb vem os aplicadores externos. Eles que fazem as aplicações, orientam os alunos antes, depois que eles abrem o pacote só, eles que ficam na sala. Os alunos especiais, como a gente cadastra eles no Censo, vem um aplicador extra de acordo com a necessidade. Esse ano teve aluno que precisou do auxílio do ledor. Assim, veio um profissional só para ficar lendo a prova para ele. No mais, a sala extra um aplicador porque eles não têm aquela concentração igual os outros, então precisa de um ambiente mais silencioso. Todos os alunos especiais daqui na escola fizeram e costumam fazer a avaliação do Saeb (gestora Catarina).

> Eu acredito que todos os professores deveriam ser capacitados para trabalhar com essas crianças, porque para nós é desafiador, é muito difícil, porque na realidade, por eles terem uma condição especial, é diferente dos outros. Então, eles precisam muitas vezes de um atendimento mais direcionado, um tempo maior e fica inviável, porque minhas salas são 36 alunos. Dentre eles, dois são assim, tem TDH. Então, é muito complicado trabalhar com essas crianças nesse meio, por causa da quantidade de alunos (gestora Catarina).

> Seria muito bom que cada um dos professores conhecessem as especificidades de cada estudante, fizesse um planejamento de ensino específico para cada um deles, de acordo com as suas habilidades. A maioria dos professores não tem um curso de especialização na área da educação especial, não tem conhecimento necessário. Eu acho que se tivesse, e com essa promessa agora de ter essa formação para os professores, vai ser melhor. E a gente vai até poder cobrar mais de nossos colegas (gestor Josivaldo).

Ao analisar a segunda fala de Catarina, é possível perceber que a escola tradicional, focada no conteúdo, onde o professor transmite o conhecimento para os alunos em sala de aula, com ênfase na memorização de informações e na preparação para provas padronizadas que medem o conhecimento adquirido, não atende com eficiência a todos os alunos com suas especificidades, e isso também se reflete nas demais ações educativas, como no momento de aplicação de avaliações externas, pois não é possível, com um teste abrangente e padronizado, avaliar o potencial de cada discente.

De acordo com Bueno (1999, p. 18), deve-se ter em mente que "para a inclusão de estudantes com necessidades educativas no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se fundamenta na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado." Ao mesmo tempo, nessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais.

Em referência à formação adequada do professor, para que possa atuar no processo de ensino, com o objetivo de atender a todos os estudantes, assim como os estudantes PAEE, essa demanda está em legislação, como no PNE 2014-2024, em seu art. 2º, inciso III, que trata da superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; como também na estratégia 4.16 da Meta 4, que discorre sobre o incentivo à inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal 1988, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

Do mesmo modo, em alusão à formação dos docentes, discorre a Meta 16 do referido PNE sobre a formação, em nível de pós-graduação, de cinquenta por cento dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

No contexto da Rede de Ensino Municipal de Teresina, em relação à formação dos profissionais da educação, consta no PME, Meta 4, estratégia 4.17, o incentivo a cursos de licenciatura e de pós-graduação, de acordo com art. 207, da Constituição Federal 1988, para os referidos profissionais; dos processos ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento

educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Piauí, 2015).

Assim, com a finalidade de atender ao desígnio, que é a necessidade de formação específica dos professores para atuarem junto aos estudantes da educação especial, o CME de Teresina fixa normas para essa modalidade, as quais são descritas na Resolução nº 04/2024, art. 7°, inciso I, que descreve que as redes públicas, privadas e comunitárias de ensino devem assegurar, progressivamente, a organização de suas classes comuns, bem como professores habilitados e/ou especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes (Piauí, 2024).

Apesar das evidências claras a respeito da viabilidade e da potencialidade do ensino integral, não adianta apenas matricular os educandos PAEE em classes comuns nas escolas regulares. É necessário mudar concepções preconceituosas a respeito do que seja educação inclusiva, e possibilitar aos professores regulares conhecimentos sobre essa proposta, já que a maioria não se sente preparado para receber esses educandos, como visto anteriormente.

As instruções operacionais para o AEE na educação básica estão definidas na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes para o AEE na educação básica, no modo *educação especial*. Assim, define no art. 2º que o "AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem" (Brasil, 2009, p. 01).

Em relação à inclusão na escola de estudantes da educação especial, ao serem questionados a respeito de suportes de apoio disponível para a gestão escolar desenvolver uma educação inclusiva, apresentam-se as considerações dos participantes:

> O apoio da Secretaria mandando apoio para poder cuidar do AEE. Aqui não tinha AEE, assim a gente instituiu a sala de atendimento educacional especializado aqui na escola. Tínhamos feito uma escolha com a professora, mas o perfil não deu certo. Então com a Secretaria, vai enviar uma outra pessoa para atender as crianças. Justamente porque queremos ter um acompanhamento mais de perto. E que tenha, vamos dizer assim, a professora, a capacitação efetiva (gestora Tereza).

> A questão também é mais apoio da secretaria com relação a inclusão, o setor de inclusão está lá, está visitando a escola, ver a necessidade da escola, nós temos os técnicos aqui na escola, enquanto gestor até agora nenhum apareceu aqui na escola, a gente vai lá para ver, mesmo a gente sabendo que tem uma pessoa muito competente na sala do AEE, mas a gente precisa desse suporte, o acompanhante que deve ser orientado, as pessoas que vêm acompanhar os alunos com deficiência, o que ele vai fazer, qual o trabalho

> real dele, porque muitos vêm e não sabem o que vai fazer. Principalmente um olhar que eu tenho com relação ao recreio, aqui a gente está com esse problema com relação ao recreio das crianças, para mim, é um momento chave, porque tem a questão da socialização, e se o acompanhante não tiver a devida orientação para acompanhar aquela criança na questão da socialização, por exemplo, fica difícil, então tudo isso precisa ser orientado (gestora Larissa).

> Como, por exemplo, aqui na escola, nós já estamos solicitando a implantação de um espaço para o atendimento específico. Com a AEE, com essa sala de recursos. É o outro desafio é a gente ter, eu digo a gente enquanto escola, mas é mais voltado para o aluno, para a criança, ter esse direito garantido. Quanto o apoio do auxiliar de inclusão, porque muitas vezes é negado sim. E às vezes, para a família conseguir esse apoio, ela tem que reivindicar uma instituição maior como o Ministério Público (gestora Laura).

> O suporte que a gente tem é a professora do AEE, do nosso grupo, não funciona. A nossa unidade de ensino é atendida uma outra unidade. Sempre quando a gente procura saber alguma coisa sobre o plano de ensino para as atividades ela nos dá algumas orientações (gestor Josivaldo).

> Na verdade, os desafios são muitos, e pouco a pouco precisam ser superados, para que os alunos recebam o atendimento pelo menos adequado às suas necessidades e em prol de seu desenvolvimento. Porém dos muitos desafios, temos ainda um caminho a percorrer no sentido da sensibilização da comunidade escolar como um todo, da estrutura oferecida por muitas vezes inadequada, de recursos adequados e variedade limitadas dos mesmos. Além de uma formação docente, ao meu ver ainda tímida neste sentido, bem como uma formação continuada mais efetiva voltada para o treinamento dos professores regulares para sua práxis em sala de aula (gestor Manoel).

> Eu acredito que a aprendizagem de alguns é diferenciada, então alguns olham para aquela prova e não sabem o que fazer, vão só marcando as alternativas, mas aqui a gente teve alunos que a gente trabalhou o ano todo com eles porque eles tinham capacidade de responder e a gente trabalhava com ele o emocional porque há o nervosismo tinha um aluno aqui que quando ele sabia que estava diante de uma prova, ele já ficava aflito achando que ia ficar reprovado, então íamos desmistificando essa ideia falando que era só para saber como é que estava seu conhecimento, sabendo que a escola pode melhorar na educação, não é para te avaliar, essa prova é para avaliar a escola, saber como é que está o ensino da escola, em que a gente deve melhorar (gestora Tereza).

Entende-se, pelas falas dos participantes da pesquisa, que a política de educação especial no município foi se modificando em um processo de adequação abrangente. Considera-se salutar debater sobre como essa política, ainda que configure mudanças, não consegue auxiliar uma formação mais consolidada e abrangente dos estudantes relacionados à educação especial, apesar de asseguradas em legislação específicas.

Consideram-se as atribuições do professor do AEE como apoio principal para a inclusão no ambiente da escolar regular dos estudantes PAEE, além de auxiliar a equipe escolar sobre atender melhor às especificidades desses estudantes, o que pode ser verificado nas funções atribuídas a esse professor de AEE na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 13:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009 p. 3).

Retomando as falas dos gestores, é oportuno destacar que, não obstante a obrigatoriedade de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação na escola regular, em relação ao AEE, infere-se que o atendimento não é universalizado, o que demonstra ineficiência nesse atendimento.

Portanto, compreende-se que é mais uma recorrência a ideia de exclusão no âmbito escolar, em relação aos estudantes PAEE, visto que podem estar efetivamente matriculados no ensino regular, mas não possuem, efetivamente, o AEE de acordo com a demanda.

Deveras, para ocorrer a inclusão escolar, entende-se que deve se iniciar por meio da identificação e da aceitação da singularidade de cada estudante, rompendo com a homogeneidade, o que implica ajustes pedagógicos que considerem as necessidades específicas individuais de cada discente, mediante uma abordagem diversificada que permita a participação plena dele no processo de aprendizagem.

A diferença está na expressão *inclusiva*, *educação abrangente* e *integral* que possibilita a todos os estudantes com e sem deficiência terem oportunidades de se desenvolver nos aspectos social e cognitivo, ou seja, de conviver e aprender em sua integridade.

4.4 Participação dos estudantes PAEE na aplicação e na avaliação do Saeb: análise da interpretação dos coordenadores da Divisão de Educação Especial, Divisão de Avaliação Municipal e coordenador responsável pela aplicação

Nesse subitem, discute-se sobre a compreensão dos coordenadores da Divisão de Educação Especial e da Divisão de Avaliação da Semec, bem como do coordenador responsável pela aplicação das avaliações do Saeb, da Seduc, sobre a participação dos alunos PAEE nas avaliações aplicadas pelo Saeb. A finalidade dessa averiguação baseou-se em como se deu o processo de participação dos alunos PAEE no dinamismo da aplicabilidade da avaliação em larga escala.

Dispõe-se como referência o objetivo específico *identificar o lugar do estudante PAEE no Saeb e discutir a utilização dos resultados das avaliações do Saeb na implementação de políticas públicas educacionais voltadas aos estudantes com deficiência na rede municipal de ensino de Teresina.*

Nesse ensejo, discorre-se sobre como esse público é inserido no sistema que constitui a realização das avaliações em larga escala, visando a refletir sobre a utilização dos resultados das avaliações do Saeb e a implementação de políticas públicas direcionadas a esse público.

Parte-se do pressuposto de que a avaliação em larga escala é considerada um processo que possibilita realizar um diagnóstico envolvendo a concepção de indicadores educacionais, aferição da qualidade, equidade e eficiência, assim como elaboração, monitoramento e aperfeiçoamento das políticas educacionais concebidas em contexto federal, estadual e municipal. Assim, levam-se em consideração os resultados dos testes das avaliações em larga escala do Saeb, em uma perspectiva de aprimoramento por meio de dados concretos, ainda que parciais, sobre as condições de qualidade e de eficiência do ensino nas escolas e no sistema de ensino.

Solicitou-se aos coordenadores da Divisão da Avaliação e da Divisão da Educação Especial que relatassem os condicionantes que sustentam a participação dos estudantes PAEE da rede de ensino municipal de Teresina. De acordo com eles:

> Sim, eles têm os direitos garantidos constitucionalmente, são assegurados por lei, e diante desses direitos as escolas são orientadas que sim, devem participar da realização dessas avaliações. O Saeb utiliza como base o Censo escolar, a última atualização que tem do censo que é em julho, e essa atualização prever os alunos que vão precisar de atendimento para a realização das avaliações, então, os alunos com necessidades educacionais especiais que constem no censo, eles vão ter direito a uma pessoa para

> ajudar, caso de baixa visão, cegueira tem direito ao ledor, além disso também tem direito ao tempo adicional (coordenadora Dalila).

Em relação às medidas tomadas sobre os resultados das provas do Saeb, referentes aos alunos PAEE, e como são considerados e socializados no âmbito da Semec, quando indagados, os coordenadores assim se manifestaram:

> Esses resultados atualmente, eles são utilizados para muitas políticas públicas educacionais, entre elas tem a política de valorização do mérito , hoje os professores, todos os professores da rede eles recebem um valor no seu contracheque por conta do desempenho dos estudantes no Saeb de 2021, é essa é uma das políticas voltadas para o profissional na área da educação, além disso os programas de ensino eles também trazem um resultado, aliás, trazem informações pautadas nesses resultados das provas para que a gente possa recuperar alguma aprendizagem que não foi alcançada em tempo hábil que a gente consegue identificar qual é, qual o nível em que os nossos estudantes estão em relação aos demais estudantes de outras cidades, capitais pelo Brasil a fora. E além disso a gente socializa sim esses resultados tanto com a equipe de técnicos da Secretaria quanto com os professores e pedagogos e gestores escolares da rede. A gente não faz uma análise minuciosa considerando a necessidade especial do aluno mas, a gente faz uma análise geral, na realidade é específica, a gente tira os boletins por aluno a gente identifica os boletins dos alunos mas, a gente não considera se o aluno ele tem determinada necessidade especial ou não, quando a gente faz o tratamento dos dados faz considerando aluno da rede de forma não fazemos essa divergência (coordenadora Marisa).

Tendo em vista as falas dos coordenadores, deduz-se que os alunos PAEE matriculados na rede municipal de Teresina têm direitos assistidos, assim como os demais alunos. Tal segmento é inserido no processo de avaliação em larga escala do Saeb com direito a suporte preestabelecido, quando no Censo Escolar estão citadas e elencadas suas especificidades.

Em se tratando da análise de resultados, não é feita uma verificação por aluno: considera-se o resultado geral da escola. Os coordenadores da Secretaria não realizam um estudo específico dos resultados levando em consideração os resultados individuais dos alunos com deficiência que participaram das avaliações, mas a inspeção é feita de maneira geral, de modo que as escolas são avaliadas e recebem uma nota englobando os resultados de todos os alunos avaliados.

Fica clara a preocupação em inserir os alunos público-alvo da educação especial na aplicação das avaliações, porém não se consideram os resultados da aplicação para possíveis estratégias ou ações efetivas no processo ensino-aprendizagem desse público. Vale ressaltar que as repercussões dessas avaliações são referência para a implementação da política de

valorização do mérito, direcionada aos profissionais da educação no município de Teresina. O envolvimento dos estudantes PAEE no dinamismo de aplicação das avaliações em larga escala do Saeb demanda a constituição de suportes materiais e humanos que possibilitem que ele, de fato, seja um sistema inclusivo e, de maneira equitativa, contemple todos os estudantes.

No que concerne à inclusão dos alunos PAEE no Saeb e como eles são tratados no âmbito da organização prévia da instituição responsável pela aplicação dos testes, bem como se estrutura o sistema, abordando a base organizacional, de maneira que consiga inserir realmente todos os educandos, solicitou-se do coordenador responsável pela aplicação das avaliações em larga escala do Saeb no município de Teresina a informação sobre a condução da Seduc na aplicabilidade dos testes em larga escala, ao que se destacam as percepções:

> As avaliações externas são planejadas e direcionadas pelo INEP, eles submetem a um processo licitatório para consórcio e uma habilitação para a logística. Em 2017, foi o primeiro ano que eu trabalhei na iniciativa, foi a Fundação Getúlio Vargas (FGV) Prova Brasil ainda. Em 2019, em 2021 e em 2023, foi a Saeb. Porque a gente tinha uma divisão ali, anos pares, acontecia a prova ANA, anos ímpares a prova Saeb, que era o primeiro, o segundo, a terceira séria. A partir de 2017, ela foi unificada para a prova Saeb, o Sistema de Avaliação da educação básica. Em 2019, 2021 e em 2023, foi a Fundação Cesgranrio. Os consórcios, eles, não necessariamente chamam pessoas da SEDUC, eles procuram pessoas externas, ou quem já está no seu banco de dados, por atender o perfil (coordenadora Juliane).

A partir da fala do participante, denota-se que há uma organização nacional com vistas à estruturação das aplicações dos testes em larga escala nos municípios brasileiros. Assim, afasta-se a hipótese previamente estabelecida de que a Seduc estaria à frente de todo o ordenamento de aplicação das avaliações em larga escala na Rede de Ensino Municipal de Teresina, uma vez que toda a estruturação é direcionada pelo Inep, por meio de processo licitatório para a condução de toda a logística.

Questionado sobre os responsáveis pela aplicação das avaliações do Saeb junto aos alunos PAEE nas unidades de ensino, a coordenadora responsável pela aplicação do Saeb ressaltou o seguinte entendimento:

> O perfil já vem orientado pelo INEP, ao aplicador só é exigindo dele ensino médio. E ele passa por uma capacitação. Essa preparação teórica em relação como abordar tanto os alunos regulares que a gente chama sala regular, como atendimento especializado. Então é isso, aquele é o perfil que vem ali desde formação e experiência com outras aplicações de avaliação e passar pela capacitação, eles fazem um curso coordenado pelo próprio

> coordenador de polo E então eles fazem uma avaliação de ensino final. Essas são as exigências (coordenadora Juliane).

Acredita-se que ocorre uma condução organizacional prévia, no que se refere à inclusão dos alunos PAEE no sistema de avaliação em larga escala do Saeb, na Rede de Ensino Municipal de Teresina, com o objetivo de atender às especificidades desse público no momento da aplicação dos testes avaliativos.

Com efeito, pelas falas dos participantes, julga-se que é disponibilizado suporte para que, de maneira inclusiva, possam fazer parte de todo o processo educativo, bem como dos testes nacionais avaliativos de maneira equitativa, embora ainda não se consiga atender a todas as demandas, visto que as adversidades são muitas. Porém, o que se percebe é a necessidade cada vez mais imperante de políticas educacionais que possibilitem espaços mais efetivos de aprendizagem aos alunos PAEE.

Evidencia-se a necessidade de um sistema que possibilite acompanhar a evolução da educação em esfera municipal, estadual e nacional, almejando favorecer, no âmbito educacional, tomadas de decisões acerca das políticas públicas com maior empenho, levando em consideração o público estudantil, de modo que se possa subsidiar o desenvolvimento de programas educacionais específicos, com o objetivo de alcançar o crescimento dos resultados nas avaliações que medem o aprendizado educacional brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo geral *analisar as implicações da inclusão e/ou exclusão dos estudantes PAEE no Saeb, na Rede Municipal de Ensino de Teresina*. No decurso da investigação, recorreu-se à abordagem qualitativa, com o intuito de explorar a complexidade e as contradições que permeiam o objeto de estudo proposto. Nessa direção, adotaram-se as múltiplas interpretações possíveis da realidade investigada, possibilitando a compreensão dos significados atribuídos pelos agentes às situações e aos eventos dos quais participam.

Identificar o lugar do estudante PAEE no Saeb na rede municipal de ensino de Teresina, constitui um dos objetivos desta pesquisa. Os dados apontaram que os estudantes PAEE são inseridos no sistema de organização das avaliações em larga escala pelo preenchimento do *Formulário do aluno*, disponibilizado pelo Inep, por meio do lançamento dos dados no Censo Escolar. Os gestores das escolas, por sua vez, realizam o preenchimento desse formulário no início de cada ano letivo, apontando o tipo de deficiência, de transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação; adicionalmente, preenchem outro espaço especificando os recursos necessários para esses estudantes participarem de avaliações no Inep.

Pelas falas dos participantes, é possível afirmar que a inserção dos estudantes PAEE nas avaliações em larga escala se faz com apoio previamente estabelecido, por intermédio de demanda verificada no Censo Escolar, constatada com o contato que a equipe de aplicação faz junto aos gestores antes da data de aplicação das avaliações em cada unidade de ensino.

A avaliação aplicada junto aos estudantes PAEE é igual à dos demais alunos, deixando claro que a inclusão dos estudantes PAEE não é realizada de maneira equitativa, independentemente da situação dos alunos que necessitam de assistência específica, infringindo, portanto, o direito à educação assegurado nas normas maiores que regem o País.

Foi possível observar que em alguns casos, os estudantes PAEE apresentam dificuldades para responder a todas as questões das avaliações do Saeb no tempo determinado a todos os educandos, necessitando de tempo adicional, além de auxílio dos aplicadores extras para conclusão dos testes.

Essas circunstâncias evidenciam que as avaliações padronizadas sem adaptações específicas para os estudantes com deficiência não garantem ponderações da aprendizagem nos conteúdos de Português e de Matemática, aprendidos e avaliados no cotidiano escolar, delineadas aos alunos determinados com deficiências específicas. Constata-se que as

avaliações em larga escala, por meio das avaliações padronizadas, apreciam em nível macro a educação do País, sem levar em consideração que uma prova aplicada aos alunos mensura aprendizado, mas este é avaliado de diferentes maneiras no cotidiano escolar.

Outro objetivo deste estudo pautou-se em *relacionar os critérios utilizados pela Seduc para selecionar os profissionais aplicadores das avaliações do Saeb*. Verificou-se que, baseado no propósito de inserção dos estudantes PAEE no processo de avaliação do Saeb, a equipe de execução enviava aplicador extra, destinado a funções específicas, com a finalidade de garantir o direito desses estudantes de participarem de modo inclusivo dos testes do Saeb.

As ações de aplicação vão desde disponibilidade de ledor, prova ampliada, sala separada, tempo ampliado, mas não fica a cargo da secretaria a seleção dos aplicadores, pois há empresas específicas contratadas para realizar a referida aplicação; por conseguinte, os critérios de seleção de aplicadores são de inteira responsabilidade dessas empresas. Em face dessa realidade, ficou inviável observar os critérios que essas empresas empregam para contratar os aplicadores dos testes do Saeb e até mesmo identificar se levam em consideração a observância de parâmetros para essa seleção.

Discutir a utilização dos resultados das avaliações do Saeb na implementação de políticas públicas educacionais voltadas aos estudantes com deficiência foi outro objetivo desta pesquisa. Nesse aspecto e em consonância com as falas dos gestores das escolas pesquisadas, não se realiza uma análise específica dos resultados dos exames realizados pelos estudantes PAEE.

Essa apreciação é realizada de forma geral, englobando a mensuração de todos os estudantes das turmas que realizaram as avaliações, daí porque as notas desses estudantes contribuem com a mensuração global das unidades de ensino. Para os gestores escolares e coordenadores, é necessária a realização de adaptações capazes de garantir com maior fidelidade a aferição do aprendizado desses estudantes nas avaliações em larga escala do Saeb.

Defende-se que essa configuração de avaliação padronizada, tal qual está concebida, é incoerente com a proposta de diagnosticar as condições de educação das escolas, tendo em vista deixar de incluir situações que possibilitem aprendizado, as quais não podem ser quantificadas por meio de testes. O trabalho com os estudantes PAEE, no cotidiano escolar, é repleto de dinâmicas, elaboradas pelos professores e pelos gestores como forma de promover aprendizado formal, além da interação entre grupos. Esse processo não é reputado pelas avaliações padronizadas, as quais são realizadas e mensuram conhecimentos restritos a determinadas áreas do conhecimento.

Acredita-se, inclusive, que é fundamental avaliar o ensino e a aprendizagem desenvolvidos no País. Contudo, é imprescindível que os grandes contribuintes dessa qualidade, ou seja, os educadores, os alunos e a comunidade escolar, tenham maior autonomia na colaboração da construção do instrumento avaliativo e nas adaptações necessárias para casos específicos no interior das escolas, porquanto o diagnóstico da educação brasileira perpassa condições e acontecimentos do âmbito de cada escola.

Importante destacar a necessidade de outros estudos que adentrem os espaços escolares para analisar a situação de aplicação e de utilização dos resultados referentes ao desempenho escolar das avaliações em larga escala com estudantes PAEE. O acesso à escola regular não é sinônimo de escolarização, em uma perspectiva inclusiva. É oportuno compreender se as práticas educacionais estão sendo pautadas em uma lógica de significação para os estudantes, especialmente para o público da educação especial.

Pode-se afirmar que a participação desses estudantes no Saeb não obtém efetividade suficiente para garantir que vivenciaram um processo de escolarização sob uma perspectiva inclusiva. A possível falta de adaptações na prova, o tempo determinado para a finalização das respostas, o cansaço e o desinteresse apresentado pelos alunos durante a aplicação da avaliação levam a refletir acerca da eminente necessidade de outras formas de avaliação do aprendizado para estudantes PAEE, as quais possam, com maior fidedignidade, auxiliar o diagnóstico da qualidade da educação no Brasil.

A proposição de uma educação escolar inclusiva pode ser um passo para que se pense em avaliações da educação para os estudantes PAEE diferentes do paradigma atual: provas padronizadas em larga escala. Nessa direção, faz-se necessário refletir sobre o que significa qualidade na educação, de modo que seja possível pensar em avaliações que tenham maior autenticidade aos processos que ocorrem no interior das escolas, especialmente com os sujeitos da educação especial

Destarte, infere-se que o processo de inclusão escolar se mostra gradual e culturalmente estabelecido, demandando um ambiente educacional benéfico e vantajoso a todos os estudantes, que propicie uma formação integral. Para tanto, é imprescindível a implementação de políticas públicas de capacitação docente como um dos principais meios para a concretização desse anseio, em uma luta constante por uma educação de qualidade, onde seja possível atender às necessidades de cada educando, ou seja, uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 15-23, 1996.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n 40, p. 95-103, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATALHA, D. V. **Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009. Curitiba, 2009. p. 1065-1077. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1915_1032.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

BAUER, A; GATTI, B. A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 21.

BRAGAGNOLO, A. L. B. **Avaliação em larga escala**: participação do aluno público-alvo da educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, RS, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jan 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da educação básica 2022**: resumo técnico. Brasília, 2023. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edição Câmara, 2015. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8. Acesso em: 5 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2021. Divulgação dos resultados.** Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 336-347, jan./abr. 2013.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo: Fund. Victor Civita, v. 2, p. 17-79, 2011.

BONAMINO, A. Avaliação educacional no Brasil 25 ano depois: onde estamos? *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 43-60.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. M. Z. L. 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, jun. 2012.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BORGES, J. A. **As TICs e as tecnologias assistivas na educação de pessoas deficientes**. 2005.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de** Educação Especial, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. de C. B. P. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012.

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ. Teresina, 2022. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70447/CE_Piaui.pdf?sequence=8. Acesso em: 18 nov. 2023.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DECRETO nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

DECRETO nº 6653, de 15/05/2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Piauí e dá outras providências. Disponível em: http://www.seid.pi.gov.br/download/202011/CEID11_44fbe1ee11.pdf. Acesso em: 15 março 2022.

ESTADO DO PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PI nº 146/2017**. Fixa normas para a educação especial no Sistema de Ensino do Estado do Piauí. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pi-cee-pi-n-146-17_5c1a61b7f200d.pdf?query=ESPECIAL. Acesso em: 15 mar. 2022.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREITAS, L. C. de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

FREITAS, L. C. de. Apresentação: políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc**., v. 28, n. 100, p. 965- 987, out. 2007.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GARCIA, R. M. C. (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, SC: UFSC: CED: NUP, 2017.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações EccoS **Revista Científica**, São Paulo: Universidade Nove de Julho, Brasil, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102. Acesso em: 16 jun. 2023.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 64-89.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES NETO, J. B.; ROSENBERG, L. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Em Aberto**, v. 15, n. 66, p. 13-28, v.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmática controvérsias, contradições, e emergências conflitantes. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

INEP. **Cartilha SAEB 2017. Instruções para aplicação do Saeb 2017**. Brasília: Inep, 2017.

LIEBL, K. R. **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 (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, 2020.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Cotidiano escolar: ação docente).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. (Coleção novas arquiteturas pedagógicas).

MANTOAN, M. T. E; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MEC/SEESP. Política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2022.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.

MENDES, M. P. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**, ano 10, n. 22, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261-297.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. Unimep, 2003.

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Departamento de Educação, Faculdade Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

NASCIMENTO. L. B. P. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE**: Política Nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: MEC: SEMESP, 2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **EAE**, v. 15, n. 30, p. 5-16, dez. 2004. Disponível em: http://www.fcc.org.br/ pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf. Acesso em: 3 abr. 2022.

Nota Técnica nº 20 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE, de 18 de março de 2015. Assunto: Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7° da Lei n° 12764/2012, regulamentada pelo Decreto n° 8368/2014. http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/nota_tecnica_20_orientacao_aplicacao_multa_20mar.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

OFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

OLIVEIRA, L. X. de. **Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar**: um estudo sobre o Prêmio "Escola Nota Dez". 2016, 166 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016.

OSTERNE, M. S. F. No percurso da investigação*:* decisões de ordem metodológica (Capítulo I). *In*: OSTERNE, M. S. F. **Dinâmica, composição e valores familiares**: oposições e complementariedade entre o masculino e o feminino. Fortaleza: UECE, 2000. (Tese de Livre Docente).

PASSONE, E. F. K. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 400-420, set./dez. 2015b.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. A perspectiva política da educação comparada e as avaliações internacionais da qualidade da educação. **Políticas Educativas – Pol Ed**, v. 1, n. 1, 2014.

PIAUÍ. **Lei nº 6.284 de 19 de dezembro de 2012**. Obriga a inclusão de literaturas impressas no Sistema Braille e em áudio no acervo de todas as bibliotecas públicas, privadas, universitárias e escolares do Estado do Piauí. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=249024. Acesso em: 12 mar. 2023.

PIAUÍ. **Lei nº 6.372/2013**. Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2013/5566/6372_02_julho_2013.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

PIAUÍ. **Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/PEE_Piau%C3%AD%2520(1)%20(1).pdf. Acesso em: 6 ago. 2022.

Portaria do Ministério da Educação nº 931, de 25 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da educação básica – SAEB. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 4 out. 2019.

Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/livro_saeb_2005_2015_completo.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

Resolução CME/THE n° 003 de 15 de abril 2010. Fixa normas para a educação especial na educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Teresina e revoga a Resolução CME/THE Nº 003, de 06 de abril de 2006. Disponível em: file:///C:/Users/CLIENTE/Desktop/DECRETOS/cme-teresina-pi-resolucao-cme-the-n-003-2010-educacao-especial-5faf1c741e35a-pdf.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

Resolução CME/THE n° 006/2024. Fixa normas para a educação especial na educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Teresina e revoga a Resolução CME/THE Nº 003 de 15 de abril 2010.
Disponível em: file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/diario%20oficial%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20CME%20DOM3766-22052024-ASSINADO%20(1).pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC, 2001. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

RESUMO TÉCNICO DO ESTADO DO PIAUÍ. **Censo escolar da educação básica**. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_piaui_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

RICHARDSON, R. *et al*. (coord.). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração - UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade - qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 46.)

SEVERINO, A. J**. Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, E. O.; NETO, A. C. B. Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores. **Movimento-revista de educação**, ano 2, n. 2, 2015.

SILVA, M. C. V. **Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEL, Londrina, 2013.

SILVA, M. O. da S. e (org.). **Pesquisa avaliativa**: aspectos teóricos- metodológicos. São Paulo: Veras Editora; São Luís, MA: GAEPPE (Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza), 2008.

SAEB. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Diretrizes da edição 2023**. INEP: MEC. https://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes_da_edicao/2023.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

TERESINA. **Decreto nº 4739, de 26/06/2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina - PME e dá outras providências. Disponível em: semplan.teresina.pi.gov.br/wp-ontent/uploads/sites/39/2018/05/Plano-Municipal-de-Educação.pdf. Acesso em:

TERESINA. **Diretrizes Curriculares da educação infantil e do ensino fundamental do Município de Teresina**. 2008. Disponível em: http://informartenews.blogspot.com.br/2008/03/diretrizes-curriculares-do-municpio-de.html. Acesso em: 3 out. 2019.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada "**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO SAEB: O LUGAR DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCACIONAL ESPECIAL"**

Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador Vanusa Gomes Soares e Profa. Dra. Luisa Xavier de Oliveira do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFPI) e tem como objetivos: Objetivo geral: analisar as implicações da inclusão ou exclusão dos alunos público-alvo da educação especial no Sistema de Avaliação da educação básica (Saeb), na rede municipal de ensino de Teresina. E objetivos específicos: analisar o lugar dos alunos público-alvo da educação especial no Sistema de Avaliação da educação básica (Saeb), na rede municipal de ensino de Teresina; relacionar os critérios utilizados pela Seduc para selecionar os profissionais aplicadores das avaliações do Saeb, os que contemplam alunos público-alvo da educação especial; identificar a utilização dos resultados das avaliações do Saeb na implementação de políticas públicas educacionais voltadas aos alunos público-alvo da educação especial.

Esta pesquisa tem por finalidade a discussão a respeito da luta pelo direito dos alunos público-alvo da educação especial à educação em condições de qualidade social, contribuindo para que seu direito vá além da garantia da matrícula em escolas regulares, mas que seja assegurado aos mesmos as condições necessárias para que sejam avaliados considerando todo seu potencial cognitivo.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelos pesquisadores em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com os pesquisadores.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores responsável pela pesquisa através do seguintes telefones Vanusa Gomes Soares, telefone (86) 99982-4061 ou através do e-mail: vansoares2@hotmail.com; Luisa Xavier de Oliveira (89) 9 9975-0486 ou através do e-mail: luisaxavier77@ufpi.edu.br. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar

em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 8h às 12h e a tarde: 14h às 18h. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntaria, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa, após levantamentos realizados, preliminarmente, identificamos que há poucas pesquisas que abordam o aluno público-alvo da educação especial nas avaliações do Saeb, o que coloca em relevância científica a proposta deste estudo por trazer elementos que possibilitarão compreender melhor como são aplicadas as avaliações com esses alunos, se lhes são garantidas as condições necessárias para participação do processo e, ainda, se os resultados das avaliações direcionam para a implementação de ações que visem a melhoria do ensino aprendizagem desse público na Rede Municipal de Ensino de Teresina. Assim, defendemos a importância acadêmica da presente pesquisa, por problematizar de forma inédita a temática em questão.

Contudo, a pesquisa se destaca também em relevância social porque parte do mundo das necessidades, ou seja, do contexto escolar, dos anseios da sociedade civil e, principalmente desta pesquisadora. Nesse sentido, a presente investigação se configura como instrumento de luta pelo direito desses alunos à educação em condições de qualidade social, contribuindo para que seu direito vá além da garantia da matrícula em escolas regulares, mas que seja assegurado aos mesmos as condições necessárias para que sejam avaliados considerando todo seu potencial cognitivo.

Para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados a pesquisa envolverá levantamento: bibliográfico; a legislação pertinente à temática, levantamento de dados (número de escolas, matrículas, professores) e aplicação entrevistas semiestruturadas junto aos gestores escolares, professores titulares das turmas de ensino regular que assistirem os alunos público-alvo da educação especial das 10 (dez) escolas selecionadas que atendem o *ensino fundamental* (1º ao 5º ano), sendo um gestor de cada escola.

Serão realizadas visitas às escolas selecionadas e em conversa prévia com os professores e gestores sobre o objeto de pesquisa e a importância da contribuição para a

realização do estudo, no âmbito da SEMEC e Seduc, será realizada visitas à estas secretarias com intuito de solicitar a participação dos coordenadores do setor de avaliação na pesquisa. Na ocasião será solicitado aos participantes que assinem o TCLE.

Na hipótese de haver mais de um professor que atue em classe com aluno com NEE, considerar-se-á o que tiver mais tempo de docência com os referidos alunos. Bem como coordenadores da Divisão de Educação Inclusiva e da Divisão de Avaliação da SEMEC. No âmbito da Seduc, o instrumento será direcionado junto aos responsáveis pela organização e aplicação do Saeb. Os participantes que aceitarem colaborar serão questionados se permitem a gravação, caso seja permitido a gravação será realizada através de aparelho celular da pesquisadora. A entrevista terá duração prevista de 60 minutos.

Esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: desconforto, constrangimento ou ainda estresse emocional para os participantes, uma vez que relatarão sobre suas vivências profissionais relacionadas ao processo de avaliação dos alunos público-alvo da educação especial, advertimos que os mesmos serão contornados, pois as entrevistas serão realizadas de forma presencial facilitando a resolução de possíveis intercorrências de modo a não os constranger.

No intuito de minimizar ou contornar tais riscos, os participantes serão esclarecidos de que podem desistir a qualquer momento da realização das entrevistas, sendo, portanto, esperada a sua livre participação, bem como a preservação das suas identidades. Ressaltamos, ainda, que a colaboração dos participantes da pesquisa, contribuirá, de forma significativa, para fomentar as discussões sobre a inclusão de alunos público-alvo da educação especial nos processos educativos escolares.

Como benefícios a pesquisa possui relevância social e acadêmica por contribuir com os avanços nas pesquisas sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto de avaliações em larga escala. Ademais, os estudos sobre inclusão são relevantes porque se configura como instrumento de luta na defesa do direito a educação, podendo subsidiar a definição e implementação de políticas públicas direcionadas, especialmente, para os alunos público-alvo da educação especial.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e

esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclarecemos ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bemcomo lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu.....declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;

( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.

( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista gestores escolares

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Prezado(a) Gestor(a),

Solicitamos sua colaboração e apoio em participar desta entrevista. O referido instrumento serve de coleta de dado para o relatório de pesquisa sobre **Política de avaliação do Saeb: o lugar do estudante público-alvo da educação especial**, que é requisito final do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação sob a orientação da Prof.ª Dra. Luisa Xavier de Oliveira.

Nosso objetivo é objetivo analisar as implicações da inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades educacionais no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na rede municipal de ensino de Teresina.

Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas e seu conhecimento não será medido, apenas necessitamos de informações que possam contribuir para entendermos o lugar dos alunos público-alvo da educação especial nas avaliações externas realizadas nos espaços escolares. Em caso de dúvida sobre alguma questão estamos disponíveis para esclarecer.

Desde já agradecemos por ter dedicado tempo e interesse em responder este instrumental.

1. Informações prévias sobre a entrevista

Objetivos:

- Explicar as razões e os objetivos da entrevista;
- Assegurar a confidencialidade das informações, conforme expresso no Termo de Consentimento;
- Coletar assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE

Código da Escola: | | | | | | | | |

Nome da Escola: _____

2. Caracterização do perfil do participante

2.1 Qual o seu nível de formação?

Escolaridade	**Concluído**	**Cursando**	**Incompleto**
ensino médio - regular	(A)	(B)	(C)
ensino médio - Pedagógico	(A)	(B)	(C)
Licenciatura	(A)	(B)	(C)
Bacharelado	(A)	(B)	(C)
Especialização	(A)	(B)	(C)
Mestrado	(A)	(B)	(C)
Doutorado	(A)	(B)	(C)

2.2 Há quanto tempo atua no magistério?

(A) De 1 a 3 anos

(B) De 4 a 6 anos

(C) De 7 a 10 anos

(D) De 11 a 15 anos

(E) Há mais de 16 anos

2.3 Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

(A) De 1 a 3 anos

(B) De 4 a 6 anos

(C) De 7 a 10 anos

(D) De 11 a 15 anos

(E) Há mais de 16 anos

2.4 Há quanto tempo exerce a função de gestor desta unidade de ensino?

Qual foi a forma de ingresso nessa função?

3. Lugar do aluno público-alvo da educação especial na escola.

3.1 Você tem ou teve alguma experiência com alunos público-alvo da educação especial?

3.2 Na sua opinião, quais conhecimentos/saberes acredita serem necessários para você enquanto gestor trabalhar nos espaços escolares em relação aos alunos público-alvo da educação especial?

3.3 Para você, quais devem ser os suportes de apoio disponível para a gestão escolar desenvolver uma educação inclusiva?

3.4 Você já participou de alguma formação sobre educação inclusiva?

3.5 Na sua opinião, quais os desafios para a efetiva participação dos alunos público-alvo da educação especial nas atividades integrais do dia a dia escolar?

4. Lugar do aluno público-alvo da educação especial nas avaliações externa

4.1 A escola participa das avaliações externas aplicadas na escola pelo Sistema de Avaliação da educação básica – SAEB?

A. ( ) Sim B.( ) Não

4.2 Em caso afirmativo, como ocorre a aplicação dessas avaliações na escola?

4.3 Os alunos público-alvo da educação especial, matriculados na escola, participam das avaliações aplicadas pelo Sistema de Avaliação da educação básica – SAEB?

A. ( ) Sim B.( ) Não

4.4 Em caso afirmativo, quem é responsável pela aplicação das avaliações do SAEB junto aos alunos público-alvo da educação especial matriculados na escola?

4.5 Há algum protocolo ou orientação para a aplicação dessas avaliações do SAEB junto aos alunos público-alvo da educação especial matriculados na escola?

4.6 A escola recebe os resultados do desempenho das avaliações do Saeb dos alunos público-alvo da educação especial?

A. ( ) Sim B.( ) Não

4.7 Em caso afirmativo, quais procedimentos a escola realiza diante dos resultados das avaliações do Saeb dos alunos público-alvo da educação especial?

4.8 Em sua opinião, quais os desafios enfrentados pelos alunos com NEE na participação das avaliações externa, especificamente, as avaliações do Saeb de acordo com as especificidades de cada aluno?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

Coordenador responsável pela organização e pela aplicação do Saeb / Seduc

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA
COORDENADOR RESPONSÁVEL PELA ORGANIZAÇÃO E PELA APLICAÇÃO DO SAEB / SEDUC

Prezado(a) Coordenador(a),

Solicitamos sua colaboração e apoio em participar desta entrevista. O referido instrumento serve de coleta de dado para o relatório de pesquisa sobre **Política de avaliação do Saeb: o lugar do estudante público-alvo da educação especial**, que é requisito final do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação sob a orientação da Prof.ª Dra. Luisa Xavier de Oliveira.

Nosso objetivo é objetivo analisar as implicações da inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades educacionais no Sistema de Avaliação da educação básica (Saeb), na rede municipal de ensino de Teresina.

Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas e seu conhecimento não será medido, apenas necessitamos de informações que possam contribuir para entendermos o lugar dos alunos público-alvo da educação especial nas avaliações externas realizadas nos espaços escolares. Em caso de dúvida sobre alguma questão estamos disponíveis para esclarecer.

Desde já agradecemos por ter dedicado tempo e interesse em responder este instrumental.

1. Informações prévias sobre a entrevista

Objetivos:

- Explicar as razões e os objetivos da entrevista;

- Assegurar a confidencialidade das informações, conforme expresso no Termo de Consentimento;
- Coletar assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE)
- Local onde trabalha (seção, gerência, departamento, secretaria)

2. Caracterização do perfil do participante

2.1 Qual o seu nível de formação?

Escolaridade	**Concluído**	**Cursando**	**Incompleto**
ensino médio - regular	(A)	(B)	(C)
ensino médio - Pedagógico	(A)	(B)	(C)
Licenciatura	(A)	(B)	(C)
Bacharelado	(A)	(B)	(C)
Especialização	(A)	(B)	(C)
Mestrado	(A)	(B)	(C)
Doutorado	(A)	(B)	(C)

2.2 Você tem experiência como docente na escola pública? Em caso afirmativo, quantos anos de experiência?

(A) De 1 a 3 anos

(B) De 4 a 6 anos

(C) De 7 a 10 anos

(D) De 11 a 15 anos

(E) Há mais de 16 anos

2.3 Há quanto tempo você trabalha nesta divisão de avaliação? Como ingressou nesta divisão?

3. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Piauí

3.1 Quais os anos de ensinos que participam das provas do Saeb no Estado do Piauí? E qual a periodicidade da aplicação do Saeb?

3.2 Em relação as provas do Saeb, quem são os responsáveis pela aplicação das provas do Saeb no Estado do Piauí?

3.3 Você tem conhecimento de algum documento oficial do MEC/INEP que regula a aplicação das provas do Saeb? Em caso afirmativo, do que trata esses documentos?

3.4 Na divisão de avaliação da Seduc há algum documento oficial que regula a aplicação das provas do Saeb? Em caso afirmativo, do que trata esses documentos?

4. Lugar do aluno público-alvo da educação especial nas avaliações externa

4.9 Os alunos público-alvo da educação especial participam das avaliações do Saeb?

( ) Sim ( ) Não

4.10 Em caso afirmativo, como ocorre essa participação?

4.11 Existe algum documento legal do MEC que oriente a participação dos alunos com NEE nas avaliações do Saeb? Em caso afirmativo, do que trata esses documentos?

4.12 Em relação a Seduc, existe algum documento legal que oriente a participação dos alunos público-alvo da educação especial nas avaliações do Saeb? Em caso afirmativo, do que trata esses documentos?

4.13 Você sabe informar se existe alguma diferença nas provas aplicadas aos alunos público-alvo da educação especial e os demais alunos?

4.14 Quem são os responsáveis pela aplicação das provas do Saeb junto aos alunos público-alvo da educação especial nas unidades escolares? Existe alguma seleção/e ou critérios para serem selecionados esses aplicadores?

4.15 Os responsáveis pela aplicação das provas do Saeb junto aos alunos público-alvo da educação especial passam por alguma formação para realizar aplicação dessas provas? Em caso afirmativo, como é realizado essa formação?

4.16 Em relação as Provas do Saeb obtidos pelos alunos público-alvo da educação especial, o que são feitos com os resultados? São socializados? Como isso ocorre?

4.17 Como você vê a participação dos alunos público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala do Saeb?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista

Coordenador Divisão de Educação Inclusiva e da Divisão de Avaliação / Semec

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA
COORDENADOR DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA DIVISÃO DE AVALIAÇÃO / SEMEC

Prezado(a) Coordenador(a),

Solicitamos sua colaboração e apoio em participar desta entrevista. O referido instrumento serve de coleta de dado para o relatório de pesquisa sobre **Política de avaliação do Saeb: o lugar do estudante público-alvo da educacional especial**, que é requisito final do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação sob a orientação da Prof°. Dra. Luisa Xavier de Oliveira.

Nosso objetivo é objetivo analisar as implicações da inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades educacionais no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na rede municipal de ensino de Teresina.

Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas e seu conhecimento não será medido, apenas necessitamos de informações que possam contribuir para entendermos o lugar dos alunos público-alvo da educação especial nas avaliações externas realizadas nos espaços escolares. Em caso de dúvida sobre alguma questão estamos disponíveis para esclarecer.

Desde já agradecemos por ter dedicado tempo e interesse em responder este instrumental.

1. Informações prévias sobre a entrevista

Objetivos:

- Explicar as razões e os objetivos da entrevista;

- Assegurar a confidencialidade das informações, conforme expresso no Termo de Consentimento;

- Coletar assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE)
- Local onde trabalha (seção, gerência, departamento, secretaria)

2. Caracterização do perfil do participante

2.1 Qual o seu nível de formação?

Escolaridade	**Concluído**	**Cursando**	**Incompleto**
Ensino médio - regular	(A)	(B)	(C)
Ensino médio - Pedagógico	(A)	(B)	(C)
Licenciatura	(A)	(B)	(C)
Bacharelado	(A)	(B)	(C)
Especialização	(A)	(B)	(C)
Mestrado	(A)	(B)	(C)
Doutorado	(A)	(B)	(C)

2.2 Você tem experiência como docente na escola pública? Em caso afirmativo, quantos anos de experiência?

(A) De 1 a 3 anos
(B) De 4 a 6 anos
(C) De 7 a 10 anos
(D) De 11 a 15 anos
(E) Há mais de 16 anos

2.3 Há quanto tempo você trabalha nesta divisão de avaliação? Como ingressou nesta divisão?

3. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no município de Teresina.

3.5 Quais os anos de ensinos que participam das provas do Saeb no município de Teresina? E qual a periodicidade da aplicação do Saeb?

3.6 Em relação as provas do Saeb, quem são os responsáveis pela aplicação das provas do Saeb nas escolas municipais de Teresina?

3.7 Você tem conhecimento de algum documento oficial do MEC/INEP que regula a aplicação das provas do Saeb? Em caso afirmativo, do que trata esses documentos?

3.8 Na SEMEC há algum documento oficial que regula a aplicação das provas do Saeb? Em caso afirmativo, do que trata esses documentos?

4. Lugar do aluno público-alvo da educação especial nas avaliações externa

4.2 Os alunos público-alvo da educação especial das escolas municipais participam das avaliações do Saeb?

( ) Sim ( ) Não

4.3 Em caso afirmativo, como ocorre participação alunos público-alvo da educação especial das escolas municipais?

4.4 Existe algum documento legal do MEC/INEP que oriente a participação dos alunos público-alvo da educação especial nas avaliações do Saeb? Em caso afirmativo, do que trata esse documento?

4.5 Em relação a SEMEC, existe algum documento legal que oriente a participação dos alunos público-alvo da educação especial nas avaliações do Saeb? Em caso afirmativo, do que trata esse documento?

4.6 Você sabe informar se existe alguma diferença nas provas do Saeb aplicadas aos alunos público-alvo da educação especial e dos demais alunos? Em caso afirmativo, quais são essas diferenças?

4.7 Em relação aos resultados das provas do Saeb dos alunos público-alvo da educação especial, o que são feitos? São socializados esses resultados? Como isso ocorre no âmbito da SEMEC?

4.8 Como você vê a participação dos alunos público-alvo da educação especial nas avaliações em larga escala do Saeb?

4.9 Para você, quais devem ser os suportes de apoio disponíveis para que seja desenvolvida uma avaliação junto aos alunos público-alvo da educação especial?