

Políticas públicas de avaliação em larga escala e alunos público-alvo da Educação Especial: Especial: alguns apontamentos

Public policies for large-scale assessment and target students in Special Education: some notes

Vanusa Gomes Soares¹

Francisco Renato Lima²

Luísa Xavier de Oliveira³

RESUMO: A discussão apresentada neste texto enfoca a correlação entre políticas públicas de avaliação em larga escala e o contexto de ensino e aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial. Conforme o subtítulo, o texto traz alguns apontamentos que buscam alcançar o objetivo de analisar as políticas públicas de avaliação em larga escala com um olhar para o aluno público-alvo da Educação Especial, com foco em seus desdobramentos e lugares no Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). O estudo assume uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando-se dos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e documental. Nessa construção, teoricamente, recorreu-se a autores, como: Grego (2013a, 2013b), Haydt (2008), Lima (2012), Luckesi (2011), Perrenoud (2001), Mantoan (2003), Sousa e Ferreira (2019), Vitorino e Grego (2016); além da leitura de documentos em nível nacional, estadual e municipal, que regem as ações que ajudam a mapear o contexto das políticas públicas de avaliação em larga escala com foco no estudante público-alvo da Educação Especial no âmbito do SAETHE. Os resultados apontam que o lugar do aluno público-alvo da Educação Especial nas políticas de avaliação em larga escala instituída no SAETHE, ainda apresenta necessidade estruturais na formulação, na aplicação e na utilização dos resultados decorrentes das avaliações, a fim de que os avanços legais e curriculares possam ser efetivados nas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas; avaliação em larga escala; Educação Especial; SAETHE; processos de ensino e aprendizagem.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: vansoares2@hotmail.com

² Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Auxiliar (Substituto) na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). ORCID Link: <https://orcid.org/0000-0002-1372-5444>. E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada da Universidade Federal do Piauí (UFPI), atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). ORCID Link: <https://orcid.org/0000-0003-0782-4793>. E-mail: luisaxavier77@ufpi.edu.br

ABSTRACT: The discussion presented in this text focuses on the correlation between large-scale public assessment policies and the teaching and learning context of the target student of Special Education. According to the subtitle, the text brings some notes that seek to achieve the objective of analyzing large-scale public assessment policies with a view to the target student of Special Education, focusing on their developments and places in the Educational Assessment System of Teresina (SAETHE). The study takes a qualitative approach, of an exploratory and descriptive nature, using the technical procedures of bibliographic and documentary research. In this construction, theoretically, authors were used, such as: Grego (2013a, 2013b), Haydt (2008), Lima (2012), Luckesi (2011), Perrenoud (2001), Mantoan (2003), Sousa and Ferreira (2019), Vitorino and Grego (2016); in addition to reading documents at the national, state and municipal level, which govern the actions that help to map the context of public policies for large-scale assessment with a focus on the target student of Special Education within the scope of SAETHE. The results indicate that the place of the target student of Special Education in the large-scale assessment policies established at SAETHE still presents structural needs in the formulation, application and use of results arising from assessments, so that legal advances and curricular aspects can be implemented in pedagogical practices.

KEYWORDS: public policies; Large-scale assessment; Special Education; SAETHE; teaching and learning processes.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vários são os requisitos para que os resultados de avaliação sejam efetivamente utilizados. Deve haver uma oferta regular e de boa qualidade, de forma a garantir a validade e acuidade das informações produzidas; deve haver demanda por estas informações, o que depende da existência de uma cultura de avaliação e do grau de transparência do processo de formulação de políticas públicas; e, finalmente, devem haver, no mercado, profissionais capazes de “vender” as informações produzidas não apenas para seus clientes diretos como também para o público em geral
(Cotta, 2001, p. 95).

[Desse modo, se cumprirá]

[...] o respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida em sociedade, de forma a garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos nos equipamentos e espaços sociais, independentemente das suas necessidades educacionais especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que estas apresentem
(Brasil, 2004, p. 13).

Revista Interdisciplinar

As políticas de Educação Inclusiva⁴ nas escolas regulares constituem um direito previsto legalmente, sendo alvo de discussões e de questionamentos constantes nas instituições de ensino, já que o ‘estudante público-alvo da Educação Especial’⁵ deve ser preferencialmente educado em sala de ensino regular. A partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 foi estabelecido que a educação constitui um direito de todos e, sobretudo, que a Educação Especial comece a ser pensada como política pública, objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação nas escolas (Brasil, 1988). Nesse sentido, concebem-se múltiplos desafios vivenciados pelas instituições de ensino com vistas à garantia de uma escola pública de qualidade para todos, de modo que os sujeitos tenham suas identidades respeitadas, independente das particularidades e das diferenças que singularizam seus lugares no mundo, almejando, desse modo, o real alcance da dignidade humana. Um desses desafios é o modo como são articuladas as políticas públicas de avaliação educacional, a fim de promover a inclusão escolar, conforme projetado no diálogo posto na epígrafe (Cotta, 2001; Brasil, 2004).

Nessa perspectiva de pensar em práticas pedagógicas e políticas educativas inclusivas, principalmente no que concerne às avaliações em larga escala, o presente estudo apresenta-se a

⁴ Ao longo do texto, os termos ‘Educação Inclusiva’ e ‘Educação Especial’ serão grafados com letra maiúscula, uma opção dos autores, justificada pelos seguintes argumentos. O primeiro, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, em seu “Capítulo V - Da Educação Especial, Art. 58. Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Ademais, é reforçado a partir de 1999, com o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a **Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino**, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular (Brasil, 1999, grifos nossos). O segundo, a partir da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, que estabelece o seguinte: “A **Educação Inclusiva** constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008, p. 05, grifos nossos). “Assim, na perspectiva de Educação Especial a escola torna-se um espaço de acolhimento propício, moldado ao aluno. A Educação Inclusiva se distingue da Educação Especial, pois não é caracterizada como modalidade, mas sim um procedimento metodológico dentro da educação básica. [...] Assim, **a Educação Especial precisa oferecer também um suporte à Educação Inclusiva**” (Martins; Silva; Sachinski, 2020, p. 14, grifos nossos).

⁵ Nomenclatura adotada a partir da publicação da Portaria Nº 267, de 21 de junho de 2023, que estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2023. Essa recente publicação revoga a Portaria nº 573, de 30 de dezembro de 2022 (Brasil, 2022, 2023a).

Revista Interdisciplinar

partir do seguinte objetivo: analisar as políticas públicas de avaliação em larga escala com um olhar para o aluno público-alvo da Educação Especial, com foco em seus desdobramentos e lugares no Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Essa perspectiva considera a relevância de esses sujeitos serem atendidos dentro de suas possibilidades, particularidades e potencialidades, como forma de garantia do direito à educação, bem como de serem incluídos na aplicação e nos resultados de seus desempenhos nas avaliações em larga escala, realizadas pelos sistemas de ensino, nesse caso, o da rede municipal de Teresina (PI).

Orientados por esse objetivo geral, desdobra-se alguns objetivos específicos: i) investigar o lugar do aluno público-alvo da Educação Especial nas políticas de avaliação em larga escala, buscando apresentar os conceitos atribuídos a esse tipo de avaliação; ii) identificar as políticas públicas de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial no ensino regular; e iii) conhecer as políticas públicas de avaliação em larga escala para o aluno público-alvo da Educação Especial no contexto do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE).

Essa discussão suscita um olhar para a pertença e a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no sistema de avaliação em larga escala do município de Teresina (PI), de modo que eles façam parte das estatísticas em avaliação e, de forma inclusiva, mostrem seu potencial e sejam assistidos dentro de suas condições de aprendizagem e que pertençam, ativamente, de todo o processo educacional e de construção da cidadania, mediada pela ação escolar. Nesse contexto, apresenta-se como elemento propulsor da investigação, um questionamento: qual o lugar do aluno público-alvo da Educação Especial nas políticas de avaliação em larga escala no SAETHE?

O caminho metodológico trilhado partiu de uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental (documentos secundários) para realização da coleta e análise de dados (Gil, 2019). O ponto de partida ocorreu a partir da consolidação da pesquisa bibliográfica em livros e periódicos especializados etc., ancorando-se em autores, como: Grego (2013a, 2013b), Haydt (2008), Lima (2012), Luckesi (2011), Perrenoud (2001), Mantoan (2003), Sousa e Ferreira (2019), Vitorino e Grego (2016), entre outros. No processo de construção da pesquisa documental, recorreu-se à leitura de dispositivos normativos (constitucionais e legais), como a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Lei nº 13.146/15 - Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015) e o

Revista Interdisciplinar

Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020), que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)⁶.

Desse modo, organiza-se a discussão, inicialmente, tratando das políticas de Educação Inclusiva presentes nos documentos em nível nacional, referidos no parágrafo anterior, bem como, a partir dos documentos oficiais do estado do Piauí, tais como: a Lei nº 7.607, de 20 de outubro de 2021, que dispõe sobre o atendimento especializado para as pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia nos Concursos Públicos e Vestibulares realizados no estado do Piauí (Piauí, 2021) e a Resolução CME/THE nº 003, de 15 de abril de 2010, que fixa normas para Educação Especial na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Teresina e revoga a Resolução CME/THE nº003, de 06 de abril de 2006⁷ (Teresina, 2010). Em seguida, trata-se da avaliação em larga escala no contexto da Educação Inclusiva, buscando identificar sua realização junto a alunos com deficiência.

Nesse sentido, a literatura teórica especializada, as orientações curriculares e as legislações citadas (em diferentes níveis de atuação, do território nacional ao local) convergem, ao tematizar a necessidade de promover a inclusão, com vistas a uma escola necessária, com garantia, acesso, permanência, igualdade, respeito e equidade a todos. Mas, isso só é possível, por meio da participação ativa dos profissionais de ensino e do investimento em políticas públicas que assegurem o cumprimento do direito à educação, legalmente adquirido, com condições de funcionamento e de oportunidades a todos os estudantes.

⁶ Vale ressaltar que, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 foi revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, de 01 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023b), fato que ocorreu, sobretudo, em virtude de, no contexto da conjuntura política em vigor, essa nova Política Nacional de Educação Especial ter sido “recebida com bastante crítica pelos pesquisadores e educadores da área”, conforme a análise realizada por Santos e Andrade (2023, p. 108), acrescentando que, apesar disso, “continua sendo importante analisar as mudanças pretendidas pela instituição da PNEE e toda a discussão que ela envolve, tendo em vista a essencialidade do tema educação inclusiva para a sociedade” (Santos; Andrade, 2023, p. 113). **Por isso, inclusive, a pertinência de ainda tomá-lo como referência fundamental neste estudo.** Para mais, sobre o histórico e as motivações que envolveram a revogação do referido decreto, ver texto de Ana Luiza Santos e Edgar Jacobs, publicado em 10 jan. 2023, na página *on-line* **Jacobis Consultoria**, disponível em: <https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/revogado-o-decreto-n%C2%BA-10-502-20-que-instituiu-a-pol%C3%ADtica-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-especial>. Acesso em: 21 jul. 2024.

⁷ Ver nas referências: Teresina (2006).

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) considera que “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 05). Desse modo, as políticas de Educação Inclusiva nas escolas regulares constituem um direito previsto tanto legalmente, a exemplo da CF de 1988 (Brasil, 1988) e da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) quanto nos dispositivos de orientação curricular, que orientam as práticas escolares.

A chamada ‘Constituição Cidadã’, de 1988, em seu art. 208, inciso III trata do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, bem como a LDB 9.394/96 dispõe dessa questão, em seu Art. 58 observando que a educação especial, para os efeitos desta Lei deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1988, 1996).

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que trata da Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 2, considera que uma pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Diante disso, assegura, no seu Art. 27, que 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 (Brasil, 2015).

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, em seu capítulo II trata dos princípios e dos objetivos, tais como:

I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;
II - aprendizado ao longo da vida; III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo; IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando; V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares; VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de

decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada; VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos; VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e IX - qualificação para professores e demais profissionais da educação (Brasil, 2020).

Na literatura internacional, o termo “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida social “normal”, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais”, conforme a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 1975 (Organização das Nações Unidas, 1975, p. 01). Assim, Educação Inclusiva é um modelo de ensino que propõe a igualdade nas possibilidades de escolarização. Com essa visão, o objetivo é que todos os estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Superior, tenham direito à educação em um ambiente que se adeque às necessidades de condições para promover a aprendizagem do sujeito.

Para Mantoan (2003), na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que, dificilmente, a vida ensina: respeitar as diferenças. Esse é um dos primeiros passos para a construção de uma sociedade mais justa. Partindo desse pressuposto, a prática pedagógica deve estar assentada nos princípios da inclusão, como possibilidade de respeitar, legitimar e resgatar os direitos de cada cidadão que, independentemente de suas condições e singularidades, deve ter acesso a condições e oportunidades para a plena realização de seu potencial psicossocial e cognitivo.

Na prática, para que isso ocorra, é necessário investir em condições institucionais, administrativas, políticas públicas especializadas, entre outras ações em nível de Estado, que viabilizem a concretização de práticas pedagógicas assertivas com esse princípio. Nesse sentido, pensar, por exemplo, a questão da avaliação do estudante público-alvo da Educação Especial, sobretudo a avaliação em larga escala, como artefato fundamental na construção de uma escola que contribua para a construção de uma sociedade inclusiva e cidadã.

3. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: COMO AVALIAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?

No campo educacional, a avaliação é um instrumento utilizado para observar, identificar e aferir a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Na prática, esse procedimento deve ir além de aplicação de testes e atribuições de notas ou conceitos, mas requer um acompanhamento da construção de conhecimento e desenvolvimento de saberes adquiridos pelos alunos em diferentes momentos do processo educativo. Conforme esses pressupostos, ora apresentados, a realização da avaliação deve fornecer informações sistemáticas sobre o processo pedagógico, permitindo aos docentes definir mudanças ou alterações no projeto educativo, a fim de garantir que a educação ocorra de forma justa, igualitária e democrática.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno, quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando um papel, função ou ação diagnóstica, processual e formativa (Haydt, 2008; Luckesi, 2011), que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, junto ao coletivo, prevalecendo na aferição os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos, dos ritmos de aprendizagens diferenciados, bem como condições específicas que necessitam de outras habilidades por parte da ação pedagógica.

Sobre essa variedade de situações presente no chão das unidades escolares, entende-se que a avaliação é inerente e imprescindível em todo processo educativo, constituindo-se como um constante trabalho de reflexão e ação, que Schön (2000) divide em três processos: ‘reflexão sobre a ação’, ‘reflexão na ação’ e ‘reflexão sobre a reflexão na ação’. Isso se faz imperioso, tendo em vista que educar é possibilitar que o sujeito vivencie experiências de contato com conteúdos escolares, como forma de problematizar e criticar as questões sociais que permeiam o contexto no qual está inserido, assumindo uma posição ativa e questionadora, que possa enfrentar e superar as contradições que assolam a experiência humana historicamente construída.

De acordo com Perrenoud (2001, p. 103), “[...] é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido um projeto educativo”. Assim, a necessidade de a avaliação ser formativa e transformadora, a fim de atender as reais necessidades de aprendizagens dos alunos.

Revista Interdisciplinar

Desse modo, pressupõe-se que essa sistemática ou prática de avaliação seja a mais indicada para ser desenvolvida junto ao estudante público-alvo da Educação Especial, priorizando os aspectos qualitativos, através da qual o educador extrai e utiliza os resultados adquiridos com os instrumentos avaliativos e realiza adaptações na prática, indo de encontro às reais necessidades e possibilidades de aprendizagens dos alunos.

Ainda sobre essa questão, Perrenoud (2001, p. 79) afirma que “a avaliação é formativa porque é uma avaliação que objetiva melhorar a formação; sua preocupação é classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas ajudar o aluno a aprender”. Nesse sentido, observa-se a necessidade de romper o sentido de avaliação como juízo de valor, de caráter exclusivamente classificatório e punitivo, que historicamente está enraizada na cultura escolar, baseado em métodos de memorização, classificação, seleção, criação de hierarquias, exclusão e certificação. Em contrapartida, é necessário assumir um olhar para que permita aos alunos identificar seus erros, acertos e lacunas; e aos mestres destacar os ganhos e as dificuldades de cada aluno para poder ajudá-los a progredir mais. Para tanto, é preciso que os professores se assumam como partes do processo, ou seja, o resultado de uma avaliação, seja ele positivo ou negativo, não é responsabilidade exclusiva do aluno, visto que a aprendizagem é uma construção colaborativa.

Em especial no contexto da Educação Inclusiva, segundo Vitorino e Grego (2016), a principal função da avaliação formativa é se destacar/distanciar dos modelos das avaliações internas nos moldes tradicionalistas, classificatórios e excludentes. Para isso, deve avaliar o aluno continuamente e em ocasiões diferentes, assim, fundamenta-se na observação e no registro do desenvolvimento destes, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, exercendo uma avaliação contínua e diária que possibilite ajustar-se conforme as necessidades ou fragilidades detectadas. Portanto, a avaliação tem a função de agir e intervir diante das reais condições de aprendizagem dos sujeitos em sua experiência escolar, mediada pelo social.

Para Grego (2013a), se o aluno com deficiência intelectual, por exemplo, apresenta um desenvolvimento diferenciado, em nível cognitivo, na sua maneira de apreender, dentro de um tempo diferente dos demais pares de sua idade, ele necessita de recursos diferenciados e com intervenções planejadas e constantes para que aconteça, inclusive, uma resposta ao modo como o ensino e aprendizagem estão acontecendo. Do contrário, depara-se com uma avaliação “contraditória e injusta”.

Além disso, uma prática de avaliação inclusiva, orientada para as questões de desigualdade e injustiça em educação, é condição central para se lograr equidade e justiça social nas escolas brasileiras. Mas, essa prática inclusiva deve partir do reconhecimento teórico de que o conhecimento não é neutro, “que as realidades são construídas e modeladas por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, e étnico-raciais, o que indica que poder e privilégios são importantes determinantes de qual realidade será privilegiada” (Mertens, 2007, p. 212⁸); (Grego, 2013a, p. 26).

De acordo com o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, mencionado anteriormente, em seu capítulo VIII, ao tratar ‘da avaliação e do monitoramento’ no processo de avaliação no contexto da Educação Especial, normatiza os mecanismos que devem ser utilizados:

I - Censo Escolar; II - Exame Nacional do Ensino Médio; III - indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e os seus resultados esperados e alcançados; IV - planos de desenvolvimento individual e escolar; V - Prova Brasil; e VI - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 2000).

Assim, a estruturação de ações apontadas, a partir dos resultados das avaliações externas, é algo complexo que remete à insegurança, pois o desenvolvimento de uma avaliação formativa, de acompanhamento do desenvolvimento do aluno e que respeite sua cultura primeira, envolve integrar a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem, inserindo-a na interação professor-aluno-conhecimento e nas interações entre os alunos, orientando um processo de diferenciação do ensino e de diferenciação da aprendizagem. Envolve, ainda, como esclarece Grego (2013b, p. 97) “[...] tornar o aluno autor de sua própria aprendizagem, no sentido de estimulá-lo a se envolver em um processo de autor regulação, de desenvolvimento de suas capacidades meta cognitivas, em um constante processo interativo com o professor e com seus pares”.

Atualmente, a política de Educação Inclusiva assumida pelo Ministério da Educação (MEC) brasileiro, mesmo em meio as críticas e contradições, que culminaram na revogação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, por exemplo, conforme discorrido em Santos e Andrade (2023), a Educação Inclusiva, de maneira geral, é impulsionada por um movimento mundial contra os processos de exclusão, o debate sobre formas de atendimento ao aluno com deficiência tem-se

⁸ Por respeito e valorização às fontes, Mertens (2007), citada por Grego (2013a), constam nas referências deste texto.

Revista Interdisciplinar

intensificado na direção de uma pedagogia inclusiva, que busque atender esses alunos nas classes comuns do ensino regular (Oliveira; Poker, 2002).

Assim, cabe indagar: *como o estudante público-alvo da Educação Especial é avaliado nas avaliações em larga escala?* A avaliação inclusiva deve direcionar uma atenção para a diversidade de sujeitos e contextos, por meio da adaptação curricular e pedagógica às diferenças, às características e às necessidades educativas dos educandos. Ou seja, deve-se ter atenção às especificidades de cada aluno e a avaliação direcionada aqueles que necessitam desse apoio educacional deve ser feita de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos. Mais do que conhecer as competências técnicas e cognitivas do aluno, é necessário que o professor/instituição educativa saiba como ele deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com as outras crianças, sem que haja nenhuma visão separatista e segregacionista, que configure um quadro de exclusão social. Nesse sentido, Lima (2018, p. 914) alerta para o fato de que,

[...] pela via dos mecanismos sociais da avaliação, que na grande maioria das vezes têm força de coerção social e doutrinação ideológico sobre a aprendizagem do aluno, definindo quem “passa” e quem “não passa” – aprovados e reprovados – constrói uma forte muralha de segregação social. Essa muralha limita, tolda e obscurece os caminhos do aluno dentro da escola de tal modo que o caminho que se apresenta como ‘mais fácil’ é o afastamento da instituição, construindo, assim, um quadro de distorção social nas oportunidades de garantia e acesso aos direitos de igualdade de oportunidades e legitimação da cidadania.

No cenário educacional, a avaliação em larga escala “oferece possibilidades de traçar uma política educacional consequente e efetiva, seja em nível federal, estadual ou municipal, embora muitas vezes os governos não interpretem essas possibilidades na direção esperada e não atuem considerando as necessidades apontadas” (Sousa; Ferreira, 2019, p. 16). Para ser considerada de larga escala, a avaliação deve, além disso, ser partir de um desenho que se aplique a um grande número de alunos – que extrapola o contingente de uma turma ou mesmo de uma escola, cujos resultados podem ser divulgados tanto por meio de uma escala de proficiência, que permita comparações ao longo do tempo, quanto a partir de percentuais de acerto, desde o nível da rede até o do estudante. Têm objetivos mais amplos que atingem a uma população mais extensa que a avaliação de aprendizagem em sala de aula. Esta, por sua vez, pode apresentar análises mais profundas e mais consequentes para as práticas pedagógicas. Para Martins (2002, p. 163):



É inegável que realizar a avaliação externa em larga escala sobre os resultados obtidos pela escola constitui um importante indicador para que os gestores do sistema de ensino possam corrigir os problemas do fluxo escolar e reorientar as decisões e medidas legais. No entanto, esses mecanismos podem limitar sobremaneira as possibilidades para a ampliação do exercício da autonomia da escola, caso continuem desconsiderando o incentivo à autoavaliação, bem como a possibilidade de gestão de seus recursos.

Desse modo, essas avaliações constituem aliadas dos sistemas de ensino, a fim de averiguar o nível dos requisitos básicos para a qualidade das ações educativas. De maneira mais geral, em nível de sistemas educacionais, objetivam verificar a eficácia do serviço administrativo da escola, no tocante ao controle dos resultados que podem servir, inclusive, para o estabelecimento de “rankings” que diferenciam o desempenho de diferentes instituições de ensino de uma mesma rede (municipal, estadual ou federal). Com isso, é possível estabelecer diagnósticos e estabelecer metas para enfrentar os dilemas escolas que possam estar comprometendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A Educação Básica no Brasil perpassa por avaliações em larga escala de acordo com as etapas de ensino: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental e avaliações no Ensino Médio. Diante disso, ter clareza sobre os direitos de aprendizagem é tão importante quanto saber como verificar se eles estão sendo alcançados. É por isso que as avaliações em larga escala são um importante instrumento de gestão para contribuir com a busca por equidade nos resultados educacionais.

Em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, é necessário um olhar direcionado, que leve em consideração suas especificidades, em todo o processo de ensino aprendizagem, bem como em relação às avaliações, pois os mesmos necessitam ser inclusos nesse processo avaliativo, atendendo às condições de mostrarem seus potenciais dentro de suas reais condições de desenvolvimento escolar. Com efeito, essa inclusão deve ser bem planejada para que se estabeleça um ambiente de confiança; o conteúdo avaliado deve estar organizado de acordo com as especificidades de cada aluno; há a necessidade da adoção de diferentes formas de avaliar esse aluno, bem como estabelecer diferentes estratégias para cada tipo de deficiência para que cada aluno seja incluído, visto que se os alunos especiais forem avaliados de maneira igual aos demais alunos ditos “normais”, estarão relegados à exclusão. De acordo com Mendes e Segabinazzi (2018, p. 852):



[...] especialmente a partir de 1990, que o movimento de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino ganhou força, indo de encontro a pressupostos homogeneizantes no âmbito dos sistemas educacionais. Assim como as políticas internacionais de avaliação em larga escala, as políticas de inclusão escolar de alunos com Deficiência, além aos movimentos sociais pró-inclusão, tiveram forte influência, nos contextos nacionais, os acordos e pressões transnacionais.

No caso brasileiro, diferentes medidas foram tomadas até que se chegasse, em 2008, a formulação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), documento que referencia e normatiza o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial e estabelece as diretrizes para a garantia de ingresso, permanência e êxito desses alunos na escola. Trata-se de uma proposta educativa e inclusiva, que visa proporcionar a escolarização desses sujeitos a partir do reconhecimento das suas necessidades e capacidades e da inserção na dinâmica da escola regular.

Neste contexto político-educacional, a avaliação das necessidades educacionais dos alunos com deficiência é elemento fundamental para subsidiar sua aprendizagem e assessorar o acompanhamento da escolarização desse aluno nas classes comuns, através da oferta dos recursos necessários para viabilizar o seu sucesso educacional. No entanto, a avaliação não pode restringir-se às suas condições de desenvolvimento biopsicossocial do aluno, mas também deve estabelecer o seu potencial de aprendizagem, inclusive o nível de competência curricular desse aluno, tendo como referência a proposta curricular da série [ou ano] onde está matriculado (Oliveira, Poker, 2002; Oliveira, Leite, 2000⁹); (Miranda; Bordas, 2017, p. 162-163).

A avaliação tem como objetivo medir as habilidades e as competências e olhar para o produto do produtor, considerando-os dentro de um processo. Ela precisa “fazer uma leitura que traga elucidação e orientação que norteie o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades e das competências avaliadas do próprio produtor, que se dará somente a partir da comunicação e de estratégias que lhe permitam avançar do ponto ao qual foi avaliado” (Vitorino; Grego, 2016, p. 482). Nesse processo, tanto quem está sendo avaliado – o aluno – quanto quem cria condições para a aprendizagem e realiza a avaliação – o professor – obtém conhecimento sobre o processo e podem realizar ações que redefinem os rumos do percurso, com foco na qualificação da aprendizagem, por meio da avaliação.

⁹ Oliveira e Poker (2002) já foram citadas diretamente no referencial teórico do estudo, no entanto, Oliveira e Leite (2000) ainda não. Então, a fim de estabelecer a polifonia teórica devida e o reconhecimento ao papel das fontes, estes últimos também seguem nas referências deste texto.

Revista Interdisciplinar

Ainda segundo Vitorino e Grego (2016), no geral, no percurso escolar, alunos com deficiência intelectual apresentam dificuldades em atingir os objetivos propostos pelo currículo escolar, pela forma como ele é apresentado. Essa questão, se não for analisada sob uma ótica mais holística e sistêmica, pode levar ao fracasso escolar, tomando-se por base apenas o resultado insatisfatório das avaliações que, pelo modo como são realizadas, atribuem esses resultados apenas “à questão biológica do aluno e não à falta de adaptações que acontecem na escola e nos sistemas e quem responde pelo fracasso é somente o aluno” (Vitorino; Grego, 2016, p. 482). Portanto, indaga-se: é possível incluir em contextos de competição, que, geralmente caracterizam as avaliações educacionais?

Considerando-se as necessidades de organização didático-pedagógica do processo de avaliação do estudante público-alvo da Educação Especial, as Diretrizes Curriculares para Educação Especial na Educação Básica, apontam os elementos a serem considerados nos processos de adaptações curriculares necessárias ao contexto em evidência:

[...] flexibilização e adequações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola da escola [...] (Brasil, 2001, p. 47).

A partir dessa orientação, pode-se pensar o currículo e a prática pedagógica como espaços/lugares de (des)construção, ou seja, eles não estão dados a *priori*, pelo contrário, suas manifestações reais nos contextos escolares devem partir de uma tomada de consciência sobre o modo como os sujeitos aprendem e respondem aos comandos de ensino. A criança com deficiência, por exemplo, precisa ser respeitada em suas diferentes dimensões humanas. Assim, complementam as autoras: as adaptações nas avaliações também são citadas “em vários documentos que se propaga a educação inclusiva e é com este olhar e com esta ação que poderemos falar em educação inclusiva” (Vitorino; Grego, 2016, p. 483).

Dito de outro modo, há uma articulação – ainda que mais teórica do que prática – entre o discurso curricular e a prática pedagógica, no sentido de criar estratégias que favoreçam uma melhor relação entre a realidade de aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial e as situações de avaliação (educacional ou escolar) que ele vivencia. Nesse sentido, o intuito de discutir,

a seguir, sobre a sistematização e a aplicação da avaliação em larga escala junto ao estudante público-alvo da Educação Especial na rede municipal de Teresina (PI).

4. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: COMO OCORRE A SISTEMATIZAÇÃO E A APLICAÇÃO JUNTO AO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE TERESINA (PI)?

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação Municipal (SEMEC), no ano de 2023¹⁰, a rede municipal de ensino de Teresina (PI) contava com 4.173 de alunos especiais, conforme quadro 01. A partir desse panorama, considera-se o fato de que esses alunos apresentam necessidades educacionais especiais e, portanto, precisam ser atendidos dentro de suas possibilidades, como garantia do direito à educação, bem como de serem incluídos na aplicação e nos resultados de seus desempenhos nas avaliações em larga escala.

Quadro 1: Matrículas ofertadas para a educação especial na rede municipal de ensino de Teresina (2023)

ZONA	Educação infantil				Ensino fundamental				EJA
	Creche		Pré-escola		Anos iniciais		Anos finais		
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	
Urbana	71	3	368	24	1.934	196	878	236	38
Rural	05	0	22	0	196	0	183	2	17
Total	76	3	390	24	2.130	196	1.061	238	55
Total geral	4.173								

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados fornecidos pela SEMEC (2023)

A discussão a respeito do tema tem por finalidade problematizar o lugar/espço de inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial no sistema de avaliação em larga escala do município de Teresina (PI), partindo da prerrogativa de eles façam parte das estatísticas em avaliação, para que, de forma inclusiva, possam mostrar seu potencial e serem assistidos dentro de suas condições reais de aprendizagem.

¹⁰ Mapeamento construído a partir dos números de matrículas nas diferentes escolas da rede municipal. Dados disponíveis no site oficial: <https://pmt.pi.gov.br/tag/matriculas/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

Revista Interdisciplinar

Para tanto, as práticas educativas inclusivas – principalmente, concernente às avaliações em larga escala – em uma análise das políticas públicas de avaliação em larga escala, dos alunos público-alvo da Educação Especial e seus desdobramentos e lugares no âmbito do SAETHE, tem seu fundamento no estado do Piauí, a partir do que preconiza a Lei nº 7.607, de 20 de outubro de 2021, a qual dispõe sobre o atendimento especializado para as pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia nos Concursos Públicos e Vestibulares realizados no estado do Piauí (Piauí, 2021). Em seu Art. 2º, o atendimento especializado consiste em:

I – tempo adicional de uma hora e meia para os candidatos inscritos com TDAH e Dislexia realizarem suas provas; II – profissional leitor para auxiliar na leitura das provas, se solicitado pelo candidato; III – profissional transcritor para auxiliar na escrita e preenchimento do cartão-resposta, se solicitado pelo candidato; IV – sala diferenciada para os candidatos com TDAH ou Dislexia que solicitarem profissionais leitor ou transcritor; V – correção da prova escrita e redação avaliada a partir de uma matriz de correção específica para participantes disléxicos e por uma banca especializada no assunto (Piauí, 2021, p. 01).

O Sistema de Ensino Municipal de Teresina assiste os estudantes público-alvo da Educação Especial com a Resolução CME/THE nº 003 de 15 de abril 2010, onde 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 (Piauí, 2010). Nela, sobre a avaliação, é assegurado o seguinte aos alunos, no “Art. 20 – 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” (Piauí, 2010, p. 09).

Na perspectiva de Sousa e Ferreira (2019, p. 16), ao estabelecerem um diálogo entre a avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola em contexto que assume similaridades ao aqui estudado, apontam que a “a avaliação de larga escala oferece possibilidades de traçar uma política educacional consequente e efetiva, seja em nível federal, estadual ou municipal”, ainda que, “muitas vezes os governos não interpretem essas possibilidades na direção esperada e não atuem considerando as necessidades apontadas”.

Diante desse descompasso, os autores continuam alertando para a importância de que “analisar os dados de uma avaliação exige mais do que identificar o que está descrito, supõe

compreender os resultados no contexto em que eles são produzidos” (Sousa; Ferreira, 2019, p. 16), considerando o que aponta Lima (2012, p. 15), com quem estabelecem um diálogo teórico:

O atual protagonismo da avaliação, no quadro das políticas educacionais, não apenas remete para as suas dimensões instrumentais e de controle, a serviço de novas modalidades de regulação e meta regulação estatal das políticas públicas. A avaliação educacional, mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional (Lima, 2012, p. 15).

Corroborando esse pressuposto, Luckesi (2011) ressalta que a avaliação do aproveitamento escolar precisa ser praticada de uma maneira que se constitua como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos e ao ensino mediado pelos professores, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno.

Dessa forma, o entendimento sobre práticas avaliativas de aprendizagem ou de redes são plausíveis por orientar e reorientar a prática educativa escolar, constante em nas ações pedagógicas, por intermédio de um processo de reflexão chamado práxis pedagógica. Por isso, indispensável entender esse processo, pensando em um cenário de retroalimentação de planejamentos educacionais e, conseqüentemente, de suas políticas públicas.

Com efeito, a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, “objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família” (Brasil, 2006, p. 09). Assim, ao olhar para as normatizações presentes acima relacionadas e discutidas, compreende-se a urgência da prática efetiva do pensamento de Hoffmann (2001), ao expor que é necessário rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias, utilizadas pelos sistemas educacionais, adotando, em substituição, outras prática, mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação, em especial, no SAETHE, junto ao estudante público-alvo da Educação Especial que estuda na rede municipal de ensino de Teresina (PI).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso aos estudos teóricos sobre avaliação, por si só, não é suficiente para a construção de uma avaliação na perspectiva da inclusão escolar do estudante público-alvo da Educação Especial. Mais que isso: é preciso que se edifiquem análises e reflexões, individual e coletivas, sobre prática pedagógica nas escolas e nos sistemas de avaliação em larga escala. A questão principal não é a mudança de técnica, mas a mudança de paradigma, ou seja, de intencionalidade. Mudança daquilo que se espera do aluno e/ou da escola e, da educação, de maneira mais ampla, como prática humanizadora e de transformação social.

Nesse sentido, é preciso considerar que avaliações de larga escala no Brasil constituem processos com alto grau de intensidade, regularidade e amplitude, tal como constatado também por Sousa e Ferreira (2019). Desse modo, para que ele ocorra de uma forma contextualizada e assertiva, de acordo com as potencialidades reais de avaliação das aprendizagens dos estudantes, é necessário que sejam consideradas variáveis que envolvam o diagnóstico de cada sujeito avaliado e, em seguida, considere-se a regulação do sistema educacional em vigência, no caso, o SAETHE, para que, de tal forma, se possa construir um painel demonstrativo mais fiel e assertivo da realidade educacional, com foco na construção de um projeto educativo em todos os níveis (municipal, estadual e federal), que respeite a subjetividade e promova a cidadania do estudante público-alvo da Educação Especial.

Portanto, há a necessidade de pensar na articulação entre o sistema de avaliação educacional e o desenvolvimento de uma postura inclusiva, o que implica tornar possível e viável, uma prática inclusão por meio da avaliação, garantindo o efetivo direito à educação de todos os alunos, sem distinção, garantindo, desse modo, um lugar para o aluno público-alvo da Educação Especial nas políticas de avaliação em larga escala instituída no SAETHE, que, conforme apontam os resultados observados, ainda apresenta necessidade estruturais na formulação, na aplicação e na utilização dos resultados decorrentes das avaliações, a fim de que os avanços legais e curriculares possam ser efetivados nas práticas pedagógicas, construindo assim, uma ponte entre teoria e prática.

Para tanto, os sistemas de ensino devem oferecer clareza quanto aos recursos necessários que garantam ao estudante público-alvo da Educação Especial, um lugar ativo e inclusivo desde a aplicação das avaliações em larga escala até a socialização de seus resultados, e, por fim, a elaboração de estratégias a serem pensadas e implementadas, a partir dos resultados de desempenho dos

Revista Interdisciplinar

alunos, levando em consideração a individualidade de suas limitações e um olhar como ser participativo e reflexivo em seu meio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, página 10, seção 01, n. 243-E, terça-feira, 21 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva. Direito a Diversidade**. Curso de formação de Gestores e Educadores. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais**. 2. ed. Brasília: MEC; SEE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, publicado em: 01/10/2020, edição: 189, seção: 1, página: 6. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

Revista Interdisciplinar

BRASIL. Portaria nº 573, de 30 de dezembro de 2022. Dispõe sobre o macro cronograma do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb 2023. **Diário Oficial da União**, página 32, edição 1, seção 1, 02 de janeiro de 2023.

BRASIL. Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2023. **Diário Oficial da União**, p. 81, edição 119, seção 1, 26 de junho de 2023a.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, seção 1, edição Extra, nº 1-A, 2 de janeiro de 2023b. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/01/2023&jornal=600&pagina=4&totalArquivos=7>. Acesso em: 18 jul. 2024.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 52, n. 4, p. 89-111, out-dez. 2001. Disponível em:

<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/316/322>. Acesso em: 12 maio 2024.

GREGO, Sonia Maria Duarte. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional. *In*: Pró-Reitoria de Graduação: Univesp. **Caderno de formação: Formação de Professores Avaliação Educacional e Escolar**. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, 2013a. p. 17-33. Disponível em:

http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65805/1/u1_d29_v3_t01.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

GREGO, Sonia Maria Duarte. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. *In*: Pró-Reitoria de Graduação: Univesp. **Caderno de formação: Formação de Professores Avaliação Educacional e Escolar**. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, 2013b. p. 92-110. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, Licínio Carlos. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 15-38.

Revista Interdisciplinar

LIMA, Francisco Renato. Reprovação, evasão e fracasso escolar: espelhos sociais de propostas/programas de avaliação educacional. *In: SEMANA CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO SANTO AGOSTINHO: Experiências exitosas e inovadoras em pesquisa*, XVI., 2018, Teresina. **Anais/Caderno de resumos expandidos...** Teresina: UNIFSA, 2018. v. 1. p. 910-915.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Jeisa Arielle; SILVA, Raquel da; SACHINSKI, Ivanildo. Educação Especial e Educação Inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade? *In: SIMPÓSIO DE PESQUISA, 8º.; SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 14º.*, 2020, Curitiba. **Anais...** Curitiba: NPA Núcleo de Pesquisa Acadêmica, 2020, v. 1. p. 10-24. Disponível em: <https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/104>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SEGABINAZZI, Marília. Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 849-862, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33104/pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

MERTENS, Donna. Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1, n. 3, p. 212-225, 2007. Disponível em: http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00001/1460_eng.pdf. Acesso em: 17 jul. 2012.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Avaliação do aluno público-alvo da educação especial no Brasil: recorte de uma realidade. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña (Espanha), v. extra, n. 11, p. 162-167, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2665>. Acesso em: 21 jul. 2024.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lúcia Pereira. escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. *In: MANZINI, Eduardo José (Org.). Educação Especial: temas atuais*. Marília: Unesp - Marília publicações, 2000. p. 11-20. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/133/371/3545. Acesso em: 22 jul. 2024.

Revista Interdisciplinar

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; POKER, Rosimar Bortolini. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8568/5749>. Acesso em: 13 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Proclamada pela Assembleia Geral, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola as diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAUI. **Lei nº 7.607, de 20 de outubro de 2021**. Dispõe sobre o atendimento especializado para as pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia nos Concursos Públicos e Vestibulares realizados no Estado do Piauí. Teresina: Palácio de Karnak, 20 de outubro de 2021. Disponível em: https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2021/4802/lei_no_7.607_sancao_-_dispoe_sobre_o_atendimento_especializado_para_as_pessoas_com_transtorno_do_deficit_de_atencao_e_hiperatividade_tdah.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

SANTOS, Emily Catarina Andrade dos; ANDRADE, Natália Cândida Silva. Educação Especializada e Educação Inclusiva: uma análise a partir da legislação brasileira e dos aspectos pedagógicos envolvidos. **Revista Ratio Iuris**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 108-123, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rri/article/view/65849/38235>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SANTOS, Ana Luiza; JACOBS, Edgar. Revogado o Decreto nº 10.502/20, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial. **Jacobs Consultoria**. Publicado em 10 jan. de 2023. Disponível em: <https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/revogado-o-decreto-n%C2%BA-10-502-20-que-instituiu-a-pol%C3%ADtica-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-especial>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n48/n48a03.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

TERESINA. **Resolução CME/THE nº003, de 06 de abril de 2006**. Teresina: Conselho Municipal de Educação (CME), 2006.

**Revista Interdisciplinar**

TERESINA. **Resolução CME/THE nº 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. Teresina: Conselho Municipal de Educação (CME), 2010. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cme-teresina-pi-resolucao-cme-the-n-003-2010-educacao-especial-5faf1c741e35a-pdf?query=Brasil>. Acesso em: 13 mar. 2023.

VITORINO, Stephânia Cottorello; GREGO, Sonia Maria Duarte. Avaliação formativa na educação inclusiva. **RIAEE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 478-488, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8568/5749>. Acesso em: 22 abr. 2023.

