



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16309 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT05 - Estado e Política Educacional

IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO

Márcia Alves Tenório Basílio - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Alice Miriam Happ Botler - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Agência e/ou Instituição Financiadora: FACEPE

IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO

1 INTRODUÇÃO

O espaço escolar vem, gradativamente, sendo aberto a vários grupos sociais que por muito tempo não o ocuparam. Essa abertura faz parte das lutas por sua democratização, que tem sido realizada com resistências, pois mudanças acarretadas por novos paradigmas e expressas em políticas públicas educacionais implementadas através de programas, projetos e ações, reverberam nos contextos escolares. Particularmente, a inclusão pressupõe que não são os estudantes que devem se adequar a escola, mas que os sistemas de ensino se organizem no intuito de garantir o direito de todos a educação. Para tanto, as escolas precisam ter um olhar para a diversidade que compõe o espaço escolar (Mantoan, 2003).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEI (Brasil, 2008) é um exemplo dessa realidade que, ao propor mudanças no espaço escolar no intuito de adequá-lo aos estudantes público-alvo da Educação Especial

(EE), estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, acabou por gerar um impacto considerável na sua organização, pois a escola ainda não estava preparada fisicamente e nem com os recursos humanos e materiais necessários para atender tal demanda.

Em meio às políticas educacionais, destaca-se neste artigo as de avaliação, que, segundo Rabelo e Kassar (2018), tornam-se mais complexas para o público-alvo da Educação Especial, sejam as diagnósticas ou as relativas às políticas de avaliações em larga escala. Afirmam que os estudantes público-alvo da Educação Especial têm participado dessas avaliações desde que se enquadrem nos seguintes critérios: pertencer à população-alvo avaliada (idade-série) e estar devidamente registrados no Censo Escolar. Contudo, o que tem ocorrido é a sua baixa participação devido ao baixo quantitativo de matrículas e por ser grande a defasagem idade-série desse público, principalmente no nono ano do Ensino Fundamental.

Considera-se alguns dilemas que gravitam em torno das avaliações externas, mas salienta-se que a avaliação para o público-alvo da educação especial faz parte do cotidiano escolar, é um instrumento capaz de inferir a qualidade do ensino e seu acesso, quando oferecido a esse grupo significaria o seu reconhecimento enquanto aluno, o que legitimaria o seu lugar nos sistemas de ensino comum. Porém, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEI (Brasil, 2008) pontua que a avaliação deve ser uma ação pedagógica processual e formativa focada no progresso individual do estudante, destoando dos princípios que orientam as avaliações em larga escala, ou seja, da eficiência do ensino quantificada por meio de metas e dos fatores de influência no desempenho dos estudantes.

Marochi (2018) discorre que são vários os desafios para a PNEEI (Brasil, 2008) ser consolidada na realidade das escolas, entre os quais destaca a falta de formação para os professores das salas regulares, pois as formações oferecidas têm sido mais direcionadas aos professores especialistas; a desarticulação da política de educação inclusiva com as demais presentes no ambiente escolar; a falta de diagnóstico e laudos de alguns estudantes como obstáculo para o planejamento de possíveis intervenções pedagógicas; a ausência de participação da família e da comunidade nesse processo, e por fim, as avaliações externas que são traduzidas na escola em práticas pedagógicas meritocráticas em que os estudantes público-alvo da educação especial são considerados uma ameaça à boa produtividade nos índices de desempenho.

Diante de tal realidade nos questionamos: quais as implicações das avaliações externas para o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008)?

A motivação para a realização dessa pesquisa partiu de inquietações que surgiram em discussões sobre o tema com estudantes do Curso de Pedagogia no nosso campo de atuação profissional enquanto docente da disciplina Educação Especial e Inclusão numa instituição privada de Ensino Superior localizada na cidade do Recife. Nesse espaço é comum ouvir dos estudantes, alguns já professores de escolas públicas e privadas de Pernambuco, que, apesar dos avanços, ainda há uma distância entre o que a legislação traz sobre essa modalidade da educação escolar e o que de fato acontece na realidade educacional. Este foi um dos motivadores de nossa pesquisa de doutorado em Educação, da qual escolhemos um recorte para esta apresentação.

O presente trabalho tem a intenção de contribuir para o debate a respeito da formulação das políticas de avaliação em larga escala, com vistas a sensibilizar seus elaboradores a considerarem esse público e suas especificidades nesse processo. Partimos do pressuposto de que essas avaliações devem considerar esses estudantes, já que é através dos seus resultados que novas ações podem ser estabelecidas no intuito de melhorar a qualidade da educação oferecida a esse grupo.

Ante o exposto, nosso objetivo geral é analisar as implicações das avaliações externas para o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) em escolas de Pernambuco; e o específico, investigar como gestores e professores das salas de aula regulares consideram as avaliações externas para o público-alvo da Educação Especial.

A nossa abordagem de pesquisa é qualitativa, seguindo Minayo (2012) que considera que os trabalhos que buscam identificar os sentidos que os sujeitos atribuem aos fenômenos sociais precisam se debruçar sobre eles de forma mais atenta, de forma a compreendê-los e interpretá-los. Realizamos uma pesquisa de campo em duas escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco localizadas na região metropolitana do Recife, uma foi nomeada de Escola A (EA) e a outra de Escola (B), respeitando o sigilo ético da pesquisa. Como técnica de coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas com o Diretor Adjunto e cinco professores das salas de aula regulares dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EA e com a Diretora e cinco professores das salas de aula regulares dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EB. Nas duas escolas, o critério de escolha dos professores foi que suas salas fossem frequentadas por estudantes público-alvo da Educação Especial. A entrevista semiestruturada é tida como um instrumento adequado para apreender os sentidos que os sujeitos dão aos objetos de pesquisa (Triviños, 1987). Os Diretores foram nomeados de DA para o Diretor Adjunto e D para Diretora, seguidos da sigla da escola a qual pertenciam. Os professores foram nomeados de P seguidos da sigla da escola e do número de ordem da realização da entrevista. A análise dos dados foi realizada por meio de

transcrição e categorização, o que permitiu extrair inferências, seguindo as bases da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

2 DESENVOLVIMENTO

Quando se trata do ambiente escolar, a proposição da educação inclusiva se refere à inserção de todos os estudantes que foram e ainda são marginalizados pela escola por questões de toda ordem, sejam elas econômicas, culturais e/ou sociais. A Declaração de Salamanca (1994) popularizou essa expressão ao tomar como sua principal bandeira a “escola para todos”, como também indicou o termo “necessidades educacionais especiais”, pontuando que a escola deve atender a todos independente da sua condição física, social ou/e econômica. A educação inclusiva tem apreço à diversidade característica da nossa sociedade.

Contudo, no que concerne aos estudantes público-alvo da Educação Especial, apesar de também serem contemplados pela educação inclusiva, as suas especificidades e diferenças os destacam dos demais grupos de estudantes diversos, o que vai demandar do Estado políticas públicas específicas que possibilitem o seu atendimento qualificado e efetivo pertencimento ao ambiente escolar.

A PNEEI (Brasil, 2008, p. 15) determina o atendimento desses educandos nas salas de aula regulares de ensino, uma vez que estabelece que “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Nessa perspectiva, torna-se mais necessário ainda o fortalecimento de recursos pedagógicos, adequações curriculares, conteúdos e avaliações que garantam de forma efetiva uma boa articulação entre a permanência desses alunos nas salas de aulas regulares e a valorização do apoio especializado para que esse atendimento seja feito de forma adequada. Eis o desafio.

Rabelo e Kassar (2017) pontuam que esses estudantes têm participado das avaliações externas realizadas nas escolas de Educação Básica, o que é detalhado em legislação específica a partir de 2013, porém, desde então cabia às escolas oferecerem os recursos e os auxílios necessários no momento da realização de provas, mas só a partir de 2017 eles passam ser oferecidos pelo INEP, órgão responsável pela aplicação do SAEB e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). As autoras trazem uma crítica ao fato de os resultados dos estudantes público-alvo da educação especial não terem sido disponibilizados ao público,

impedindo uma maior reflexão sobre suas aprendizagens, e conseqüentemente, repensar as políticas educacionais para esse público.

2.1 Resultados e discussões da pesquisa

Os dados coletados e analisados permitiram identificar nas falas dos diretores e professores das duas escolas que as avaliações externas parecem não interferir diretamente na inclusão dos estudantes com deficiência e nem no ensino em geral, pois, apesar de os professores se sentirem cobrados, eles parecem não mudar suas práticas pedagógicas em sala de aula por conta disso, e as ações da escola para preparar seus estudantes para essas avaliações externas são destinadas mais aos nonos anos, que são o seu público-alvo. As avaliações do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) são aplicadas aos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e ao terceiro ano do Ensino Médio, enquanto no SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) os focos das avaliações são os 3º anos, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio das redes estadual e municipais. Vejamos as falas ao perguntarmos sobre os impactos das avaliações externas para estes estudantes:

Nós somos cobrados, mas, quando se tem qualquer deficiência, pelo menos assim, se o estudante ele tem uma deficiência intelectual, que não é a maioria, é uma minoria, quando tem uma deficiência visual, aí nós já colocamos essa informação no sistema e aí a prova já vem ampliada, mas se o estudante não tiver nenhuma deficiência, aqui no colégio, não vejo problema nenhum. (DAEA)

Se houver a necessidade, eu estou falando da questão pedagógica mesmo, a prova não é diferenciada, a prova é a mesma. Ela vem de fora na mesma condição, o máximo que pode acontecer é o menino precisar fazer a prova com uma pessoa que é previamente selecionada, que também não é nem daqui. Quando a gente manda o quantitativo de alunos, eles questionam, existe alguma necessidade especial, visual, auditiva, intelectual? Sinalizo que sim, eles vão mandar uma pessoa. Mas o impacto em termos de nota existe. (DEB)

É uma cobrança de números, é uma cobrança pra escola mostrar, como eu sou sexto ano eu não sinto tanto, eu não priorizo isso, eu prefiro às vezes atrasar um conteúdo pra que eles entendam bem, do que tá jogando um monte de coisa que eles não conseguem entender, porque eles precisam chegar no nono ano e fazer uma prova que não vai medir como tá sendo a aprendizagem efetiva deles. (PEA1)

Olhe, eu acho que os professores do nono ano poderiam responder melhor, não estou mais, mas quando eu fui de matemática, eu senti isso sim pela questão da média, do que tem uma média, né? A gente tem que manter, e a proficiência, né, que eles chamam de matemática e português. E aí, quando não dá certo, é cobrado pra melhorar essa proficiência, mas é uma cobrança da escola normal, tá, o que eu acho exagerado é a cobrança por parte da secretaria de educação, porque a cobrança vem de cima pra baixo. (PEB5)

Atrapalha porque vira uma aula principalmente de matemática e português né, não tão aplicada, mas uma aula mais técnica, voltada pra essas provas, aí deixa de você aprender pra vida e aprender só pra ter boas notas, pra ter um índice maior. (PSR3EA)

A partir dessas falas é possível inferir que há certa indução a partir da política de focalizar nos resultados e não nos processos (ensino e aprendizagem). É certo que não se pode negar a importância das avaliações em larga escala como instrumento da política para seu próprio incremento, o que implicaria na melhoria da qualidade de ensino, porém, parece que da forma como elas têm sido realizadas, o seu objetivo final, que é melhorar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas de educação básica, não está sendo contemplado. Vale esclarecer que a expressão “não impacta” termina implicando num efeito negativo, pois não contribui com a inclusão e mantém a exclusão!

Nas avaliações externas, pelo que foi apontado pelos sujeitos, as instâncias superiores responsáveis pela sua aplicação, antes de realizá-las, identificam e reconhecem o público-alvo da educação especial e buscam adequá-las. Contudo, percebemos que essa adequação é relativa à forma e não ao conteúdo, pois a prova é a mesma para todos. No caso de haver estudantes com baixa visão, a medida tomada tem sido a ampliação do tamanho da fonte da prova, o que demonstra não haver nenhuma alteração no seu conteúdo, desconsiderando as especificidades que algum estudante possa apresentar. Por exemplo, para os estudantes que apresentam o Transtorno Global de Desenvolvimento, abordar o conteúdo de forma direta e com imagens seria mais compreensível para eles, mas nenhuma adequação ocorre; em relação ao estudante surdo, a providência tomada é a de que na hora da realização da avaliação, há disponibilização de um intérprete de Libras externo à escola, profissional enviado pelo Ministério da Educação, no caso do SAEB, e pela Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco, no SAEPE para auxiliar esse estudante, o que pode ser um dificultador, pois os surdos já estão adaptados ao intérprete de Libras da escola; o mesmo procedimento ocorre com o estudante que apresenta alguma deficiência intelectual, que tem o direito a um profissional para acompanhá-lo na hora da realização da sua prova.

Estes dados tornam possível verificar que, nesse processo avaliativo, as provas são homogêneas e desconsideram as especificidades do público-alvo da educação especial, pois a adequação curricular vai além dos recursos físicos, humanos e materiais, já que depende da compreensão dos diferentes modos de aprender que esses estudantes possam apresentar.

Nessa perspectiva, essas avaliações não vão indicar o verdadeiro nível de aprendizagem desses estudantes e nem dos demais. Os professores tecem críticas a esse modelo avaliativo, cuja intenção para eles é só de alcançar melhores índices para o estado e o ranqueamento das escolas, mas que não traduzem a verdadeira aprendizagem que ocorre nas salas de aula. Eles compreendem que o intento é bater as metas e atender as cobranças feitas pelos órgãos superiores.

Botler e Nascimento (2023) argumentam que a Nova Gestão Pública (NGP)

engendrada pelo Estado e iniciada a partir dos anos de 1990, cujos princípios adotados foram os de eficiência, eficácia, responsabilização, planejamento estratégico e controle social, foram cooptados do setor privado e configuram uma reforma estatal que privilegiou mais o mercado em detrimento das liberdades não só econômicas, mas também as de ordem sociopolítica e cultural.

Essa reforma reverberou no setor educacional e fortaleceu os sistemas de avaliação em larga escala como referências no julgamento das escolas, de seus professores e de seus estudantes. Porém, essa perspectiva meritocrática e de ranqueamento, responsabiliza esses atores quando os índices desejados não são alcançados, desconsiderando os condicionantes econômicos e socioculturais que impactam na aprendizagem dos estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui apresentadas são um exemplo de como as políticas educacionais se inter cruzam dentro do ambiente escolar, particularmente as políticas de avaliação educacional, que não podem ser pensadas nem executadas desconsiderando a política de educação especial na perspectiva inclusiva. As políticas educacionais são homogeneizadoras e afetam as escolas de formas diferenciadas, o que dependerá do nível de cobrança relativo a elas por parte das instâncias superiores, o que reverberará no cotidiano escolar. É o que acontece com as duas políticas mencionadas, que são importantes dentro do contexto educacional e têm implicações no contexto escolar.

Os resultados apontaram que o público-alvo da Educação Especial é considerado nas avaliações externas ainda de forma superficial, pois suas especificidades não são contempladas na sua totalidade. Os participantes da pesquisa acreditam que elas não impactam no processo inclusivo, contudo, sentem-se cobrados na sua prática profissional para melhorar os índices educacionais das escolas em que trabalham.

As políticas de avaliações em larga escala precisam refletir a respeito de como os estudantes público-alvo da Educação Especial deverão ser incluídos nesse processo, de forma a identificar se tem ocorrido ou não a sua aprendizagem. Nesse viés, consideramos a relevância delas para uma educação de qualidade, todavia, criticamos seu caráter reprodutor e conservador, cujo fim é a responsabilização dos professores, sejam seus resultados bons ou ruins, e compreende-se que elas não se traduzem em aumento nos índices escolares, nem tampouco em melhor aprendizagem por parte de estudantes, especialmente aqueles que fazem o público-alvo da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

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

BOTLER, Alice M. H. NASCIMENTO, José Almir do. **Escola e democracia: entre políticas e práticas**. Curitiba: Appris, 2023.

MANTOAN, M. T. Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAROCHI, Melina de Fátima Andrade Joslin. **Políticas públicas de educação especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, PR**. 155 f. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 907–922, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33107. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107>. Acesso em: 28 jun. 2024.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.