

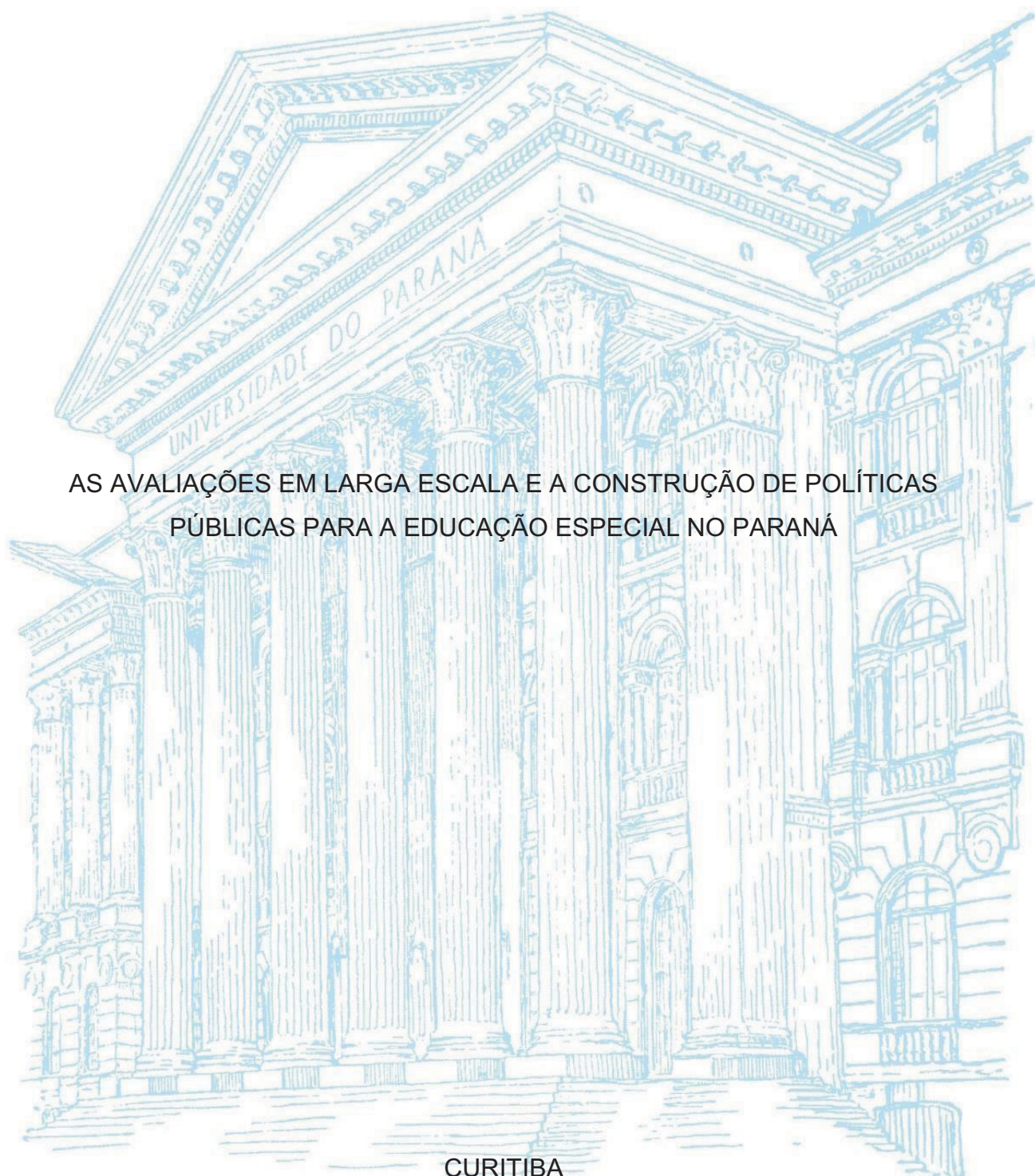
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DENISE MARIA DE MATOS PEREIRA LIMA

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS  
PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ

CURITIBA

2017



DENISE MARIA DE MATOS PEREIRA LIMA

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS  
PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Doutor em  
Educação ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, na Linha de Políticas  
Públicas, no setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Ceretta  
Moreira

CURITIBA

2017

Catálogo na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR  
Biblioteca de Ciência e Tecnologia

---

L7321a      Lima, Denise Maria de Matos Pereira

As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a educação especial no Paraná [recurso eletrônico] – Curitiba, 2017.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Políticas Públicas, no setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira

1. Educação. 2 Educação especial. 3. Políticas públicas. I. Universidade Federal do Paraná. II. Moreira, Laura Ceretta. III. Título.

CDD 371.9

---

Bibliotecária: Vilma Machado CRB9/1563

## PARECER



Defesa de Tese de Denise Maria de Matos Pereira Lima para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Carvalho da Veiga, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Célia Castellain Guebert, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli de Fátima Fernandes, Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Ceretta Moreira, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Elizabeth Carvalho da Veiga		aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Mirian Célia Castellain Guebert		aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sueli de Fátima Fernandes		aprovada
Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva		aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Laura Ceretta Moreira		aprovada

Curitiba, 27 de abril de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

Dedico:

À minha mãe Guiomar (*in memorian*).

Meu pai Antonio (*in memorian*).

Meus filhos Filipe e Raquel. Meus irmãos  
Omar, Fernando e Junior, à prima Mara e  
à amiga Cleo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela força em todos os momentos.

Registro aqui meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para que esta tese fosse realizada: familiares, amigos e profissionais, pelos quais tenho imensa estima e gratidão.

À querida prima Mara, à amiga Cleo e aos meus amados filhos Filipe e Raquel, dos quais recebi o apoio, o ombro amigo, a orientação, as palavras de conforto e bom ânimo para o desenvolvimento e finalização deste trabalho.

Agradeço ao Eduardo pela compreensão e por ter sido um pai presente para os meus filhos, nas horas em que estive mergulhada nos estudos.

Também tenho que agradecer as orações e conselhos das tias Ditinha e Laice, da amiga Soraia e do meu pai de coração José Anchises (Vô Preto).

Minha gratidão à Shirley, ao Carlos, Zélia, Siana, Ana Claudia, Renata Quani e Cristininha pelo apoio e amizade.

Agradeço de forma carinhosa e especial a todos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, dentre os quais destaco a Professora Kátia Prust e demais membros da Coordenação de Avaliação, aos colegas que compunham a equipe de assessores da Superintendência de Educação, aos colegas que atuam no Departamento de Educação Especial e aos queridos Técnicos da Educação Especial que atuam nos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

Menciono minha gratidão à Professora Dra. Laura Ceretta Moreira que, com paciência e sabedoria, me conduziu durante o desenvolvimento desta pesquisa e aos professores que compuseram a Banca de Qualificação e Defesa desse trabalho.

Aos professores e colegas do Curso de Doutorado em Educação, especialmente aos meus queridos amigos: Wellington, Claudia e Luiza, o meu muito obrigada!

“Tudo posso naquele que me fortalece”

(Filipenses 4.13)



## RESUMO

Esta tese analisa a implantação, a aplicação e os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), de estudantes da educação especial, para o encaminhamento e melhoria de ações e políticas públicas com vistas à efetivação do processo de inclusão, quanto ao acesso, permanência e qualidade com participação no ensino comum. A avaliação da aprendizagem é uma temática antiga que está presente no cotidiano das escolas, sendo um desafio à implementação de um sistema de avaliação para verificação da qualidade do ensino. A avaliação externa (denominada de avaliação em larga escala) é organizada e monitorada por profissionais externos a esse ambiente, com testes padronizados que buscam extrair informações sobre o desempenho dos estudantes, das escolas e dos sistemas de ensino. A conquista e legitimação do direito subjetivo à educação para todos, vem crescendo e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe novas estratégias para o atendimento educacional especializado e a reorganização da estrutura do atendimento às necessidades específicas dos estudantes da educação especial: com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Utilizou-se para pesquisa de campo a abordagem qualitativa, com enfoque descritivo e documental com estratégias de análise reflexiva e para os dados coletados, a análise de conteúdo. A coleta de dados ocorreu por meio de diferentes instrumentos: de documentos, resoluções, leis, decretos e programas institucionais relacionados à temática que compõem a base teórica e subsidiam as análises dos dados obtidos; planilhas de dados com os resultados obtidos pelos estudantes da educação especial no SAEP; nas provas de Língua Portuguesa e de Matemática, realizadas em única etapa de 2012, nas 1ª e 2ª etapas em 2013, anos esses, que houveram a participação de alunos de educação especial do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro e/ou quarto ano do ensino médio, especificamente os que frequentam o AEE.; entrevistas semiestruturadas com responsáveis pelo Departamento de Educação Especial, Coordenação da Equipe de Avaliação e Superintendência da Educação da SEED/PR; questionários estruturados para os técnicos pedagógicos responsáveis pela Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação (NREs) do Estado do Paraná, questionados sobre o planejamento, a execução e os resultados do SAEP. Foram elaboradas as planilhas de proficiência com a distribuição de estudantes da educação especial, segundo faixas de proficiência dos resultados da SAEP, que demonstram diferenças no desempenho dos estudantes tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. No período de organização do SAEP os dados demonstraram dificuldade de comunicação entre as instâncias (SEED-NRE-Escola) envolvidas no processo, ocasionando resistência inicial ao processo, com baixo índice de participação dos estudantes da educação especial. Os dados indicaram variação de terminologia para identificar o referido público. A participação dos técnicos dos NREs no processo de organização aplicação e análise dos resultados do SAEP não foi linear e a pesquisa demonstra diferença nos procedimentos. Os resultados obtidos com o SAEP geraram programas como o PAD e o META, que se configuraram em ações políticas em prol do aprimoramento da qualidade da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação em larga escala. Público-alvo da educação especial. Inclusão. Políticas educacionais. SAEP.



## **ABSTRACT**

This thesis analyzes the implementation, application and data obtained by Paraná's Basic Education Evaluation System (SAEP in Portuguese), of special education students, for their routing and improvement of actions and public policies in regards to the inclusion process, access, permanence and quality of participation in the common education system. Evaluation of the learning process is an old theme which is present in the daily workings of schools, bringing a challenge to the implementation of an evaluating system to verify the quality of teaching. External evaluation (referred to as large scale evaluation), is organized and monitored by professionals external to this environment, with standardized tests which aim to extract information about the performance of students, schools and educational systems. The achievement and legitimization of the subjective right to education for all has been growing and the "National Policy for Special Education on the Perspective of Inclusive Education" proposes new strategies to the specialized educational service and restructuring of the attendance to the special needs of students of the special education: with disabilities, with global developmental disorders and with high abilities/giftedness. Field research was used with a qualitative approach, applying common descriptive and documental tools with reflexive analysis, and content analysis for the collected data. The collection of data took place through different instruments: documents, resolutions, laws, decrees and institutional programs related to the theme, which make up the theoretical basis and subsidize the analysis of the data obtained; Data sheets with results obtained by special education students at SAEP; In the Portuguese Language and Mathematics tests, held in a single stage of 2012, and in the two stages in 2013, which were attended by special education students from the sixth grade of the elementary school to the third and/or fourth year of secondary school, specifically of the students who are attending the common education with support in the Specialized Educational Care.; Semi- structured interviews with heads of the SEED/PR Special Education Department, the SEED/PR Evaluation Team Coordination and the SEED/PR Superintendent of Education; Structured questionnaires for the pedagogical technicians responsible for Special Education in the Regional Nuclei of Education (NREs) of the State of Paraná, questioned about the procedures of planning, application and analysis of the SAEP tests. The proficiency worksheets were drawn up with the distribution of special education students, according to the proficiency levels of the SAEP results, which show differences in students' performance in both the Portuguese Language and Mathematics tests. During the period of organization of the SAEP, the data obtained showed that there was a lack of communication between the organizations involved in the process (SEED, NRE and the Schools), which caused an initial pushback to the process, with a low participation rate of special education students. The data indicated a wide variation in the terminology used to identify the special education audience. The participation of the special education technicians of the NREs in the process of organization, application and analysis of the SAEP results was not linear and the research shows difference in procedures. The results obtained with the SAEP generated programs such as the PAD and META, which were translated into political actions in favor of improving the quality of education.

**KEY WORDS:** Large scale evaluation. Special Education Students. Inclusion. Public Policies for Education. SAEP.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Tipos de avaliação do Saeb .....	61
FIGURA 2 - Ciclo Anual SEAP/RS, 2016.....	87
FIGURA 3 - Organograma SEED.....	91
FIGURA 4 - Configuração DEE.....	92
FIGURA 5 - Mapa do Estado do Paraná com a localização dos Núcleos Regionais de Educação.....	106
FIGURA 6 - Categorias dos dados sobre a avaliação em larga escala (SAEP) .....	108

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número de estudantes do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio, que são atendidos pela Educação Especial no ensino comum no NRE.....	123
---	-----

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Notas Técnicas .....	47
QUADRO 2 – Leis .....	48
QUADRO 3 – Decretos .....	50
QUADRO 4 – Portarias e Resoluções.....	51
QUADRO 5 – Direito à Educação – Comparativo entre a Constituição Federal (1988) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) .....	54
QUADRO 6 – Siglas dos Sistemas de Avaliação dos Estados .....	68
QUADRO 7 – Demonstrativo dos sites de referências dos Estados da Região Norte do Brasil – Avaliação Educacional em Larga Escala.....	69
QUADRO 8 – Demonstrativo dos sites de referências dos Estados da Região Nordeste do Brasil – Avaliação Educacional em Larga Escala .....	72
QUADRO 9 – Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados .....	74
QUADRO 10 – Demonstrativo dos sites de referências dos Estados da Região Norte do Brasil – Avaliação Educacional em Larga Escala.....	79
QUADRO 11 – Anos e disciplinas avaliadas pelo SAEMS.....	80
QUADRO 12 – Demonstrativo dos sites de referências dos Estados da Região Sudeste do Brasil – Avaliação Educacional em Larga Escala .....	81
QUADRO 13 – Anos e Disciplinas Avaliadas pelo PAEBES .....	82
QUADRO 14 – Edições e Disciplinas avaliadas no PROEB .....	83
QUADRO 15 – Demonstrativo dos sites de referências dos Estados da Região Sul do Brasil – Avaliação Educacional em Larga Escala.....	85
QUADRO 16 – Histórico das Avaliações em Larga Escala do Rio Grande do Sul....	85
QUADRO 17 – Registro da Educação Especial do Paraná no SERE – deficiências em números .....	109
QUADRO 18 – Áreas da educação especial nominadas do SERE/PR (2013) .....	116
QUADRO 19 – Quadro comparativo das áreas de abrangência da Educação Especial nos âmbitos nacional e estadual (PR) .....	117
QUADRO 20 – Estudantes por Atendimento Educacional Especializado – AEE, nos anos de 2012, 2013 e 2017 em contraturno.....	119
QUADRO 21 – Número de estudantes de EE presentes nas provas de Língua Portuguesa e Matemática- 2012 .....	122

QUADRO 22 – Número de estudantes da EE presentes nas provas de Língua Portuguesa e Matemática - 2013 – 1ª Etapa.....	122
QUADRO 23 – Número de Estudantes por Núcleo Regional de Educação nos anos de 2012, 2013, 2017 .....	124
QUADRO 24 – Número de estudantes da EE por NRE presentes nas provas de Língua Portuguesa e Matemática - 2013 – 2ª etapa .....	131
QUADRO 25 – Número de Estudantes da EE por Proficiência na Prova de Língua Portuguesa- 2013 – 2ª etapa.....	138
QUADRO 26 – Número de Estudantes da EE por Proficiência na Prova de Matemática- 2013 – 2ª etapa .....	139

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/S	Altas Habilidades/Superdotação
ANA	A Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAEd	Centro de Políticas e Avaliação da Educação
CAEDV	Centro de Atendimento Especializado – Deficiência Visual
CAS	Centro de Atendimento Especializado – Surdez
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEE	Departamento de Educação Especial
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

META	Minha Escola Tem Ação
NAAH/S	Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação
NARC	<i>National Association for Retarded Children</i>
NRE/PR	Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná
NREs	Núcleos Regionais de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Professor de Apoio à Comunicação Alternativa
PAD	Plano de Ações Descentralizadas
PAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPA	Plano Plurianual
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED-PR	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SUED	Superintendência de Educação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento



TILS	Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais–Libras/Língua Portuguesa
TMC	Transtornos Mentais/Comportamentais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>ENTRE A LEI E O DIREITO: DAS NORMATIVAS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>34</b>
2.1	DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO .....	36
2.2	DIREITO À PERMANÊNCIA COM PARTICIPAÇÃO NA ESCOLARIZAÇÃO .....	41
2.3	DIREITO À APRENDIZAGEM COM QUALIDADE NA ESCOLARIZAÇÃO .....	52
<b>3</b>	<b>OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL .....</b>	<b>59</b>
3.1	OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA DOS ESTADOS DO NORTE DO BRASIL .....	69
3.2	OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA DOS ESTADOS DO NORDESTE .....	71
3.3	OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA DOS ESTADOS DO CENTRO-OESTE .....	79
3.4	OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA DOS ESTADOS DO SUDESTE DO BRASIL .....	81
3.5	OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA DOS ESTADOS DO SUL DO BRASIL .....	85
3.6	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ESTADO DO PARANÁ .....	90
<b>3.6.1</b>	<b>Planejamento do SAEP .....</b>	<b>97</b>
<b>3.6.2</b>	<b>Execução do SAEP .....</b>	<b>100</b>
<b>3.6.3</b>	<b>Resultados do SAEP .....</b>	<b>101</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>102</b>
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>114</b>
5.1	PERFIL DA DEMANDA E DO ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	114
5.2	PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SAEP (2012 e 2013) .....	120
5.3	PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SAEP (2012 E 2013) .....	133
5.4	PLANEJAMENTO E PROCEDIMENTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO SAEP .....	

.....	141
<b>5.4.1 A Participação e Divulgação das Provas doSAEP .....</b>	<b>144</b>
5.5 EXECUÇÃO DO SAEP .....	149
5.6 RESULTADOS DO SAEP .....	154
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>194</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais e políticas no campo da educação focaram, mais intensamente nas décadas de oitenta e noventa, as questões relacionadas aos direitos humanos no Brasil e estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, passaram a obter maior visibilidade no contexto educacional onde, por meio de normativas legais, os dois primeiros grupos conquistaram o direito, sobretudo, ao acesso no sistema educacional público, rompendo com a perspectiva de que a educação especial deveria ser um sistema de ensino paralelo.

Importa destacar que, até 2013, considerava-se público da Educação Especial, nos termos da LDB (Lei 9.394/96), “educandos com necessidades educacionais especiais” e, a partir da Lei Federal 12.796/2013, o artigo 58 da LDB foi alterado, especificando o público da educação especial e delimitando-o “para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Para que o leitor obtenha uma melhor compreensão desse estudo, que mencionará os termos indicados para identificação do público da educação especial no decorrer do texto, a definição tomada como referência base está pautada no que determina o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que conceitua pessoas com deficiência as que apresentam impedimentos de ordem física, mental ou sensorial em longo prazo, que quando interagem com “diversas barreiras” apresentam restrições para participar efetivamente na escola e na sociedade. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) se caracterizam por “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação”, com restrição no repertório de interesses e atividades, denotando comportamentos repetitivos e estereotipados. Ainda sobre os TGDs, segundo Santos<sup>1</sup> (2015, p. 20-21), a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V, em 2014, trouxe alterações quanto à denominação de quadros clínicos e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), passaram a compor o termo com maior abrangência: Transtorno do Espectro

---

<sup>1</sup> Santos, S. A. **Política de educação especial e o atendimento educacional especializado: uma análise no Município de Araucária**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2015.

Autista (TEA). O TEA é uma terminologia que comporta o autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e síndrome de Asperger. Quanto ao termo altas habilidades/superdotação, segundo consulta realizada por essa pesquisadora junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), o registro correto do termo é “altas habilidades/superdotação” e não “altas habilidades ou superdotação” como está redigido no Art. 58 da Lei Federal 12.796/2013 e as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), são as que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (PNEEPEI, 2008, p. 11).

As discussões prosseguiram e, no decorrer dos anos, somente a garantia de acesso não se sustentou, uma vez que se evidenciou a necessidade de que a escolarização de boa qualidade deveria ser garantida para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Em paralelo às questões da educação especial, outra temática que se tornou de interesse público e político nos anos 80 e 90, foi a avaliação educacional. Mesmo sendo considerada uma prática antiga (presente há mais de cem anos no cotidiano das escolas) a avaliação educacional demonstrou que suas concepções e enfoques se modificam para atender as demandas sociais e políticas de cada período histórico. Mas, foi nesse período que o Brasil se instituiu como Estado Avaliador, com vistas a atender a lógica do mercado, cuja a ênfase voltou-se para os resultados dos sistemas educacionais, os quais poderiam ser traduzidos como produtos, direcionando o foco da avaliação para regulação, considerando a produtividade dos sistemas de ensino (AFONSO, 2009; SOUZA, 2005). A partir daí, a produção avaliativa, especialmente a avaliação externa, intensificou-se e os gestores públicos tornaram-se apreciadores destas ações, uma vez que a crescente participação de organismos internacionais passou a impor normativas que definem as exigências políticas para selar acordos de financiamento (BARRETO *et al.*, 2001; SOUZA, 2005; BONAMINO, 1999).

Estas duas temáticas foram concatenadas para elaboração dessa pesquisa:

educação especial e avaliação educacional externa e em larga escala. Considera-se, inicialmente, o fato de que esse modelo avaliativo tornou-se pauta frequente nos discursos políticos sob a alegação de que é utilizado como um instrumento de regulação que permite direcionar ações pedagógicas, administrativas e políticas, fundamental para gestores. Em síntese, partindo da premissa de que as políticas públicas educacionais estão atreladas aos estudos realizados por meio de levantamento de dados que geram índices estatísticos para demonstrar a qualidade de ensino e aprendizagem, esta tese buscou o conhecimento, por meio da análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), instituído na rede pública de ensino do Estado nos anos de 2012 e 2013, para investigar como se deu a participação dos estudantes da educação especial e, se desse evento avaliativo, ocorreram contribuições para a (re)formulação de políticas públicas voltadas para educação especial.

Diante do exposto, intensificaram-se os estudos sobre a avaliação em larga escala e identificou-se que o objetivo funcional da avaliação educacional está centrado, basicamente, em dois pontos: planejamento e financiamento. Estes aspectos serão retomados no decorrer desse texto, mas, inicialmente, pode-se mencionar que o mecanismo avaliativo de controle sistemático tornou-se um produto da ação educacional, legitimando valores que definem planejamentos e financiamentos (ALAVARSE, 2014). No Brasil, há uma tendência de apropriação desses resultados pela mídia para divulgação e construção da opinião pública acerca, principalmente, dos dados menos favoráveis obtidos nesses sistemas avaliativos. Segundo De Souza (1998, p. 165), “[...] são os determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa explícita e acaba legitimando esta função.” No entanto, destaca-se que os resultados dessas avaliações deveriam ser compreendidos em dimensões maiores do que a simples apropriação pela mídia para divulgação e formação de opinião.

Sobre a avaliação educacional, voltada para práticas mais comumente discutidas que são as desenvolvidas no interior das salas de aula, na relação direta entre professor – aluno, Gatti (2013, p. 99) ressalta em seus estudos que a composição do processo avaliativo no contexto de aprendizagem precisa ter sentido e fundamento, uma vez que permite ao professor o acúmulo de dados para criação de um acervo, com o qual se torna possível a criação de atividades diversificadas que contribuem para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes



no decorrer de suas aulas. Há uma infinidade de meios e tipos de instrumentos utilizados pelos professores, tais como, provas, testes, trabalhos, atividades com registros, atividades orais, eventos, vídeos, enfim, caberiam aqui muitos exemplos a mencionar, sobre métodos e técnicas utilizadas para verificação do rendimento escolar. Esses instrumentos e técnicas consistem, também, em recursos para mensurar valores quantitativos acerca do desempenho dos estudantes, comumente descritos como meios para se obter respostas sobre a aprendizagem, nem sempre com análises vinculadas ao ensino, mas para saber se o estudante atingiu o objetivo proposto.

A discussão sobre o processo de avaliação da aprendizagem no decorrer da escolarização, independente da área de conhecimento que o utiliza, tem produzido amplas pesquisas com diferentes finalidades. Esta pesquisa está direcionada para um modelo avaliativo de caráter externo e de largo alcance, que pode abranger níveis mais amplos sobre o desempenho dos estudantes, incluindo avaliações em nível federal, estadual e municipal, ou seja, as avaliações em larga escala, adotadas por gestores que hasteiam a bandeira de que, com este modelo avaliativo poderão implementar ações políticas em prol da melhoria da qualidade do ensino.

Sabe-se que são grandes os desafios para a implementação de um sistema de avaliação voltado para a verificação da qualidade do ensino, especialmente quando essa prática é organizada e monitorada por profissionais externos ao ambiente escolar, utilizando testes padronizados para extrair informações sobre o desempenho de estudantes, escolas e sistemas de ensino. Quanto aos desafios na implementação de sistemas de avaliação em larga escala, é possível mencionar o alto custo de investimento, a complexidade da organização dos instrumentos, a logística para sua elaboração e aplicação, sua amplitude e abrangência. O esforço na implementação de sistemas de avaliações em larga escala se dá porque, por meio deles, há possibilidade de realizar certificações, credenciamento e até mesmo efetuar diagnósticos educacionais.

Tendo em vista a identificação da produção teórica sobre a avaliação em larga escala no Brasil e os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público da educação especial), as investigações realizadas ao longo desta tese, intensificaram-se nos bancos de teses e dissertações da Capes e nos repositórios institucionais, assim como, nas produções científicas publicadas em periódicos avaliados pelo critério “qualis” e

nos sites oficiais que discorrem sobre a temática.

A pesquisa documental realizada para compor este estudo foi desafiadora, especialmente quando revelou a escassez de estudos e produções teóricas que tratam da avaliação em larga escala para estudantes da educação especial. Utilizando como recorte cronológico inicial o ano de 2011, em decorrência da promulgação do Decreto Federal nº 7.611/11, legislação que apoia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dispondo sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, os principais descritores foram: a) avaliação educacional em larga escala; b) avaliação em larga escala + educação especial; c) avaliação externa + educação especial; d) políticas de avaliação educacional + educação especial; e) Prova Brasil + educação especial; f) Prova Brasil no Paraná; g) SAEP Paraná. Foram priorizados os documentos que apresentaram pesquisas que tiveram como campo de análise a etapa de ensino que abrange do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio.

Dentre os bancos de dados investigados, destaca-se: a) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (<http://bve.cibec.inep.gov.br/>); b) Biblioteca Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (<http://bdtd.ibict.br/>); c) Biblioteca Digital UNICAMP (<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>); d) Scientific Electronic Library Online (<http://www.scielo.org/php/index.php?Lang=pt>); e) Portal Periódicos Capes (<http://novo.periodicos.capes.gov.br/>). Nesta garimpagem teórica, obtiveram-se em torno de trezentos e cinquenta e um títulos e resumos, dos quais, setenta títulos (entre teses, dissertações e artigos) apresentaram maior proximidade com o objeto desta pesquisa e foram estudados.

O estudo do material teórico revelou escassez de dados e pesquisas sobre a participação de estudantes da educação especial nas avaliações em larga escala. Os quatro estudos mais relevantes para compor o substrato teórico dessa tese foram: Raimundo (2013), Silva (2013), Pereira (2014) e Cardoso (2011).

Sob o título “Avaliação Externa e Educação Especial na rede Municipal de São Paulo”, Raimundo (2013) utilizou-se da pesquisa exploratória, de caráter qualitativo para desenvolver seus objetivos sobre a realização da análise da política de avaliação educacional do município de São Paulo, focalizando o público-alvo da educação especial e verificando o envolvimento de setores da educação especial e

da avaliação educacional com relação à contemplação das especificidades desse alunado nas avaliações. Ainda quanto aos objetivos elencados, a pesquisa procurou averiguar os desdobramentos da política de avaliação na política de inclusão paulistana. Da mesma forma que levantamos os dados internacionais sobre a participação de estudantes da educação especial nas avaliações em larga escala no âmbito internacional, os resultados da pesquisa de Raimundo (2013) demonstraram que Estados Unidos da América é o país que apresenta ações consolidadas sobre a participação de estudantes da educação especial nas avaliações externas. Na Prova São Paulo estão sendo ofertadas provas em braile, em Libras e apoios como leitor, escriba e guia-intérprete para atender as especificidades dos estudantes. Outro dado importante constatado na pesquisa foi que tem havido maior comprometimento dos profissionais quanto ao ensino dos conteúdos e que o desempenho dos estudantes da educação especial não é o responsável pelas médias insatisfatórias das unidades educacionais, o que vem somar a elementos importantes constatados durante a investigação dessa tese.

Silva (2013) pesquisou sobre a participação de estudantes da educação especial na Prova Brasil e no ENEM, nos anos de 2007 e 2008, para compor sua dissertação intitulada: “Avaliação em larga escala e alunos com necessidades especiais na cidade de Londrina-PR”. Utilizando os microdados do senso educacional disponibilizados pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, os resultados apontaram que uma parcela significativa dos estudantes da educação especial realizou as provas do ENEM, mas a participação na Prova Brasil foi mínima. Isso, segundo a pesquisadora, “reforça a ideia de ambiguidade entre discurso e prática inclusiva” (SILVA, 2013, p. 6). Em se tratando de uma pesquisa realizada no estado do Paraná, mesmo que com uma metodologia diferenciada para obtenção e análise dos dados, a pesquisa de Silva (2013) contribui para reflexões e análises sobre o processo de inclusão na rede de ensino do Paraná a partir de uma análise que teve como fonte a avaliação em larga escala.

O estudo “Análise das estratégias de acessibilidade ao Sistema de Avaliação de BH para alunos com deficiência”, desenvolvido por Pereira (2014) para obtenção do título de mestre, na Universidade Federal de Juiz de Fora, ajudou-nos a verificar que, muitas vezes, os recursos de acessibilidade são disponibilizados, mas nem sempre são utilizados. A pesquisadora realizou seu trabalho pautada na apropriação

do documento orientador que foi enviado às escolas municipais de Belo Horizonte, pela Secretaria Municipal de Educação, investigando detalhes para compreender como se processa o cumprimento da legislação quanto à inclusão. Utilizando-se de entrevistas com gestores e professores para obter os dados necessários sobre a acessibilidade dos estudantes nas provas do Avalia BH e da análise documental, concluiu-se que são oferecidas prova ampliada, prova em Braille, intérprete para os alunos surdos e estagiários para quem necessita de um acompanhamento mais individualizado, mas não se obteve dados de que os recursos disponibilizados estão sendo utilizados pelas escolas. Segundo a pesquisadora, observou-se a necessidade de formação e monitoramento quanto ao atendimento das necessidades dos estudantes da educação especial nas avaliações.

Cardoso (2011) apresentou sua dissertação de mestrado sobre “Políticas de Educação Inclusiva em Tempos de IDEB: Escolarização de alunos com Deficiência na Rede de Ensino de Sobral – CE”. Esta pesquisa contribuiu na construção dessa tese, quando apresentou discussões sobre avaliação educacional e educação especial. Tendo como ponto de partida para definir o lócus da pesquisa, a pesquisadora escolheu duas escolas do município de Sobral, uma com maior e outra com menor resultados no IDEB (2009). Utilizando-se de análise de documentos, entrevistas e observação para coleta dos dados, fizeram um comparativo entre a Prova Brasil e a avaliação municipal. A pesquisa demonstrou que os entrevistados afirmam a participação dos estudantes com deficiência nas provas, criticam a adequação do instrumento da Prova Brasil para avaliação desse público e que a avaliação em larga escala coloca em xeque o processo de escolarização, demonstrando desafios e dificuldades das ações voltadas para inclusão escolar naquela rede de ensino.

Especificamente sobre a avaliação em larga escala, há menção nas pesquisas sobre avaliação e Educação Especial realizadas pela equipe do Observatório Nacional de Educação Especial - Oneesp, cujos dados demonstraram que faltam diretrizes para monitorar o desempenho do aluno da educação especial que frequenta Sala de Recursos Multifuncionais e muitos não participam das avaliações em larga escala (MENDES et al., 2016).

Mesmo que as pesquisas selecionadas e apresentadas aqui conversem em parte com a proposta dessa tese, observou-se que a maioria foca na acessibilidade, na adequação de recursos para que os estudantes da educação especial realizem

as provas. Sobre a utilização dos resultados nas ações políticas em prol da qualidade do ensino desses estudantes, não há estudos.

A pesquisa documental demonstrou que há disponibilidade de ampla produção teórica destinada à avaliação educacional, incluindo a avaliação em larga escala, nas quais são apresentadas as trajetórias, os avanços, as inovações, as técnicas e que, também, analisam o teor das ações avaliativas e suas repercussões na formação dos estudantes, na organização das instituições e na composição das políticas públicas educacionais, no entanto, estes não contemplam, em sua grande maioria, os estudantes da educação especial. A exemplo disso, pode-se citar inúmeros pesquisadores que discutem temáticas sobre políticas, qualidade e avaliação educacional e que, inclusive, se tornaram referências na composição do substrato teórico deste texto, tais como: Avalarse (2014, 2013, 2012); Bonamino (2002); Brooke e Soares (2008); Afonso (2009); Freitas *et. al.* (2012); Oliveira (2011); Dias Sobrinho (2003); Ferreira (2000); Freitas (2007); Teixeira (2007); Horta Neto (2005); Brooke *et al.* (2014); Glat e Nogueira (2002); Fernandes e Nazareth (2012); Souza *et al.* (2010); Souza (2006); Cunha (2013).

A partir dessa constatação, a estratégia foi dar o *start* com o levantamento e análise de documentos normativos, legislações e estudos sobre o direito à educação, uma vez que estes consolidam a base para que estudantes da educação especial sejam partícipes da escolarização no ensino comum. O direito à educação, registrado ao longo da história do Brasil, esteve ligado ao privilégio de poucos e, em meados do séc. XIX o Brasil ainda estava à “margem do processo histórico de prospecção de caminhos mais promissores para a cidadania” (CUNHA, 2013, p. 32)<sup>2</sup>, os estudos da legislação, incluindo as Constituições que regeram e a que rege o Brasil (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988) permitiu a verificação do alinhamento entre as lutas sociais e as conquistas legais, emergindo um panorama histórico, temporal e evolutivo dos direitos dos sujeitos que compõem o público da educação especial.

Neste estudo em que o direito à educação foi construído, buscou-se identificar o respaldo para a educação com qualidade e não apenas o direito de acesso e permanência. Desse modo, a pauta principal dessa pesquisa foi atingida, uma vez

---

<sup>2</sup> CUNHA, C. Justiça pela inclusão e qualidade na educação. In **Justiça pela qualidade na educação**. ABPM, Todos pela educação (org.). São Paulo: Saraiva, 2013. Vários autores, p. 31-54.

que a avaliação em larga escala é considerada como uma das fontes de verificação da qualidade educacional.

Prevista nas normativas nacionais, inclusive o Plano Nacional de Educação (2014-2014), instauração de sistemas de avaliação na educação está indicada por normas e determinações propostas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é responsável por estabelecer os padrões internacionais sobre questões econômicas sociais e ambientais, nas quais se insere, também, o desenvolvimento educacional. Diante de tais determinações, identifica-se diversos programas nacionais de avaliação, os quais perpassam diferentes níveis e modalidades de ensino, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCCEJA, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior/ENADE, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES, a Avaliação da Pós-Graduação da CAPES, além daqueles que são adotados pelos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação.

As avaliações em larga escala realizadas pelos entes federados, inicialmente eram produzidas por equipes locais, ou seja, grupos de professores e pesquisadores das redes de ensino e, em alguns casos, com a participação de pesquisadores das universidades. Nos últimos anos, observa-se a terceirização para elaboração dos eventos avaliativos dos Estados e Municípios e um centro muito requisitado é o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O CAED constitui-se em uma instituição que elabora e desenvolve programas destinados a mensurar o rendimento de estudantes, utilizando-se de instrumentos padronizados e que, divulga a garantia da fidedignidade das informações, permitindo a verificação da qualidade do sistema educacional, segundo consta no objetivo institucional.

Estudos como os realizados por Oliveira (2011), Bonamino e Franco (1999) que apontam sobre a finalidade das avaliações em larga escala, destacam que esta estratégia está sendo utilizada para monitoramento da educação básica e superior e difundida para aferição de resultados que, teoricamente, devem ser utilizados para induzir ações sociopolíticas voltadas para melhoria da qualidade educacional e Zanardini (2008, p. 30) reafirma que “A lógica gerencial lança mão de um arcabouço de avaliações de políticas públicas focadas exclusivamente nos resultados,



prestando-se como parâmetros do financiamento em educação”. Por este aspecto, compreende-se que pode haver um deslocamento do foco sobre como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem para o mecanismo de controle sistemático, ou seja, esse mecanismo avaliativo se torna um produto da ação educacional, legitimando valores, o que interfere na definição do planejamento e dos financiamentos. Conforme Souza (2006, p. 165), “[...] são os determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa, explicita e acaba legitimando esta função.”

Quando os órgãos de gestão educacional atrelam a qualidade da educação somente aos resultados quantitativos, promovendo *rankings*, instaura-se o temor sobre a possibilidade de que haja uma visão distorcida da realidade, uma vez que essas classificações podem não descrever o processo educacional como um todo, acabando por minimizar os princípios e conceitos que definem a qualidade na educação. Sobre esse aspecto, Fernandes e Nazareth (2011) chamam a atenção sobre a falta de evidências descritas do que seja esta qualidade tão questionada e, frequentemente, presente em discursos de senso comum e da mídia a respeito da educação brasileira. Se não existem evidências sobre a adequada interpretação, o uso dos resultados das avaliações se restringem somente aos números, o que foge ao suposto objetivo da aplicação de avaliações em larga escala divulgado pelos órgãos gestores. Por conseguinte, a discussão entre processo e produto da avaliação precisa atrelar questões para além do resultado em si, em especial, quando seu objetivo tem uma dimensão política que estabelece padrões para uma educação democrática e inclusiva, a qual pretende contemplar o direito de todos à aprendizagem, o que envolve questões sociais, éticas e pedagógicas (ALAVARSE, 2012).

Para Verçosa Silva e Melletti (2012)<sup>3</sup> que pesquisaram sobre a participação dos alunos da educação especial do município de Londrina (PR), nas avaliações em larga escala promovidas pelo Governo Federal, o discurso oficial do Estado está voltado para a utilização dessas avaliações como um indicador de desempenho cognitivo, ou seja, este modelo avaliativo tem como proposta mensurar, monitorar a “qualidade” do ensino, em especial do ensino público, subsidiando decisões voltadas

---

<sup>3</sup>VERÇOSA SILVA, Mariana Cesar; FERREIRA MELETTI, Sílvia Márcia. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, 2012.

para as políticas educacionais, recursos e financiamentos para “suprir possíveis lacunas nas escolas públicas” (p. 419). Se o discurso do Estado avaliador se confirmasse na promoção de mudanças quanto à redução das desigualdades, democratização do ensino, implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a criação de oportunidades para que todos os estudantes pudessem aprender com qualidade, ficaria evidente a existência de um processo educacional que prioriza o respeito às diferenças individuais e que investe na eliminação dos estereótipos, estejam eles relacionados à cor, à raça, ao gênero, aos costumes e de qualquer outra ordem ou condição humana física, mental ou sensorial. O que os estudos demonstram é que a função social da avaliação em larga escala perde sua excelência quando se mescla em discursos ideológicos que distanciam a essência teórica da aplicabilidade dos resultados.

Se a avaliação em larga escala pode ser organizada para produzir dados de diversas ordens a respeito de professores, estudantes, gestores, bem como dados sobre a escola como um todo, compreende-se que ela poderia produzir dados específicos sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de possibilitar análises sobre a qualidade do atendimento educacional especializado, previsto para educação especial.

Diante do exposto, se a avaliação em larga escala é uma ação política que busca monitorar a qualidade na educação, é preciso considerar não só a participação do estudante da educação especial, mas mais do que isso, há que se considerar que essa participação gere resultados que promovam a melhoria da qualidade educacional para esse público.

Cabe explicitar aqui que a construção da presente tese não foi originada por um fato específico, mas sim, pela soma das inúmeras experiências disponibilizadas no curso da vida, entrelaçadas ao percurso dos quase trinta anos de experiência profissional como educadora. Revisando a bagagem retida na memória, foi possível encontrar peças que não se consolidaram como história, mas se organizaram em inquietações e indagações, pelas quais movi-me na busca de respostas.

Na bagagem da vida profissional, encontram-se percursos que vão desde a atuação como professora da educação infantil em escolas da rede privada, até a efetivação da docência no serviço público. A trajetória como profissional na rede pública estadual de ensino do Paraná teve início nas séries iniciais do ensino

fundamental, promovendo incontáveis experiências durante os nove anos atuando como alfabetizadora. Nesse período, as experiências mencionadas referem-se àquelas ocorridas em função das perspectivas de mudanças educacionais que chegaram ao Brasil na década de 80 e 90 influenciadas, em especial, pelos estudos de Levy Vygotsky, sobre a formação social da mente. No momento em que educadores discutiam a aprendizagem como resultado da interação dos sujeitos com o meio social e revisavam inúmeros conceitos e métodos de ensino, ocorreu um movimento político que propôs a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Essa proposta poderia beneficiar os índices do Governo paranaense, ao reduzir os índices de reprovação nas séries iniciais, uma vez que o Ciclo Básico previa a aprovação automática durante 4 anos. Ciente das questões políticas envolvidas, mas acima de tudo, acreditando na possibilidade de aproveitar a oportunidade para efetivar mudanças na educação, decidi me dedicar a utilizar a oportunidade promovida pelo sistema educacional em prol da formação de sujeitos mais críticos e autônomos, transformando o que deveria ser uma simples ação política de medidas voltadas para os índices, em uma ação efetiva de mudança na educação. Permanecendo como alfabetizadora durante nove anos e estudando profundamente as mágicas peripécias do cérebro na construção do conhecimento, dediquei-me aos estudos da educação especial, da neurociência, da metodologia do ensino e depois de atuar como coordenadora pedagógica de ensino fundamental e médio, dos antigos Cursos de Estudos Adicionais e na Formação de Professores, criamos e desenvolvemos o primeiro trabalho de referência com estudantes superdotados na rede pública de ensino do estado do Paraná. As discussões sobre a área de altas habilidades/superdotação foram exigindo estudos cada vez mais aprofundados e, em 2007, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, criado para formação continuada de Professores do Estado do Paraná, levou-nos de volta à universidade. Depois de 2 anos de estudos e produções em prol da área de altas habilidades/superdotação para estudantes da educação básica, desenvolvemos a pesquisa no mestrado sobre a atuação do professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação.

As experiências obtidas na trajetória profissional e acadêmica evidenciaram a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre políticas educacionais, uma vez que o envolvimento com a educação especial se ampliou atuando como técnica

pedagógica no Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação. Convivendo com inúmeros desafios diários e observando as barreiras a serem transpostas para efetivação de uma proposta voltada para a tão discutida “educação inclusiva”, a avaliação educacional tornou-se um tema de grande interesse que desencadeou na proposta para pesquisa desse estudo de doutorado. Nesse momento, não envolvendo somente os estudantes com altas habilidades/superdotação, mas todo o público da educação especial, ou seja, além desses, os que apresentam deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

O enfoque das políticas educacionais e a busca por encontrar nessa linha de pesquisa um melhor acondicionamento para as discussões sobre avaliação, deu-se por acreditar que a criação e efetivação das políticas públicas educacionais seria o caminho mais indicado para discutir o processo de inclusão e a garantia de direitos na educação do público da educação especial. A avaliação, em todos os seus desdobramentos: de acesso, do ensino e aprendizagem, de desempenho e as de monitoramento da qualidade educacional, ainda não atende às demandas relacionadas ao direito dos estudantes da educação especial inseridos no contexto da escolarização comum, uma vez que apresentam demandas específicas para o desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, demandas específicas para serem avaliados quanto ao conhecimento adquirido.

De um modo geral, os recursos pedagógicos e instrumentos utilizados nas avaliações são planejados e organizados para os estudantes sem prever e/ou atender as especificidades dos estudantes da educação especial que estão no contexto do ensino comum, o que fere os princípios de inclusão, uma vez que são partícipes de todo o processo educacional.

Além das questões que regem os princípios do processo de inclusão educacional, os índices apresentados pelo Censo Escolar 2015 (INEP/MEC)<sup>4</sup> demonstram que o número de estudantes é significativo e merece ser considerado diante dos procedimentos quanto à implementação de eventos avaliativos, incluindo os em larga escala, uma vez que no Brasil há cerca de 37.826.565 (trinta e sete milhões, oitocentos e vinte e seis mil, quinhentos e sessenta e cinco) estudantes matriculados no ensino comum e, apesar de serem em menor número, segundo o

---

<sup>4</sup> INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Ministério da Educação.

Censo (2015), em 2014, havia 745.363 (setecentos e quarenta e cinco mil, trezentos e sessenta e três) estudantes da educação especial frequentando as escolas de Educação Básica. A menção quanto à implementação de eventos avaliativos não se refere somente ao acesso às provas, mas também à estrutura logística e de acessibilidade para realização dos testes, a análise dos resultados e a (re)formulação de práticas pedagógicas e ações políticas para melhoria da qualidade da educação desse alunado.

Na década de 90, o Governo do Estado do Paraná desenvolveu um sistema próprio de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental e Ensino Médio (AVA), proposto para subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisões quanto à política educacional a ser seguida, mas esse sistema não previu a participação de estudantes da educação especial (DE BURIASCO; SOARES, 2007).

Em 2012, ao estruturar o planejamento do SAEP, a equipe gestora da Secretaria de Educação (2011-2014) promoveu breves discussões interdepartamentais, ou seja, apresentou a proposta de avaliação da Educação Básica às chefias e membros dos departamentos que compõem a estrutura de gerenciamento da educação do Estado do Paraná (Departamento da Educação Básica, Departamento da Diversidade, Departamento de Educação Especial, Departamento de Educação e Trabalho, Departamento de Legislação, dentre outros). Ao apresentar a proposta ao Departamento de Educação Especial (DEE), considerou-se a participação de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, trazendo à tona a necessidade de prever e prover condições de acessibilidade para que os estudantes da educação especial pudessem realizar as provas. A acessibilidade precisaria ser provida de acordo com a especificidade da(s) necessidade(s) que o estudante apresenta o que, a exemplo, se cita: prova ampliada, prova em Braille, recursos de tecnologia assistiva, professor intérprete de Libras, redator, professor leitor, dentre outras.

Em geral, os processos e práticas para avaliação educacional são orientados por estudos que demonstram a necessidade de que esses procedimentos, para que sejam eficazes, devem estar centrados no estudante, organizados de maneira processual e individualizada e precisam contemplar aspectos para além dos previstos nos currículos, como o contexto escolar em que o estudante está inserido (OLIVEIRA, 2011; FERNANDES; NAZARETH, 2011).

Considerando o direito aos recursos de acessibilidade e de atendimento

educacional especializado para a escolarização dos estudantes da educação especial, a inquietação sobre como se processa a disponibilização e em que condições esses recursos são ofertados para que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação realizem as provas nas avaliações em larga escala ampliou ainda mais o interesse em investigar sobre os procedimentos adotados para construção desse modelo avaliativo para saber como se dá a organização e a participação dos estudantes da educação especial no referido sistema.

Instaurado o desafio para a pesquisa, surgiram os questionamentos diante do duelo entre as ações e políticas para avaliação da qualidade educacional e a participação dos estudantes que compõem o público da educação especial. Após a sistematização, organizaram-se as seguintes questões para a pesquisa:

- Qual o índice de participação de estudantes da Educação Especial no SAEP?
- Os resultados do SAEP são utilizados e incorporados nas políticas destinadas à área da Educação Especial?

Como objetivo geral, propôs-se analisar a implantação, a aplicação e os dados obtidos pelo SAEP a partir da participação dos estudantes público-alvo da educação especial no Estado do Paraná.

Ao detalhar o objetivo geral apresentado, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Investigar o nível e as condições de participação dos estudantes da educação especial nas avaliações do SAEP nos anos de 2012 e 2013;
- Conhecer os procedimentos, metodologias e financiamento utilizados no SAEP destinados aos alunos da educação especial;
- Analisar se novas ações de cunho político e pedagógico foram implementadas a partir dos resultados obtidos pelo SAEP (2012-2013) para atender a demanda dos estudantes da educação especial no Estado do Paraná.

A parte textual desta tese está composta em seis itens. Como primeiro item, apresenta-se esta Introdução; no item 2, “Entre a Lei e o Direito: das normativas às Políticas Públicas na Educação Especial”, traçou-se a trajetória das conquistas legais que se traduzem em direito subjetivo ao acesso, permanência e participação



com qualidade na escolarização dos estudantes da educação especial.

A estruturação das avaliações em larga escala brasileira está descrita no item 3 sob o título: “Os Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil”. Nele consta um panorama dos sistemas de avaliação em larga escala das cinco grandes regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudoeste e Sul, com destaque no Estado do Paraná.

Para traçar o percurso metodológico da pesquisa descrito detalhadamente no item 4, utilizou-se da pesquisa de campo com enfoque qualitativo, a qual é realizada onde ocorre o fato/fenômeno e dispõe de elementos para explicá-la (VERGARA, 2006), com análise reflexiva da pesquisa documental e análise de conteúdo dos dados coletados. Para compilação dos dados coletados por meio de questionários e entrevista semiestruturada, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A pesquisa documental, que permite a análise dos inúmeros tipos de documentos de linguagem verbal e escrita, foi utilizada por ser um método de investigação da realidade social que nutre o pensamento do pesquisador, pois exige desse a capacidade reflexiva, permitindo a investigação de determinada problemática por meio do estudo de documentos para compreender um fato social (SILVA *et al.*, 2009).

Consta, no item 5, o registro dos resultados, análises, interpretação e discussões do SAEP (2012 e 2013). Para organização destes registros dividiu-se em subitens: perfil das entrevistadas e questionadas, dados da educação especial no Núcleo Regional de Educação e análise sobre avaliação em larga escala do SAEP (planejamento, execução e resultados). Também estão descritas as ações do Plano de Ações Descentralizadas (PAD) que foi criado para acompanhar e assessorar os estabelecimentos de ensino na melhoria do processo educativo e as ações do programa Minha Escola tem Ação (META) que tem por objetivo o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem por meio de práticas pedagógicas e de gestão que promovam a melhoria dos indicadores de rendimento educacional e elevem a proficiência dos estudantes. Ambos os programas estão relacionados às avaliações em larga escala.

Em seguida, apresentam-se as conclusões desta tese seguidas pelas referências e anexos.

O caminho percorrido para construção e desenvolvimento desta investigação foi desafiador, sobretudo, por que ainda há muito a pesquisar e contribuir para que o

processo de inclusão de estudantes da educação especial supere a exclusão histórica e os estigmas. A eliminação das fragilidades que a inclusão educacional ainda apresenta poderá ser diluída com a construção de políticas públicas consistentes e que permitam que o contexto educacional brasileiro incorpore o estudante da educação especial como membro efetivo e participe de todas as ações, incluindo as que promovem a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, como se destinam os propósitos das avaliações em larga escala.

## 2 ENTRE A LEI E O DIREITO: DAS NORMATIVAS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os estudos e pesquisas sobre a educação especial caminham atrelados à temática sobre o direito à educação. A inter-relação dos temas se justifica por um contexto sócio-histórico e cultural, marcado pela consolidação de estigmas, preconceitos que dificultaram as conquistas de direito daqueles que compõem o público alvo da educação especial. Ainda hoje, para efetivação do direito à educação, as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação precisam recorrer, em muitas situações, à mecanismos jurídicos para fazer valer seus direitos, mesmo que estes estejam instituídos legalmente.

É por isso que se abre este capítulo explicitando sobre a etimologia da palavra direito. A palavra ‘direito’ tem origem do latim: *directum*, que significa, basicamente, reto, em linha reta. No estudo realizado por Assis (2012), sobre O Direito à Educação e Diálogo entre Poderes, encontra-se a definição explicativa sobre este termo:

Na língua portuguesa a palavra ‘direito’ é utilizada tanto para designar o *law*, **a letra da lei**, a norma escrita, quanto para designar o *right*, o **direito em si**. O fato de estar na lei não garante a existência ou efetivação do direito – *right*. Esta distinção é bastante importante para uma discussão jurídica, pois há que se cuidar para jamais ler a *Law* em uma perspectiva de *right*, caso contrário abre-se a possibilidade de se ter uma perspectiva do direito restrita aos textos legais, o que pode dar a falsa impressão da efetivação e consolidação do direito. Conhecer o texto legal e relacionar *law* e *right* também são questões de extrema importância na discussão jurídica, pois só assim será possível determinar uma política pública que nos leve diretamente de onde estamos – *law* – para onde queremos chegar – *right*. (p. 37 – grifo nosso).

A distinção entre os termos *law* e *right*, para compreensão dos ditames legais, é muito importante quando se discute o direito à educação, porque temas como exclusão, seleção, estigma, dentre outros, que acompanham a trajetória da educação brasileira, demonstram que a educação está composta por dois aspectos: a conquista e a efetivação deste direito. Nem sempre a conquista dos termos da legislação (*law*) foi seguida de ações para sua efetivação (*right*), principalmente ao se tratar de grupos marginalizados social, intelectual e economicamente.

Ranieri (2015) afirma que o direito à educação, tanto no Brasil quanto em outros países, apresenta características jurídicas próprias, que se diferenciam dos demais direitos fundamentais, mesmo que todos contenham a natureza do direito subjetivo.

É direito fundamental social, é direito individual e também direito difuso e coletivo, de concepção regida pelo conceito de dignidade humana. É igualmente dever fundamental. Os seus titulares e os seus sujeitos passivos são, simultaneamente, uma coisa e outra. Comporta obrigações de fazer e não fazer, por parte de titulares e sujeitos passivos, que não se exaurem e exigem diferentes atendimentos, algumas vezes sob a reserva do possível seu regime jurídico, portanto, é complexo: envolve diferentes poderes e capacidades de exercício, com a inerente sujeição ao regime jurídico específico dos direitos fundamentais, mesmo dependendo de prestações materiais e de recursos financeiros (RANIERI, 2015, p. 55).

Quando o direito humano à dignidade compõe o constructo de um estudo, direito este que é considerado fundamental para a efetivação da cidadania, há evidente desconforto pela ausência de linearidade e de coesão ao rememorar as ações humanas marcadas pela trajetória histórica das conquistas quanto ao direito à educação. Se para garantia e efetivação dos direitos à dignidade humana, dentre os quais estão o direito à educação, ao convívio social, ao trabalho e tantos outros, alguns grupos sociais necessitam de ações que promovam o repensar nas normativas e nos investimentos, promovendo um movimento de integração ao que já está posto, podemos observar que nos discursos sociopolíticos é exequível dar vez e voz a todos, mas, na realidade, a sociedade continua emanando comportamentos de fragilidade, recusa, rejeição e preconceitos ao tratar da diversidade social e, especialmente, a de pessoas que compõem a educação especial.

O direito à educação compõe o elenco dos direitos humanos e, com relação à essa temática Claude (2005) resume muito bem o seu significado:

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna (p.37).

Sabe-se que a garantia do direito à educação para todos é fundamental para assegurar a inclusão e o direito ao exercício da cidadania. Romper as barreiras da exclusão significa, também, proteger as condições e valores mentais, físicos, biológicos, intelectuais, e morais dos seres humanos. Está, dentre as premissas das normas nacional e internacional, a criação de políticas públicas para inclusão social, sem que haja qualquer forma de exploração ou violência (CUSTÓDIO; MOREIRA, 2015). A necessidade da criação, formulação e reformulação de políticas públicas se traduzem em direitos sociais que, por meio do Estado, podem consolidar a garantia dos direitos dos cidadãos (KRELL, 2002; LOPES, 2006).

Dito isso, compreendemos que para compor os estudos em políticas educacionais para educação especial, três categorias se evidenciam: o acesso, a permanência com participação e qualidade na aprendizagem.

## 2.1 DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO

A década de 1980 deu início a um período em que o direito à Educação se configurou determinante na política nacional brasileira, especialmente, sob a égide de documentos internacionais, tais como a já citada Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Decreto nº 591/1992); a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989); a Convenção Americana de Direitos Humanos, também chamada de Pacto de San José da Costa Rica (OEA, 1969); e o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de San Salvador” (OEA, 1998). O direito à Educação no Brasil está previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 8.069/90 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDBEN nº 9.394/96. Dentre esses direitos, Silveira (2010) cita que,

Dentre eles, destacam-se: ensino fundamental obrigatório e gratuito, com oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil gratuita, em creches e pré-escolas às crianças até 5 (cinco) anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; atendimento, ao educando no

ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (p. 2).

A Educação no Brasil é apresentada como um direito social, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), quando no Art. 6º, Seção I do Capítulo III, determina como direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados.

Ainda na CF/88, o acesso à Educação é ampliado ao determinar a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e, cumprindo as premissas do que é dever do Estado, ordena que esse promova o acesso, também, aos que não o obtiveram na idade própria (Inciso I). Mas é no Art. 208 que o direito à educação para “todos”, mencionada no Art. 205, refere-se ao público da educação especial, tornando o acesso ao ensino um direito público subjetivo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

**III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;**

[...]

**V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;**

[...]

**VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)**

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é **direito público subjetivo**.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Grifo nosso).

O prescrito no citado inciso III, sobre o atendimento educacional especializado, trata-se de uma indicação generalizada sobre o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas releva sua importância na educação comum.

A objetividade do direito à educação é redimensionada para a subjetividade, ou seja, o conjunto de normas educacionais a serem acatadas e cumpridas pela sociedade como princípio constitucional, como um ordenamento se transpõe para o direito subjetivo que delega poder de ação. O direito subjetivo é poder e dever, o que

permite ao indivíduo invocar a lei em defesa dos seus interesses. Para Bobbio (1992), são os direitos públicos subjetivos que caracterizam o Estado de Direito.

É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos (p.61).

O “direito a ter direitos”, mencionado por Arendt (1975), quando fala sobre cidadania, remete-se à condição de governo do cidadão, ou seja, legitima a democracia, a liberdade de pensamento e ação, já que se considera o direito à Educação como um direito fundamental e sua garantia de acesso, permanência e qualidade devem ser exigidos pela sociedade como um todo.

Após a promulgação da CF/88, houve a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1990) pelo Decreto nº 99.710 e, a partir daí, pode-se dizer que a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes foi se consolidando no Brasil. Considerada como criança toda pessoa com menos de dezoito anos de idade, pela Convenção citada, aqui no Brasil adotou-se a classificação de criança até 12 anos de idade e, adolescente, aos que possuem entre doze e dezoito anos, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que concedeu a garantia integral dos direitos a essa população, dentre os quais está o direito à educação.

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), apoiado pela Lei nº 8.069/91, refere-se a um instrumento de proteção e de concretização dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, concedendo proteção integral por meio de normativas e políticas de enfrentamento às vulnerabilidades desses sujeitos, incluindo aqueles que sofrem exclusão social em razão, especialmente, da pobreza e de outros tipos de discriminação.

Os termos da lei que determinam as faixas etárias em que se aplica o direito à educação possuem relevância para este estudo, especialmente quando se trata de



sujeitos da educação especial, em que o assincronismo entre a idade cronológica e a necessidade educacional é recorrente.

Sobre o direito à educação, cultura, esporte e lazer, apresentado no Capítulo IV, Art. 53, tem-se descrito:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Dando sequência ao citado, o Art. 54 está condizente com o previsto no Art. 208, da CF/88, quando prevê a obrigatoriedade do ensino fundamental e progressiva extensão desta gratuidade para o ensino médio; o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência na rede regular de ensino; atendimento em creches e pré-escolas; acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; o ensino noturno, dentre outras já mencionadas anteriormente neste texto.

No período da construção da CF/88, em meados de 1986, muitos<sup>5</sup> educadores estavam envolvidos com a discussão em prol de um Estado-Educador, que priorizasse a escolarização com direitos de acesso e permanência para todos. Entretanto, nos estudos realizados por Silva e Zanella (2015), a finalidade do Estado Educador era criar um novo “conformismo social” ou “homem coletivo” adequado às exigências do desenvolvimento do capitalismo, conformismo esse que se aplica ao consenso dos educadores em relação às avaliações em larga escala (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar-ANRESC).

A nova LDBEN surge, em particular, a partir das discussões do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1987), com a participação da sociedade civil por intermédio de entidades nacionais de professores, estudantes, funcionários e pesquisadores na área de educação, comprometidos com a escola pública.

---

<sup>5</sup> Dentre os educadores estavam Redigido por Antonio Carlos Caruso Ronca (PUC/SP); Ignez Navarro de Moraes (UFPB); Lisete Arelaro (USP); Márcia Angela de S. Aguiar (UFPE); Nilda Alves (UFF) e Regina Leite Garcia (UFF) em Goiânia, entre os dias 31/08 e 02/09 de 1986.



Em 1996, é sancionada a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, atendendo ao determinado pelo Art. 22, XXIV, da CF/88. A referida legislação educacional é uma lei orgânica, ou seja, uma lei maior, que surge como Lei complementar à CF/88 e, portanto, não pode ser violada por lei federal ordinária que estabeleça algo diverso do que ela determina, o que significa que não pode ser transgredida (VIEIRA, 2001) e, num texto amplo e pouco detalhista, abrange todos os níveis de ensino.

A educação brasileira organizou-se em dois regimes: o público e o privado, sendo que, a partir destas normativas citadas (CF/88 e LDBEN/96), o direito privado está sujeito aos princípios constitucionais. Sobre o direito à educação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, isto é, alunos público-alvo da educação especial, a LDBEN (Lei 9.394/96) dedica o Capítulo V:

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 portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

No texto mencionado, pode-se observar que a citada lei estava prevista para “educandos portadores de necessidades especiais”, terminologia<sup>6</sup> utilizada na época e que se entende, não definia adequadamente o público a ser atendido.

Outro ponto a destacar é que a oferta se dará “preferencialmente” na rede regular de ensino, o que abre um leque de possibilidades, deixando vulnerável o

---

<sup>6</sup> Sobre os termos utilizados como referência à educação especial e ao público. Como disse Garcia (2004, p. 46), “acerca da imprecisão dos termos utilizados que, a exemplo da expressão ‘necessidades especiais’, pouco ajuda na definição acerca de quem é a população a ser beneficiada pela política”. No entanto, em 2013, o Art. 58 foi revogado pela Lei 12.796 e a redação passou a ser “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.” Mas, cabe-nos esclarecer que a redação apresentou um erro conceitual quanto à terminologia que se refere ao aluno superdotado. O correto é escrevê-los separados por “barra”: altas habilidades/superdotação, porque são considerados sinônimos. O uso da conjunção “ou” dá outra conotação ao conceito. Em consulta oficial, o MEC/SECADI reconhece que foi erro de digitação e pela falta de correção, o mesmo se repetiu em outros documentos oficiais.

direito de acesso à escolarização deste estudante na rede pública de ensino.

A obrigatoriedade da oferta da educação especial na educação infantil foi um dos avanços que a LDBEN/96 apresentou. Até então, especificamente, os alunos com deficiências só tinham acesso ao atendimento educacional especializado nas séries iniciais do ensino fundamental em escolas ou classes especiais.

## 2.2 DIREITO À PERMANÊNCIA COM PARTICIPAÇÃO NA ESCOLARIZAÇÃO

O Art. 59 da LDBEN/96, já na versão atualizada da redação do texto, rege sobre o trabalho pedagógico diferenciado para atender as necessidades educacionais dos estudantes da educação especial, garantindo-lhes o direito à flexibilização e acesso ao currículo, por meio de métodos, técnicas e outros recursos que se fizerem necessários. Há o destaque para a terminalidade específica, incluindo o processo de aceleração da série ou etapa escolar para alunos superdotados; o direito ao professor especializado; a formação profissional e os benefícios aos programas sociais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- 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;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Para esta tese, as questões relacionadas neste contexto são importantes porque evidenciam que, se o trabalho pedagógico com o estudante da educação especial prevê currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização

específicos, para atender às suas necessidades, os procedimentos avaliativos, por consequência, também precisam levar estas questões em consideração para dignificar as condições de acessibilidade. Os procedimentos pedagógicos não devem ficar em descompasso com os procedimentos avaliativos.

Outro ponto relevante no âmbito do direito à educação e à educação especial é o direito desse público ao profissional especializado que também se destaca. O profissional que atua com estudantes da educação especial, nos atendimentos educacionais especializados, nos apoios pedagógicos, necessitam de formação e conhecimento específico para atender demandas de acessibilidade, estratégias metodológicas dentre outras necessidades voltadas para suplementação e complementação do currículo, o que se aplica aos procedimentos avaliativos, incluindo a avaliação em larga escala, temática estudada. Entende-se que precisa haver coerência entre o que é e como é ensinado com o que é e como é avaliado. Os recursos de acessibilidade aplicados no processo de ensino precisam ser previstos, também, durante o processo de avaliação.

Pensando no simples cumprimento da lei para formação destes profissionais, algumas instituições passaram a promover oferta indiscriminada de cursos de especialização em educação especial que, em muitos casos, possuem uma organização precária de conteúdos, isso quando não são cursos aligeirados, cujos mecanismos de monitoramento e avaliação dos profissionais formados por estas práticas são considerados insuficientes para garantia da qualidade dos trabalhos realizados no atendimento especializado, comprometendo o direito à educação dos estudantes da educação especial.

Pesquisadores como Bueno (1999), Libâneo e Pimenta (1999), Freitas (2002), Zabalza (2004), Tardif (2002), Chacon (2005), Cunha (2007), Glat, Fontes e Pletsch (2006) apresentam seus estudos sobre a formação de professores e contribuem para refletir sobre a formação inicial de professores para educação especial. Freitas e Moreira (2009) destacam a importância da abordagem sobre a educação inclusiva na formação inicial de professores:

É consenso a importância de que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam conteúdos e disciplinas na área da educação especial em seus currículos, mesmo que isto, por si só, não garanta a qualidade profissional dos futuros professores nem a inclusão escolar dos alunos. Entretanto, a inexistência de espaços no currículo para se abordar essa temática é mais um agravante para não se concretizar uma educação inclusiva a esses alunos (FREITAS; MOREIRA, 2009, p. X).

Apesar da indiscutível importância da formação inicial dos professores para concretização do processo de inclusão educacional de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como mencionado pelos pesquisadores e previsto na legislação, esta prática ainda não se efetivou, na maioria das universidades brasileiras, de maneira a conceder uma formação que realmente subsidie o professor para atender as necessidades destes estudantes.

A Lei nº 13.168, de 6 de outubro de 2015, que altera o Parágrafo 1º do Art. 47 da Lei nº 9.394/96 sobre os cursos de ensino superior, determina como deverá ser feita a apresentação dos cursos, do corpo docente e a periodicidade na atualização das informações, o que indica maior possibilidade de visualização sobre características na formação acadêmica que, para cursos de licenciatura, será possível observar pela inserção de disciplinas voltadas para educação especial, bem como a qualificação do docente responsável pela mesma.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente [...] (BRASIL, 2015, p. 1).

Quanto à disposição sobre o atendimento educacional especializado, conforme previsto no Parágrafo 2º do Art. 58 da LDBEN/96 está organizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-PEI (BRASIL, 2008), apoiada pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, e será o nosso documento de referência para apresentar os direitos deste público à Educação como se segue<sup>7</sup>.

O documento da PNEE-PEI/2008 é considerado um marco para educação especial, pois preconiza o direito de todos os alunos estarem juntos e de participarem da escolarização comum, o que atende às linhas de ação indicadas pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O grande mote deste documento

---

<sup>7</sup> A título de informação, uma vez que o público de referência para essa pesquisa são os estudantes que frequentam o ensino comum nas escolas da rede estadual de ensino, consideramos importante ressaltar a título de direito à educação que no Paraná a manutenção de instituições especializadas tornou-se um diferencial no atendimento aos estudantes da educação especial na área da deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Regulamentada pela Resolução nº 4/2009-CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado em Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

está na organização do atendimento educacional especializado para suplementar ou complementar a formação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no turno e no contraturno, não sendo, portanto, substitutivo à escolarização comum.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p.X).

O foco dessa Política do MEC é, portanto, que todos os estudantes com necessidades educacionais especiais estejam matriculados nas escolas comuns, em salas de aula comuns. Além disso, reforçada pela Declaração da Guatemala (1999), promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, considera que pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades que as demais pessoas.

Esse é um direito inegável e uma conquista inédita de suma importância para a Educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, dessa forma, a grande crítica de pesquisadores, professores e comunidade não está no documento em si, mas nas ações de implantação destas normativas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o **acesso, a participação e a aprendizagem** dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8 – grifo nosso)<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Instrução Normativa nº 007/2014 – SEED/SUED, que orienta sobre as matrículas nas referidas instituições, dentre outros documentos específicos para estruturação desse atendimento especializado. A Lei nº 18.419/2015, que rege o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Paraná, no Art. 32, Parágrafo único, assegurou o direito de opção do estudante com deficiência e/ou seus responsáveis legais de optarem pelo atendimento educacional em escolas especializadas.

O objetivo da PNEE-PEI/2008 está em garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes da educação especial. Contudo, o direito à matrícula não é garantia de inclusão, participação e qualidade na aprendizagem, pois são inúmeras as barreiras atitudinais, arquitetônicas e de recursos para o acesso ao currículo enfrentados para a escolarização desses alunos, visto que há falta de conhecimento dos profissionais responsáveis pela escolarização sobre este público e suas especificidades, dificultando o planejamento pedagógico. Isto porque impulsionam práticas como a de professores que já possuem um planejamento traçado e, pela inviabilidade na sua execução, realizam testes e avaliações para cumprir mera formalidade, o que fada os estudantes, que necessitam de educação especializada matriculados no ensino comum, ao fracasso na escolarização.

O grande “senão” apontado pela sociedade quanto aos temores sobre uma ação normativa vertical, ou seja, imposta por medida de lei, pode ser explicado por Silva e Costa (2015, p. 8):

[...] temos uma sociedade calcada na cultura de violências relacionadas, principalmente, a questões de: gênero, raça, etnia, geracional, nível socioeconômico, opção religiosa e política, orientação sexual e pessoas com deficiência. São comportamentos que permeiam as nossas subjetividades, isto é, as nossas formas de ser, pensar, agir, e muitas vezes são apreendidos sem que tenhamos a consciência dos seus significados e das suas implicações.

Quando os autores falam em violência, entende-se que elas podem ser distinguidas no plural, porque se referem às inúmeras possibilidades de violação que, nem sempre, a simples garantia do direito por meio de uma normativa consegue proteger o cidadão. Para Gomes *et al* (2013, p.692),

A violência da escola em parte resulta da obrigação de nela permanecer, mesmo contra vontade. Porém, a Educação democrática para todos, sonho da modernidade, levou à convivência de pessoas e grupos muito diferentes entre si. Menos plástica, mais cristalizada (afinal, a ela cabe transmitir a herança sociocultural), a escola requer de todos os alunos condições e resultados parecidos. Seja como currículo oculto, nunca escrito; seja como currículo explícito, com o desejo de atender à sociedade (caso contrário o aluno ficará em situação desconfortável ou marginal), ela espera do filho do pobre fundamentalmente o que espera do filho do rico. E assim dos diferentes grupos étnicos, nacionalidades e gêneros. Sob o manto luminoso da igualdade modernista, ideal transcendente, abrigam-se as diversidades e tensões do mundo. Como um espelho, ela pode aumentar ou diminuir as diferenças sociais e individuais, levando uns a ir mais longe do que outros e a ter êxito também maior ou menor, considerando como mérito (ou não) conforme os padrões sociais.

De um modo geral, o público da educação especial sempre foi alvo de



violência social, seja ela simbólica ou física. No contexto escolar, isso pode ser reproduzido quando o direito à inclusão e ao acesso à Educação com igualdade de condições e qualidade não se processa. O direito ao acesso, permanência e qualidade no ensino é condição *sinequa non* a todos os estudantes, todos aqueles a quem a legislação determina que poderão adentrar a escolarização para obter uma formação, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, sociais, ou de quaisquer outras ordens, como anteriormente mencionado.

Para Crochík (2015), o preconceito está relacionado ao indivíduo diferente e esta diferenciação acontece porque há uma cultura que impulsiona a manutenção deste preconceito, isto é, quanto mais desenvolvida for essa cultura, mais a diferença vai se destacar e se fazer presente.

[...] quanto mais desenvolvida for para permitir expressar os anseios e sofrimentos humanos, mais aquela diferenciação poderá vingar e vice-versa; o empobrecimento da cultura, na sua redução ao pragmatismo necessário à sobrevivência constantemente ameaçada, no limite, a destituiu de sua veia crítica, fortalecendo somente a adaptativa, de tal modo que a identidade com a sociedade indica quase uma fusão e não uma diferenciação (CROCHÍK, 2015, p. 41).

Compreende-se que a verticalização das normativas referentes à inclusão educacional tem sido uma estratégia importante para o empobrecimento e, conseqüentemente, enfraquecimento de uma cultura que visa transformar a consciência coletiva num modelo cultural pré-estabelecido. Não há como escamotear as diferenças do público da educação especial porque são visíveis, evidentes e estão presentes no contexto escolar atual. Por isso, devido à abrangência do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e do já referido Decreto nº 7.611/11, há inúmeros outros documentos que preconizam o direito à Educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no Brasil. Dentre eles, estão as Notas Técnicas, Leis, Decretos, Portarias e Resoluções, sem contar com as normativas regionais, como as Deliberações dos Conselhos Estaduais, e demais normativas estaduais e municipais.

Para este estudo, o foco está voltado para a normativa nacional, sendo assim, elencam-se algumas das que estão em vigência e que determinam e orientam o direito à educação do público da educação especial, constam-se nos Quadros: 1, 2, 3, 4.

QUADRO 1 – Notas Técnicas

NOTAS TÉCNICAS		
Nota Técnica nº 24	21/03/2013	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764-2012
Nota Técnica nº 28	21/03/2013	Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva.
Nota Técnica nº 04	23/01/2014	Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
Nota Técnica nº 29	14/04/2014	Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis.
Nota Técnica nº 02	04/08/2015	Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.
Nota Técnica nº 42	16/06/2015	Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

FONTE: Autora, 2017.



QUADRO 2 – Leis

LEIS		
Lei nº 4.169/62	04/12/1962	Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille.
Lei nº 7.853/89	24/10/1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
Lei nº 8069/90	13/07/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente.
Lei nº 10.098/94	23/03/1994	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Lei nº 9.610	19/02/1998	Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais, e dá outras providências.
Lei nº 10.436/02	19/12/2000	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências.
Lei nº 10.753/03	30/10/2003	Institui a Política Nacional do Livro.
Lei nº 10.845/04	05/03/2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
Lei nº 11.126/05	27/06/2005	Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
Lei nº 11.180/05	23/09/2005	Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.
Lei nº 11.692/08	10/07/2008	Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis N°s 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências.
Lei nº 11.982/09	16/07/2009	Acrescenta parágrafo único ao art. 4º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para determinar a adaptação de parte dos brinquedos e equipamentos dos parques de diversões às necessidades das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
Lei nº 12.319/10	01/09/2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Lei nº 12.470/11	31/08/2011	Altera os arts. 21 e 24 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social, para estabelecer alíquota diferenciada de contribuição para o microempreendedor individual e do segurado facultativo sem renda própria que se dedique exclusivamente ao trabalho doméstico no âmbito de sua residência, desde que pertencente a família de baixa renda; altera os arts. 16, 72 e 77 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Benefícios da Previdência Social, para incluir o filho ou o irmão que tenha deficiência intelectual ou mental como dependente e determinar o pagamento do salário-maternidade devido à empregada do microempreendedor individual diretamente pela Previdência Social; altera os arts. 20 e 21 e acrescenta o art. 21-A à Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência; e acrescenta os §§ 4º e 5º ao art. 968 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, para estabelecer trâmite especial e simplificado para o processo de abertura, registro, alteração e baixa do microempreendedor individual.
Lei nº 12.527	18/11/2011	Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.
Lei nº 12.715/12	17/09/2012	Altera a alíquota das contribuições previdenciárias sobre a folha de salários devidas pelas empresas que especifica; institui o Programa de Incentivo à Inovação Tecnológica e Adensamento da Cadeia Produtiva de Veículos Automotores, o Regime Especial de Tributação do Programa Nacional de Banda Larga para Implantação de Redes de Telecomunicações, o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional, o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência; restabelece o Programa Um Computador por Aluno; altera o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Indústria de Semicondutores, instituído pela Lei nº 11.484, de 31 de maio de 2007; altera as Leis nºs 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 10.865, de 30 de abril de 2004, 11.774, de 17 de setembro de 2008, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 11.484, de 31 de maio de 2007, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 11.196, de 21 de novembro de 2005, 10.406, de 10 de janeiro de 2002, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.431, de 24 de junho de 2011, 12.414, de 9 de junho de 2011, 8.666, de 21 de junho de 1993, 10.925, de 23 de julho de 2004, os Decretos-Leis nºs 1.455, de 7 de abril de 1976, 1.593, de 21 de dezembro de 1977, Continua...

		e a Medida Provisória nº 2.199-14, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.
Lei nº 12.764/12	27/12/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
Lei nº 12.796/13	04/04/2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, e dá outras providências.
Lei nº 13.005/14.	25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei nº 13.146/15	06/07/2015	É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania
Lei nº 13.174/15	21/10/2015	Insera inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica.

FONTE: Autora, 2017.

#### QUADRO 3 – Decretos

DECRETOS		
Decreto nº 3.298/99	20/12/1999	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.
Decreto nº 3.956/01	08/10/2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto nº 3.956/01	08/10/2001	(Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto nº 5.296/04	02/12/2004	Regulamenta as Leis Nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Decreto nº 5.296/04	02/12/2004	Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade.
Decreto nº 5.626/05	22/12/2005	Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
Decreto nº 5.626/05	22/12/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Decreto nº 5.904/06	21/09/2006	Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia, e dá outras providências.
Decreto nº 6.039/07	07/02/2007	Aprova o Plano de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado em Instituições de Assistência às Pessoas com Deficiência Auditiva.
Decreto nº 6.214/07	26/09/2007	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.
Decreto nº 6.214/07	26/09/2007	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.
Decreto nº 186/08	20/08/2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
Decreto nº 6.949/09	25/08/2009	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.
Decreto nº 7.037/09	21/12/2009	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.
Decreto nº 7.512/11	30/07/2011	Aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público - PGMU, e dá outras providências.
Decreto nº 7.611/11	17/11/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências.
Decreto nº 7.612/11	17/11/2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
Decreto nº 7.617/11	17/11/2011	Altera o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada, aprovado pelo Decreto Nº 6.214, de 26 de setembro de 2007.
Decreto nº 7.750/12	08/06/2012	Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional – REICOMP

FONTE: Autora, 2017.

QUADRO 4 – Portarias e Resoluções

PORTARIAS E RESOLUÇÕES		
Portaria nº 3.284/03	07/11/2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições
Portaria nº 976/06	05/05/2006	Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme Decreto 5.296 de 2004
Portaria nº 13	24/05/2007	Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais
Resolução CNE/CEB nº4	02/10/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

FONTE: Autora, 2017.

Foram identificadas 21 Leis, o que corresponde a 44% das normas que beneficiam pessoas que necessitam de educação especializada; 19 atos administrativos, que regulamentam as leis, ou seja, 40% são Decretos; 5 Notas

Técnicas, que são os documentos elaborados por técnicos especializados para orientar a implementação das normas, num total de 10%; 2 Portarias, definidas como atos administrativos que contêm instruções para aplicação das leis ou regulamentos, 4%; e 1 Resolução, indicando 2% do total.

Ressalta-se que em número, as normativas não garantem o direito à educação, mas a quantidade pode refletir o interesse, a previsão e possibilitar a amplitude do direito à educação, nesse caso, direito à educação especial.

### 2.3 DIREITO À APRENDIZAGEM COM QUALIDADE NA ESCOLARIZAÇÃO

Atendendo ao previsto no Art. 214 da CF/88, a legislação que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, merece ser destacada, em especial, pelo grande debate que ocorreu durante a sua formulação por meio de fóruns regionais, estaduais e nacional, com a participação da sociedade e instituições educacionais, bem como pela predeterminação de sua vigência, isto é, por um período de 10 (dez) anos, de 2014 a 2024, para o cumprimento de suas 20 metas. Foi criada a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), vinculada ao Ministério da Educação, para apoiar os entes federados na construção dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, alinhados ao PNE (2014-2024), a qual foi extinta pelo Governo Federal, ao final de 2015, em medidas de cortes de gastos públicos.

Consta na CF/1988, redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009:

Art. 214. A lei estabelecerá **o plano nacional de educação**, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - **melhoria da qualidade do ensino;**
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (1988) (Grifo nosso).

Destaca-se que ao se estabelecer um plano nacional de educação que,

dentre outros objetivos, deve conduzir a educação para melhoria da qualidade no ensino, ao se apresentar uma tese sobre a avaliação em larga escala para estudantes da educação especial, indica-se que a legislação orienta e prevê a melhoria da qualidade educacional como um todo. Ao inserir o público da educação especial nesse contexto, querer-se-á dar ênfase quanto a necessidade de observar, por meio do desempenho dos referidos estudantes nas avaliações em larga escala, possibilidades de avaliação do processo de escolarização e a qualidade do atendimento educacional especializado.

Para comparar o que menciona a CF/88 com os termos da Lei 13.005/14, vejamos quais são as diretrizes definidas no PNE (2014-2024), contidas em seu Art. 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE (2014-2024):

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;**
- IV - melhoria da qualidade da educação;**
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Grifo nosso)

Considerando os destaques dados quanto às diretrizes previstas no Plano Nacional de Educação que apontam para a superação das desigualdades educacionais e a melhoria da qualidade da educação, reputa que, se as desigualdades educacionais estão vinculadas ao acesso à educação de qualidade e, as avaliações em larga escala constituem um mecanismo adotado pelos sistemas de ensino para monitoramento dessa qualidade, a participação dos estudantes nos procedimentos avaliativos mencionados não só se justificam como se fazem necessários.

As determinações previstas na CF/88 obtiveram nova redação no PNE (2014-2024), redimensionando sua abrangência, como demonstrado no Comparativo (Quadro 5), em que a “melhoria na qualidade do **ensino**” passou a ser redigida como “melhoria na qualidade da **educação**” (grifo nosso).



QUADRO 5 – Direito à Educação – Comparativo entre a Constituição Federal (1988) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Nº	CF/88	PNE (2014-2024)
1.	Erradicação do analfabetismo;	Erradicação do analfabetismo;
2.	Universalização do atendimento escolar;	Universalização do atendimento escolar;
3.	Melhoria da qualidade do ensino;	Melhoria da qualidade da educação;
4.	Formação para o trabalho;	Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
5.	Promoção humanística, científica e tecnológica do País.	Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
6.	Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.	Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
7.		Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
8.		Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
9.		Valorização dos (as) profissionais da educação;
10.		Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e sustentabilidade socioambiental.

FONTE: Autora, 2017.

A implicação da mudança na terminologia de ensino para educação, redimensiona a abrangência da ação política e pedagógica, quando o ensino, focado apenas numa abordagem conteudista e metodológica, passou a ser determinado para além do elenco de conteúdos na escolarização, obtendo uma dimensão voltada para a formação política e cidadã. O mesmo ocorre no item 4 (quatro), no Quadro 5, com relação à formação para o trabalho.

A aplicação de recursos na Educação, dando ênfase à qualidade e à equidade, expressa no item 6 (seis), traduz uma tentativa na possibilidade de redução das desigualdades existentes na escolarização brasileira. No entanto, ao mencionarmos equidade, alguns pontos precisam ser destacados sobre este conceito e sua aplicabilidade.

Segundo Rodrigues (2014, p. 6):

A equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade. Na literatura anglo-saxônica, conceito de equidade encontra-se ligado ao conceito de “fairness” que traduziríamos por “justiça”. Assume-se que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a

participação de forma equitativa é “injusta” dado que penaliza e discrimina as pessoas por fatores alheios à sua humanidade e mesmo ao seu mérito.

Entende-se que uma política baseada nos princípios da equidade precisa prover igualdade de oportunidades a todos, no entanto, muitas delas apresentam fragilidades na sua execução, particularmente, quando deixam de criar mecanismos e oportunidades para o exercício desse direito. Em se tratando do conceito de equidade aplicado à educação, Rodrigues (2014) ainda cita que variáveis individuais, tais como, “etnia, condição de deficiência, gênero”, além das variáveis sociais, como o “estrato socioeconômico, pertença étnica, valores familiares”, descaracterizando o cunho equitativo de políticas por não atenderem a todas estas diferenças.

Uma educação para todos está atrelada à redução das desigualdades, ou seja, à universalização do acesso, à qualidade no ensino e à equidade. Sobre estas questões norteadoras ditadas na década de 1990, com vistas à melhoria da qualidade e sob o lema da bandeira da equidade, os discursos políticos adentraram o século XXI, proclamando a busca pelo sucesso na educação por intermédio da difusão da avaliação, seja ela avaliação do rendimento escolar ou institucional. Leite e Fernandes (2014, p.422) apontam que “Com a chegada ao século XXI, e para todos os níveis de ensino, os discursos políticos passaram a associar a procura de sucesso educativo a princípios de qualidade e a difundir a ideia de que a avaliação, quer das aprendizagens, quer das instituições, constituiria o meio de concretizá-la.”

Pois bem, o direito à educação chegou ao século XXI traduzido em políticas públicas que regem o acesso de todos à escolarização, em instituições de ensino comum, cujas normas se flexibilizam para atender as desigualdades de todas as ordens, com vistas a garantir a qualidade no ensino e aprendizagem. Medidas para o controle da qualidade são administradas por meio das avaliações, especialmente as de larga escala que proporcionam a verificação dos índices de desempenho dos estudantes, dos docentes e das instituições. A compreensão superficial desta estratégia pode levar a conclusões que não mostram a realidade educacional, especialmente, em se tratando de uma realidade que comporta um público heterogêneo, constituído pelo processo de inclusão, como a colocação:

Não é de estranhar que a educação personalizada conduza à equidade e esteja tão fortemente ligada à inclusão. A Equidade encontra-se ligada à Inclusão por três razões fundamentais: em primeiro lugar, desenvolver sistemas de educação personalizada em regimes altamente estratificados



seria absolutamente inoportuno em termos de recursos e em complexidade organizacional. Selecionar e agrupar alunos sob o critério da homogeneidade de conhecimentos para depois lhes proporcionar uma atenção personalizada, conduziria a uma delirante organização escolar, de tal maneira estratificada (dado que os grupos de alunos seriam de tal forma numerosos que se tornariam ingovernáveis) que não seria possível de ser implementada a um nível sistêmico. Assim, a Inclusão é a forma – talvez a única razoável e possível – de proporcionar Equidade educativa a todos os alunos (RODRIGUES, 2014, p. 10).

A legitimação da avaliação educacional como processo equitativo é um grande desafio diante das distorções causadas na divulgação dos resultados, pelos valores sociopolíticos atribuídos ao processo avaliativo, pela exclusão gerada a partir da comparação dos índices obtidos nas avaliações em larga escala, pelo agravante das penalizações ou recompensas atribuídas aos bem sucedidos nos testes.

Dos acréscimos dados ao previsto no texto da CF/88, dispostos nos itens de 7 a 10, estão: “Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” e “Valorização dos (as) profissionais da educação”, os quais são considerados de extrema relevância diante do atual contexto social, político e econômico em que se instaura esta normativa. No entanto, o maior destaque está para outros dois itens que traduzem o direito à educação para o público da educação especial, diante da necessidade da erradicação do preconceito e do respeito aos direitos humanos, sendo: “Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

Com destaque à consolidação dos direitos à educação, já mencionados e consagrados pela CF/88, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), oferecendo a garantia de acesso a todos os cidadãos à escolarização, com permanência e avanços, nos leva a apresentar, com maior detalhamento, a Meta 4 do PNE (2014-2024), que trata do direito das pessoas que necessitam de educação especializada:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 24).

A universalização da educação básica é a discussão que permeia cada página deste capítulo de estudo, onde se traça a história do direito à educação

desde as primeiras regulamentações, iniciada com a apresentação das Constituições, documentos estes, que visam traduzir os direitos dos cidadãos da nação brasileira.

Inserir o direito à educação às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas metas governamentais para o atual decênio, pode ser considerado um avanço memorável para a universalização do acesso à educação. Um novo olhar para com esse público demonstra a necessidade do empobrecimento de culturas que enfatizam a exclusão, com vistas à redução das desigualdades e à privação dos direitos por elas impostas. No entanto, somente o acesso não é suficiente para garantia do direito à educação, como apresentados anteriormente. É necessário alcançar outros patamares para garantir a permanência e a qualidade na educação.

Outra questão que merece atenção é com relação à terminalidade específica da escolarização, mencionada em outro contexto neste capítulo, e agora, reforçada pelo PNE (2014-2024), prevista para a população com faixa etária de 4 a 17 anos. O estudante da educação especial possui inúmeras necessidades educacionais e, considerando que aqueles com deficiência intelectual ou múltipla poderão necessitar de maior tempo para apropriação dos conhecimentos instituídos para escolarização comum, a determinação da terminalidade aos 17 anos pode não favorecê-los. Em muitos casos, o estudante com deficiência tem o direito ao acesso, mas não se cumpre o direito pleno à educação com permanência e qualidade na aprendizagem.

No documento de apresentação do PNE (2014-2024), consta que:

[...] promover a articulação intersetorial entre os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, para assegurar a atenção integral ao longo da vida. (BRASIL, 2014, p. 24)

Uma possibilidade é aventada sobre a continuidade da escolarização, gerando contrassenso quanto à terminalidade específica descrita no título da Meta 4, quando, conforme mensurado na citação anterior, considera-se a continuidade do atendimento escolar de jovens e adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa de escolarização obrigatória, estendendo-se ao longo da vida. Igualmente, fala-se sobre a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos,

para o desenvolvimento de modelos de atendimento para continuidade da escolarização ao longo da vida, para pessoas com deficiência.

A (re)formulação de políticas públicas para educação especial, com vistas à matrícula de acesso ao ensino comum, a oferta de atendimento educacional especializado como meio de garantir a permanência com participação, bem como, a primazia da qualidade do ensino e aprendizagem, constituem-se em condições básicas para manutenção, ampliação e aprimoramento do direito à educação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Com isso, evidencia-se a temática estudada e pesquisada para compor esta tese em que o estudante da educação especial deve ser partícipe de todas as ações educacionais, durante a escolarização, especialmente as que indicam as possibilidades de melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem, o que inclui as avaliações em larga escala.

### 3 OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A estrutura e o processo da avaliação em larga escala, no Brasil, variam entre os estados com um modelo próprio de avaliação de estudantes das redes de ensino públicas. As informações obtidas sobre os diversos sistemas estaduais de avaliação em larga escala, somada à ausência de dados sobre a participação de estudantes da educação especial nesses contextos avaliativos, foram indicativos para a construção deste capítulo.

São inúmeros os conceitos, desdobramentos e tipos de avaliação utilizados na educação e que trabalham diretamente com expectativas e frustrações que, muitas vezes, desarmonizam a produção do conhecimento, destoam da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem que podem gerar medo, seleção, classificação, inclusão e exclusão, integrando efeitos sociais perturbadores em estudantes, famílias, professores, gestores, educacionais e na sociedade em geral, provocando muitas respostas e leituras, destas respostas que refletem em decisões sociopolíticas. Esses fatores acabam tornando a avaliação das aprendizagens um problema educacional (VASCONCELOS, 2003), impulsionando a criação de meios de controle do fracasso e evasão escolar pelas mantenedoras e órgãos de controle e financiamento da educação, o que torna a avaliação educacional uma preocupação de cunho social, político e pedagógico.

Dividida em áreas e subáreas, a avaliação educacional é composta, atualmente, por avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar, de programas, avaliação institucional e autoavaliação, onde cada um desses tipos pode apresentar enfoques teóricos específicos. A avaliação educacional precisa ser transversal à dinâmica do processo educacional, no entanto, na prática de muitos ambientes é considerada, ou se apresenta como um processo à parte, desconectado do todo escolar o que pode descaracterizar sua finalidade. Para Luckesi (2011, p. 14):

Historicamente, aprendemos, com a prática dos exames escolares, a tratar a avaliação como algo à parte do ato pedagógico. Eles sempre ocorreram e continuam a ocorrer em separado dos atos pedagógicos de ensinar e aprender. Porém a avaliação não se dá dessa forma, nem pode-se dar, sob pena de não ser avaliação. Ela é parte do ato pedagógico, formando um todo com os atos de planejar e executar.

Estudos de Gatti (2003) apontam para a avaliação na formação de

professores, cuja prática ainda se mostra deficitária quanto à pouca ou nenhuma orientação que se dá sobre como realizar o acompanhamento dos processos de aprendizagem escolar e para o planejamento e replanejamento do ensino. Segundo a pesquisadora, a composição do processo avaliativo no contexto de aprendizagem precisa ter sentido e fundamento:

Para ter sentido, a avaliação em sala de aula deve ser bem fundamentada quanto a uma filosofia de ensino que o professor espouse. A partir dessa premissa, o professor pode acumular dados sobre alguns tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, criando um acervo de referência para suas atividades de avaliação dentro de seu processo de ensino. É de todo importante que o professor possa criar, e verificar no uso, atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente, para utilizar no decorrer de suas aulas (GATTI, 2003, p. 99).

A avaliação educacional, considerada apenas como um sinônimo de verificação do rendimento ou desempenho escolar, consolidou-se a partir da avaliação seletiva que envolveu a cultura educacional voltada para as elites por centenas de anos, mantendo-se em destaque até a década de 1960, quando o acesso, permanência e conclusão da escolarização básica começou a aumentar e teve início o crescente número de pessoas com acesso ao ensino superior no Brasil.

A contextualização histórica da formalização da avaliação educacional é interessante porque nos permite constatar que esta prática começa sob a influência da sistematização da coleta de dados para fundamentação de decisões para construção de políticas públicas voltadas para a educação, através dos estudos de Horace Mann, em 1845, mencionado por Vianna (1995). A padronização de instrumentos utilizada naquela época continua presente até os dias de hoje, nas ações avaliativas para se obter scores dos alunos e dos programas educacionais.

Houve, nessa época, como mostram Madaus *et al.* (1993), uma politização dos dados obtidos através de provas escritas, que foram usados para comparar escolas, promover o afastamento de diretores que se opunham ao programa de eliminação de castigos físicos que então existiam, e cuja supressão era defendida por Samuel G. Howe Mann. A primeira avaliação propriamente dita somente teve lugar bem mais tarde, no final do século XIX, entre 1887 e 1898, quando Joseph Rice procurou verificar a influência do tempo dedicado a exercícios (drill) no processo de alfabetização (spelling) em diferentes unidades escolares (VIANNA, 2005, p. 8).

A partir desse período houve, também, um crescente número de estudos e publicações sobre a avaliação educacional, que sofreu a influência das diferentes ciências na composição de suas teorias, tais como da psicologia, psicometria,

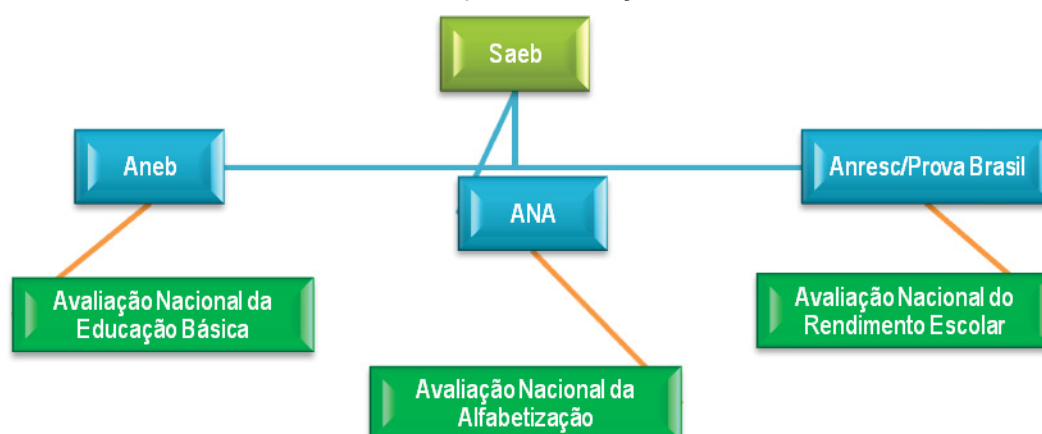
sociologia, antropologia, etnografia e economia advindas, especialmente, dos Estados Unidos, da Inglaterra, como recomendação para identificação dos problemas educacionais para o planejamento educacional dos países em desenvolvimento (VIANNA, 2005; FREITAS, 2005; GATTI, 2003).

Os programas de avaliação em larga escala são aplicados nos diferentes níveis e modalidades de ensino, a seguir, mostra-se como se estruturam as avaliações em larga escala no contexto nacional:

- o Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica - tem como objetivo compreender os fatores que interferem no desempenho dos estudantes nos anos e etapas escolares avaliados, além de monitorar, melhorar a qualidade, universalizar o acesso e a ofertar subsídios para a (re) formulação das políticas educacionais da educação básica.

O Saeb possui três tipos de avaliação (Figura 1):

FIGURA 1 - Tipos de avaliação do Saeb



FONTE: Autora, 2017.

A Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica - é uma avaliação amostral aplicada a cada dois anos para estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, das redes públicas e privadas (urbanas e rurais), para avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira.

A Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - mais conhecida como Prova Brasil. É uma avaliação censitária aplicada bianualmente aos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais, estaduais e federal para avaliar a qualidade do ensino. O critério para participação é

que as escolas possuam, no mínimo, 20 estudantes matriculados nas séries a serem avaliadas.

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, também uma avaliação censitária, é realizada, anualmente, e aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, para avaliar o nível de alfabetização e letramento destes nas disciplinas de Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e, também, para verificar as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb - foi criado em 2007 para reunir em um só indicador o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, unindo ao enfoque pedagógico, os resultados das avaliações em larga escala, produzidos pelo Inep, criadas para traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar informados pelo Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep produzidos pelo Saeb para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil é composto pela Prova Brasil e pelo Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Esses são exames complementares realizados pelo Inep/MEC em estudantes das redes públicas e privadas de ensino, que estão cursando o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, bem como alunos do 3º ano do ensino médio. As provas são de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas por amostragem, nas áreas rurais e urbanas, cuja escola tenha, ao menos, 20 alunos matriculados na série avaliada.

A instauração do sistema de avaliação na educação está subsidiada por normas e determinações propostas, especialmente, pelo fórum de governos internacionais, subsidiados pela “Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico” (OCDE), a qual é responsável pelos padrões internacionais sobre questões econômicas sociais e ambientais nas quais se insere, também, o desenvolvimento educacional. 34 (trinta e quatro) países participam da OCDE e, em 2015, 70 países participaram do programa de avaliação da OCDE, o *PISA*.

O programa de avaliação internacional de alunos, proposto pela OCDE, é o *PISA - Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional para Avaliação de Estudantes) - e tem por objetivo avaliar até que ponto, ao final da educação obrigatória, os alunos adquiriram os conhecimentos e habilidades necessários para participação plena na sociedade. A avaliação é realizada



trienalmente, com países de amostragem, que intercala as provas de Língua nos focos sob leitura, Matemática em resolução de problemas e provas de Ciências, não necessariamente correspondentes ao currículo escolar. A intenção é que o *PISA* forneça ferramentas para que os governos organizem suas políticas educacionais.

No Brasil, o *PISA* é coordenado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), sendo que, como todos os demais estados, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná organiza a capacitação e aplicação no âmbito estadual.

Pela OCDE, as médias em leitura e matemática no ano de 2015 foram de 493 e 490, respectivamente, sendo que os estudantes brasileiros atingiram 407 pontos em leitura e 377 em matemática. Se estas avaliações estão baseadas na aplicação dos conhecimentos em situações para resolução de problemas do dia a dia, poderíamos refletir sobre os resultados e compreender que a função social das aprendizagens escolares não se dão a contento quando o resultado está abaixo do esperado, ou seja, a aplicação dos conhecimentos não está sendo uma realidade na vida dos estudantes. No entanto, como todo processo de avaliação externa em larga escala, há inúmeros fatores que interferem nos resultados e as diferenças socioeconômicas e organização dos sistemas de ensino poderão interferir nos resultados.

No ranking dos 70 países que participaram das provas do *PISA* em 2015, o Brasil ocupou o 63º lugar em ciências, 59º em leitura e o 66º em matemática, ou seja, ficou entre os últimos colocados. Há inúmeros fatores que, se analisados com maior detalhamento, podem ser considerados para esta colocação, tais como: no Brasil o PIB *per capita* acumulado por estudante entre 6 e 15 anos é de 42% da média daquele que é gasto em países da OCDE. Outro fator que pode interferir no resultado é nível socioeconômico. Há estudos que mostram que estudantes com nível socioeconômico mais elevado obtêm resultados significativamente melhores nas avaliações de ciências, por exemplo. Há estudos que apontam que o nível de escolarização dos pais também deve ser considerado e, no Brasil, menos de 15% dos adultos com faixa etária entre 35 e 44 anos possuem diploma universitário.

Sob a forte influência das organizações internacionais, considerando os fatores que influenciam os resultados, na década de 1990, as avaliações em larga escala passaram a integrar o sistema educacional brasileiro, por meio das ações do Governo Federal e a grande ênfase, desde então, foi dada ao Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Com os holofotes nos *rankings* do PISA e do Ideb. Estados e Municípios brasileiros passaram a organizar sistemas próprios de avaliação em larga escala, considerando que, desse modo, a análise poderia levar em consideração os fatores regionais e locais, otimizando os resultados.

Este modelo de avaliação iniciado na década de 1990, no Brasil, e que teve sua primeira edição com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1995, tornou-se uma meta nas políticas educacionais do País. Divulgada como um instrumento importante na verificação do desempenho da aprendizagem, cujo resultado traduz uma medida de proficiência que, em tese, possibilita a análise e elaboração de políticas públicas na área educacional, as avaliações em larga escala podem ser censitárias ou amostrais e avaliam as redes e sistemas de ensino utilizando métodos e instrumentos específicos que permitem comparar os resultados em intervalos de tempo e ao longo do processo educacional. No entanto, acredita-se que não se pode reduzir a avaliação da qualidade da educação apenas pelos índices fornecidos pelas avaliações em larga escala, até porque, estes índices ainda não evidenciam elementos suficientes e, portanto, não podem ser considerados como único meio de pensar os avanços na qualidade da educação.

Daí a relevância cada vez maior da reflexão acerca dos resultados dos sistemas educacionais: seus processos são cada vez mais complexos, os investimentos são cada vez maiores e é preciso garantir que os resultados sejam positivos, ou seja, aprimorar a eficiência das políticas, o acompanhamento dos resultados e a melhoria de desempenho. Nesta concepção, a concorrência internacional entre as nações mais ricas por um lugar de destaque, no cenário competitivo global, motivou o surgimento de formas mais avançadas de gestão, mecanismos de acompanhamento dos resultados e gradativa redefinição dos papéis dos atores sociais. A preocupação com a eficácia dos investimentos, a implantação de sistemas de avaliação ou aferição de desempenho (assessment), a ampliação da autonomia das escolas e o aumento da atenção na qualidade da educação criaram as bases para que surgissem os primeiros modelos de responsabilização (accountability)... (MAGRONE e TAVARES, 2014, p. 21).

Estados e Municípios que adotaram avaliações em larga escala regionais, apresentam justificativas para que esta ação ocorra em paralelo com as avaliações implementadas pelo Governo Federal, incluindo, dentre elas, a maior rapidez na obtenção dos resultados, já que o exame nacional é divulgado no ano seguinte da sua aplicação. Algumas avaliações regionais, como a do Estado do Espírito Santo, integrou a disciplina de Ciências nos testes, enquanto outros defendem que as provas precisam ser elaboradas com base nos currículos locais. Mesmo com a disponibilidade do Saeb, há Estados e Municípios que consideram que os resultados

das avaliações locais e regionais aproximam ainda mais a realidade escolar na criação de políticas públicas mais assertivas e eficientes e que atendam as determinações de realização das avaliações sistemáticas previstas na LDB.

No entanto, investir em avaliação educacional na tentativa de melhorar os índices no âmbito nacional e elevar o nível da educação para refletir nos resultados das avaliações internacionais que vêm somando fracassos, não está sendo a melhor estratégia. Como já mencionado anteriormente, o composto de fatores que precisam ser considerados para que os padrões da educação se elevem e que não se resumam somente ao campo educacional, faz-se necessário reforçar neste texto: a interferência das desigualdades socioeconômicas, a complexidade para atender as expectativas e necessidades de aprendizagem das regiões de um País, geográfica e culturalmente tão diversificado com é o Brasil, além dos avanços no ensino, na gestão, na infraestrutura e na formação dos profissionais da educação.

Entretanto, avaliar a aprendizagem dos alunos não basta. A educação é um tema extremamente abrangente e complexo, que se articula com um enorme número de variáveis demográficas, sociais e econômicas, demandando ainda pesados investimentos e um gerenciamento consciencioso de recursos que, com frequência, se apresentam escassos ou insuficientes. Nesse sentido, uma visão mais completa e aprofundada da educação somente é alcançada através da obtenção e da análise de uma grande diversidade de informações, que costumam se apresentar na forma de indicadores educacionais (PONTES, 2012, p. 2).

Se os estudos sobre a avaliação em larga escala já demandam conhecimentos específicos e são bastante complexos, a formulação e implementação de um sistema de avaliação é ainda mais desafiador e exige que seus objetivos, métodos de organização e instrumentos de avaliação sejam criteriosamente organizados. Pequenas falhas ou entrelaces decorrem na inviabilização da aplicação, a coleta dos dados ou até mesmo, a análise dos resultados.

A necessidade de investigar os sistemas de avaliação originou-se quando, em contato com pesquisas que apresentavam avaliações estaduais, tais como, Brooke (2011), Gatti (2009), Alves (2013), Horta Neto (2007), Sousa *et al.* (2013; 2010), dentre outros mencionados no contexto geral dessa tese, passou-se a recorrer aos sites institucionais para obter maior detalhamento do processo avaliativo adotado pelas unidades federativas.

A exemplo dos pesquisadores mencionados, encontrou-se no texto “O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil”, de Brooke (2006), o relato

sobre ações implementadas por três estados: Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará, em conjunto com o Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE; Programa Nova Escola, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e o Boletim da Escola, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Sobre a ação desenvolvida pelo Estado do Paraná, descreve:

Em 2001, foram impressas mais de 1,3 milhões de cópias do Boletim, para assegurar que cada pai e professor de 1.963 escolas estaduais, como também das 3.647 escolas municipais, recebesse um exemplar. Mas a experiência não foi tão *low-stakes* quanto se pensava. Por parte dos diretores, havia sempre a preocupação de que a avaliação da escola pudesse influenciar o processo de seleção de diretores e, seguramente, essa preocupação introduziu um viés no preenchimento dos questionários dos pais. Em outras palavras, mesmo não havendo qualquer intenção explícita da Secretaria de Educação de fixar vantagens individuais ou institucionais, os diretores atribuíram ao Boletim um valor especial e acabaram criando consequências imprevistas. Por trás dos esforços da Secretaria para disseminar o uso do Boletim entre as associações de pais estava o pressuposto de que estes poderiam exercer uma pressão benéfica em favor da melhoria das escolas. Essa tese ainda precisa ser demonstrada empiricamente, pois depende, antes de tudo, do tipo da relação entre escola e comunidade, do grau de participação dos pais nas discussões sobre as atividades da escola e da sensibilidade dos professores às opiniões dos pais. No caso do Paraná, um movimento organizado de associações de pais foi fundamental para a implementação da política, mas **não foi suficiente para impedir o abandono do Boletim com a mudança de governo em 2003** (BROOKE, 2006, p. 398) (Grifo nosso).

Assim como a mudança de governo ocasionou o abandono da ação implementada no Estado do Paraná, o que sem dúvida pode ser considerado como um prejuízo enorme não só para a implementação de um sistema de avaliação no estado, mas um descaso às conquistas em prol de uma gestão democrática e de qualidade.

Bernadete Gatti (2001), ao apresentar seu estudo “Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros” (GATTI et al., 2001), discorre a experiência de dois projetos de avaliação de grande porte, como nomeou: Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – Edurural e a avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública dos vários Estados da Federação.

Inegavelmente, nas duas pesquisas relatadas, observou-se a mobilização de pesquisadores, técnicos de ensino, professores e alunos, todos dedicando seu tempo e esforços para que se conseguisse equilibrar a real condição de aprendizagem oferecida por segmentos do sistema educacional. Gastaram-se recursos na esperança de que os centros de decisão se

sensibilizassem para promover uma educação de maior qualidade onde, pelo menos, fossem garantidos o domínio de leitura, da escrita, da contagem básica e dos conhecimentos sobre o meio físico, social e cultural em que vive. Aliás, a origem destes estudos foram esses centros de decisão. E, aqui, há outro problema a ser levantado. A sucessão de Ministros e Secretários de Estado da Educação, com ou sem mudança de governo, tem gerado uma dramática descontinuidade de informação e de utilização de resultados de projetos desenvolvidos no seu âmbito administrativo. **Os que chegam não querem saber o que foi feito ou está sendo feito a partir da gestão anterior e dados e análises úteis se perdem nas prateleiras ou depósitos dos órgãos públicos.** Dados para cuja coleta eles pagaram (GATTI *et al.*, 2001, p. 25) (Grifo nosso).

Os estudos mencionados exemplificam, pelos relatos históricos, que por maior que seja o investimento de recursos financeiros, humanos e tecnológicos, se não houver a consolidação de uma política avaliativa consistente, a simples mudança na equipe gestora pode desconstruir ou interromper um processo complexo com vistas à melhoria da qualidade educacional.

Durante esta pesquisa, observou-se que mais de 60% dos Estados e Municípios que aderiram ao sistema próprio de avaliação em suas redes de ensino não produziam suas próprias avaliações. A grande maioria optou pela contratação do Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), da Universidade Federal de Juiz de Fora para efetivação dessa ação. Verificou-se que, mesmo aqueles Estados que, tradicionalmente, promoviam avaliações em larga escala, optaram por aderir ao sistema desenvolvido pelo CAEd/UFJF, que se tornou padrão de referência no Brasil.

Diante do exposto, compreende-se que é preciso detalhar para conhecer um pouco sobre essa empresa. O Centro de Políticas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF está organizado em cinco unidades:

- Unidade de Pesquisa;
- Unidade de Avaliação;
- Unidade de Formação;
- Unidade de Sistemas de Gestão;
- Unidade de Administração.

Em se tratando de uma instituição de referência nacional na execução de programas de avaliação educacional, CAEd/UFJF elabora e desenvolve programas de avaliação em larga escala, trabalha na formação de profissionais e desenvolve *software* para gestão de escolas públicas, como é o caso dos projetos SisLAME

(Sistema para Administração e Controle Escolar) e SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar). O objetivo dos trabalhos desenvolvidos pelo CAEd/UFJF é oferecer dados para subsidiar ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais. Vale destacar que o CAEd não atua só em projetos de gestão pública, mas oferece apoio a projetos da iniciativa privada (a exemplo: Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro).

Para esta pesquisa, constatou-se que 18 Estados brasileiros contrataram os serviços do Centro de Políticas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF - para elaboração dos seus sistemas de avaliação, conforme demonstrado no Quadro 6.

QUADRO 6 – Siglas dos Sistemas de Avaliação dos Estados

1.	AC – Acre	SEAPE
2.	AL – Alagoas	AREAL
3.	AM – Amazonas	SADEAM
4.	BA – Bahia	SABE
5.	CE – Ceará	SPAECE
6.	ES – Espírito Santo	PAEBES
7.	GO – Goiás	SAEGO
8.	MG – Minas Gerais	SIMAVE
9.	MS – Mato Grosso do Sul	SAEMS
10.	PA – Pará	SIsPAE
11.	PB – Paraíba	AVALIANDO IDEPB
12.	PE – Pernambuco	SAEPE
13.	PE – Pernambuco	TRAVESSIA
14.	PI – Piauí	SAEPI
15.	PR – Paraná	SAEP
16.	RJ – Rio de Janeiro	SAERJ
17.	RS – Rio Grande do Sul	SAERS
18.	RO – Rondônia	SAERO

FONTE: Autora, 2017.

A partir dessa constatação, foram mapeadas as cinco regiões do Brasil para apresentar um relato síntese dos dados referentes à avaliação em larga escala nas redes públicas estaduais de ensino. O relato-síntese demonstra, de forma linear, os procedimentos comuns em cada estado e, por isso, não se apresenta com a mesma fluidez do texto narrativo.

Vale ressaltar que nem todos os sites estão vinculados às Secretarias de Educação dos Estados. Existem os que, apesar apresentarem informações específicas sobre determinados estados, estão vinculados somente ao CAED/UFJF. Há, também, Estados que criaram páginas exclusivas para o sistema de avaliação, essas informações foram obtidas por contato telefônico e e-mail, com as referidas Secretarias de Educação.

### 3.1 OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA DOS ESTADOS DO NORTE DO BRASIL

Dos sete estados que compõem a Região Norte, quatro possuem sistema de avaliação em larga escala: Acre, Amazonas, Pará e Rondônia, sendo todos em parceria com o Centro de Avaliação Educacional da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAED/UFJF/UFJF. No Quadro 7, apresentam as fontes onde se obteve os dados a respeito dos Sistemas de Avaliação.

QUADRO 7 – Demonstrativo dos sites de referências dos Estados da Região Norte do Brasil – Avaliação Educacional em Larga Escala

<b>Acre</b>	Norte	Sim	<a href="http://www.seape.caedufjf.net/">http://www.seape.caedufjf.net/</a> <a href="http://www.areal.caedufjf.net/2012-2/">http://www.areal.caedufjf.net/2012-2/</a>
<b>Amapá</b>	Norte	Não	---
<b>Amazonas</b>	Norte	Sim	<a href="http://www.sadeam.caedufjf.net/">http://www.sadeam.caedufjf.net/</a>
<b>Pará</b>	Norte	Sim	<a href="http://www.sispae.caedufjf.net/">http://www.sispae.caedufjf.net/</a>
<b>Rondônia</b>	Norte	Sim	<a href="http://www.saero.caedufjf.net/">http://www.saero.caedufjf.net/</a>
<b>Roraima</b>	Norte	Não	---
<b>Tocantins</b>	Norte	Não	---

FONTE: Autora, 2017.

O texto a seguir foi construído a partir dos sites elencados no Quadro 7, e em reportagens na mídia escrita.

O estado do Acre, através de sua Secretaria de Educação, iniciou em 2009 o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE, para diagnosticar o sistema de ensino e o monitorar as políticas públicas de educação. Nesse estado, são aplicados, anualmente, testes de Língua Portuguesa e Matemática, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, para estudantes da rede pública estadual e municipal de ensino. Não se



encontraram dados ou orientações sobre a participação de estudantes da educação especial nestas avaliações, bem como não está mencionada a utilização de testes adaptados ou a participação de professores especialistas, como por exemplo, tradutor intérprete de libras e leitor para área visual e outros.

Já o estado do Amapá não possui sistema estadual de avaliação em larga escala do desempenho educacional. Pesquisou-se em uma reportagem datada de 29/11/2014, no site do G1, que se refere a uma avaliação institucional realizada nas escolas municipais de Estado do Amapá a fim de verificar a atuação dos gestores e o desempenho dos estudantes para que possam ser identificadas falhas e traçar metas para melhoria da educação, mas não há dados sobre avaliações na rede estadual de ensino.

O SADEAM (Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas) foi criado em 2008 para avaliar o desempenho dos estudantes da rede pública estadual de ensino nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Nas turmas do 3º ano do Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são avaliadas as disciplinas de Biologia, Física, Química, Geografia, História e Língua Inglesa. No ano de 2009, a avaliação foi feita somente com estudantes do 3º ano do Ensino Médio e nas turmas da EJA, com testes nas disciplinas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, retornando em 2010 para as etapas do ensino avaliadas em 2009. Nos anos seguintes, de 2011; 2012 e 2013 incluíram-se o 3º e 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio nas avaliações. A proposta da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas é que, por meio do SADEAM, gestores, professores e educadores discutam e desenvolvam ações e políticas com vistas a um ensino de qualidade. No material disponível do SADEAM, não se encontraram dados específicos, nem orientações sobre a participação de estudantes da educação especial nas avaliações.

O estado do Pará deu início à avaliação em larga escala da rede pública estadual de ensino no ano de 2013, com o SisPAE – Sistema Paraense de Avaliação Educacional o Governo do Estado, para avaliar os pontos relevantes do ensino-aprendizagem, suscitar reflexões na melhoria do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio e caracterizar a educação do Pará por meio do currículo e dos planos escolares e de gestão, bem como identificar os

pontos de vulnerabilidade que se contrapõem à melhoria da educação. O monitoramento dos resultados e a comparação com os dados da avaliação nacional são pontos de destaque na função da adoção de uma avaliação própria pelo Estado, indicando que esta poderá oferecer condições aos educadores e escolas em reorientar as práticas educativas e a integração de novos recursos técnicos, humanos, materiais e financeiros para melhoria dos resultados. A ênfase dos textos explicativos sobre o Sistema Paraense de Avaliação Educacional está relacionada aos indicadores desejados. O SisPAE avalia os estudantes do 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O SAERO – Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia foi criado e implantado no ano de 2012, pela SEDUC/RO - Secretaria de Estado da Educação de Rondônia e visa fornecer o diagnóstico do desempenho de estudantes a com base no resultado de testes cognitivos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os testes são aplicados nos 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, 1º e 3º anos do Ensino Médio. Este sistema de Avaliação foi criado em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Não foram encontrados dados sobre como são os procedimentos para participação de estudantes da educação especial que frequentam a educação básica, na referida avaliação.

Nos estados de Roraima e Tocantins não há sistema de avaliação educacional em larga escala. Há no município de Palmas, Capital do Estado e Tocantins, a adoção de uma avaliação denominada no município de Palmas, SAEP (Sistema de Avaliação Educacional de Palmas), destinado aos alunos do 3º, 5º e 9º anos. O alunado do 3º ano realiza provas para avaliar o processo de alfabetização e os alunos do 5º e 9º anos são avaliados em ciências da natureza.

### 3.2 OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA DOS ESTADOS DO NORDESTE

Dos nove estados que formam a região nordeste do Brasil, apenas dois deles não possuem um sistema de avaliação próprio: Rio Grande do Norte e Sergipe, conforme ilustram o quadro e a imagem a seguir. No Quadro 8, apresentam-se as

fontes onde se obtiveram as informações a respeito dos Sistemas de Avaliação.

QUADRO 8 – Demonstrativo dos sites de referências dos Estados da Região Nordeste do Brasil – Avaliação Educacional em Larga Escala

<b>Alagoas</b>	Nordeste	Sim	<a href="http://www.educacao.al.gov.br/centro-de-documentacao-e-informacao-educacional/superintendencia-de-gestao-de-sistema-estadual-de-educacao-suges/sistema-estadual-de-educacao/arquivos-que-ja-estavam-no-site/avaliacao-educacional/saveal-1">http://www.educacao.al.gov.br/centro-de-documentacao-e-informacao-educacional/superintendencia-de-gestao-de-sistema-estadual-de-educacao-suges/sistema-estadual-de-educacao/arquivos-que-ja-estavam-no-site/avaliacao-educacional/saveal-1</a>
<b>Bahia</b>	Nordeste	Sim	<a href="http://www.avalieba.caedufjf.net/?tag=avaliacao-educacional">http://www.avalieba.caedufjf.net/?tag=avaliacao-educacional</a>
<b>Ceará</b>	Nordeste	Sim	<a href="http://www.spaece.caedufjf.net/">http://www.spaece.caedufjf.net/</a>
<b>Maranhão</b>	Nordeste	Sim	<a href="http://www.educacao.ma.gov.br/avalia-maranhao">http://www.educacao.ma.gov.br/avalia-maranhao</a>
<b>Paraíba</b>	Nordeste	Sim	<a href="http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/">http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/</a>
<b>Pernambuco</b>	Nordeste	Sim	<a href="http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&amp;idPaginaItemMenuConteudo=5912">http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&amp;idPaginaItemMenuConteudo=5912</a>
			<a href="http://www.travessia.caedufjf.net/travessia-inst/avaliacao.faces">http://www.travessia.caedufjf.net/travessia-inst/avaliacao.faces</a>
<b>Piauí</b>	Nordeste	Sim	<a href="http://www.saepe.caedufjf.net/">http://www.saepe.caedufjf.net/</a> PIAUÍ
<b>Rio Grande do Norte</b>	Nordeste	Não	---
<b>Sergipe</b>	Nordeste	Não	---

FONTE: Autora, 2017.

No site da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas encontrou-se registros básicos sobre SAVEAL – Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas, que foi criado no ano de 2001, o qual apresenta como objetivos subsidiar o Estado e os municípios na formulação de suas políticas educacionais e promover a adoção de instrumentos que contribuam para reorientação da prática docente e para o desempenho do sistema educativo. Entre 2001 e 2003 foram realizadas as avaliações para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em algumas escolas do município de Maceió. Posteriormente, houve a expansão da avaliação com a colaboração da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e, em 2004, as Matrizes se ampliaram para 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. No ano de 2005, última informação publicada no site, a avaliação atingiu escolas urbanas com mais de cinco e menos de trinta estudantes, bem como escolas rurais a partir de 5 estudantes matriculados por série.

Em 2012 foi implantado o AREAL – Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF. O

AREAL tem como princípio a aplicação de testes cognitivos e a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a Teoria Clássica dos Testes (TCT) para obter a proficiência dos estudantes e apresentar percentuais de acerto por descritor.

Em 2012, segundo informações obtidas pelo SAVEAL, que em 2011 foram comparados aos do AREAL para compor o Índice de desenvolvimento da Educação Básica de Alagoas – IdEAL, instrumento que serve de base para propor políticas públicas para melhoria do ensino na rede estadual e construção de planos de intervenções pedagógicas.

No ano de 2012 o AREAL avaliou estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Produção Textual. Em 2015, foram avaliados estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No Estado da Bahia, em 2001 foi criado o PAE – Projeto de Avaliação Externa, aplicado até o ano de 2004, quando sofreu interrupção e o Saeb serviu de parâmetro para análise do desempenho escolar. Em 2011, foi criado o SABE – Sistema de Avaliação Baiano de Educação, com o objetivo de contribuir com o planejamento pedagógico e fornecer dados para elaboração de projetos nas escolas públicas do Estado da Bahia e o monitoramento de políticas educacionais. Para o Ensino Médio a avaliação nominada de “Avalie Ensino Médio”, aplicou testes para os 1º, 2º e 3º anos, nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O Ensino Médio Profissionalizante foi avaliado nas mesmas áreas até o 4º ano. Para estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, a avaliação foi a “Avalie Alfa”, constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) em todas as suas edições (2011, 2012 e 2013) e Matemática, nos anos de 2011 e 2012, tendo como objetivo identificar o nível de alfabetização das crianças, sendo aplicada nas escolas dos municípios que aderiram ao programa Todos Pela Escola – Pacto com Municípios, bem como nas escolas da rede pública estadual que ainda ofertam este nível de ensino.

O SPAECE é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, um dos mais tradicionais sistemas de avaliação dos Estados brasileiros. O SPAECE foi criado em 1992 pela SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Ceará, com vistas a promover um ensino de qualidade para estudantes da rede

pública estadual cearense. O portal do SPAECE disponibiliza um quadro (Quadro 9) que resume a abrangência, as etapas do ensino e o número de estudantes envolvidos.

O Quadro 9 demonstra as variações do SPAECE, de 1992 a 2014, quanto ao número de estudantes e as etapas de ensino avaliadas e como foi ampliando a participação dos estudantes nas diferentes etapas escolares.

Além dos testes por área do conhecimento, este sistema de avaliação adotou, em 2008, os questionários contextuais aplicados aos estudantes a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, professores e gestores. Estes instrumentos visam traçar o perfil socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, ambiente de aprendizagem, perfil educacional, experiência e formação profissional, prática docente e gestão escolar. Em 2010, a avaliação abrangeu os estudantes da EJA – Educação de Jovens e Adultos e no ano de 2012 ocorreu aplicação de testes também para as áreas de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), além da prova de Redação.

Em 2013 e 2014 algumas etapas do ensino foram avaliadas de forma amostral pelo SPAECE em função da participação dos estudantes na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC/Prova Brasil e no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O Sistema Maranhense de Avaliação de Desempenho – SIMADE - foi criado em 2010 e manteve-se ativo até 2011. Em 2015, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão criou um novo sistema de avaliação denominado “Avalia Maranhão”. Esse sistema testa as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, utilizando os descritores da matriz de referência do SAEB, com provas anuais para as turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

QUADRO 9 – Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados

ANO	ABRANGÊNCIA	SÉRIE/ANO	Nº DE ALUNOS AVALIADOS
1992	Fortaleza	4ª e 8ª EF	14.600
1993	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	22.886
1994	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	21.812
1996	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias + 05 Municipalizados	4ª e 8ª EF	25.253

1998	Fortaleza e 20 municípios sede dos CREDE + 02 municípios por CREDE	4ª e 8ª EF	39.710
2001	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	12.540
2002	Adesão das escolas (179 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	23.258
2003	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	28.557
2004	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	141.593
2006	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	4ª e 8ª EF e 3ª EM	187.561
2007	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º EF	170.904
2008	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	614.566
2009	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, e 5º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	546.951
2010	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	667.196
2011	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	658.654 Continua...
2012	Continuação... Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	647.693
2013	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º e 5º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 9º EF 2ª e 3ª EM	659.669
2014	<b>Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais</b>	Censitário: 2º, 5º e 9º EF 1ª EM e EJA (AF e EM)	551.341 (previsão)

		Amostrai 2ª e 3ª EM	
--	--	------------------------	--

FONTE: CAED/UFJFUFJF, 2017.

Segundo divulgação da Secretaria de Educação, o objetivo é subsidiar a adoção de políticas públicas em educação e desenvolver ações pedagógicas e de gestão para a melhoria da aprendizagem a fim de obter indicadores de proficiência e rendimento escolar para gerar o IEDE – Índice Estadual de Desenvolvimento Educacional. A proposta é traçar um alinhamento analítico entre o Avalia Maranhão e os indicadores nacionais em educação (Prova Brasil e IDEB).

Já na Paraíba, o IDEPB – Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba, foi implementado em 2012 pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), com vistas a obter um diagnóstico da qualidade do ensino ofertado nas escolas da rede pública estadual paraibana.

Utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a Teoria Clássica dos Testes (TCT), métodos que permitem obter medidas de proficiência dos estudantes e os percentuais de acerto por descritor, são avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio regular e 4º ano do Ensino Médio Normal.

O IDEPB assemelha-se ao Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por combinar indicadores de desempenho e fluxo escolar. A Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, em seu site oficial, afirma que estabeleceu, com base nos dados do monitoramento, o Plano de Metas Educação Paraíba 2015/2018, articulado ao Plano de Governo Quadriênio 2015/2018, o Plano Estadual e o Plano Nacional de Educação.

Em 2015, o IDEPB realizou avaliações nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio e 4º ano do Ensino Médio Normal.

No Estado de Pernambuco, há três sistemas que, em paralelo, produzem dados para o monitoramento das ações de desempenho educacional estadual: o Programa de Bônus do Desempenho – BDE, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE e o Índice de Desempenho da Educação de Pernambuco – IDEPE.



– BDE: o Programa de Bônus do Desempenho é uma política de Educação do Estado que objetiva avaliar o desempenho as escolas e definir estratégias para melhorar os resultados. Instituído em 2008, pela Lei nº 13.486, premia os profissionais das escolas que cumprem parcial ou integralmente as metas para o IDEPE. Em 2009, este prêmio foi estendido também às Gerências Regionais de Educação. Este bônus é repassado aos profissionais da Educação do Estado que estão lotados e em exercício nas unidades escolares e nas Gerências Regionais de Educação, como progressão salarial, por meio do Plano de Cargos e Carreiras, atendendo ao acordo realizado com o sindicato dos professores. Escolas que não possuem estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e/ou 3º ano do Ensino Médio não participam do Bônus de Desempenho Educacional.

– SAEPE: Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco. Interrompido nos anos seguintes, voltou a ser realizado em 2005, mas somente a partir de 2008 sua aplicação tornou-se anual e frequente. Os objetivos descritos na proposta do SAEPE visam produzir dados, com base nas etapas avaliadas, sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências essenciais da escolarização, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio; monitorar o desempenho dos estudantes e o projeto pedagógico das escolas; contribuir com as práticas de ensino; associar os resultados das avaliações às políticas de incentivo com vistas à redução das desigualdades sociais e elevar o grau de eficácia da escola, compondo, em conjunto com as taxas do Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco.

– IDEPE: Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco busca medir anualmente a qualidade da educação do Estado, utilizando os resultados da avaliação SAEPE e a média das taxas de aprovação dos estudantes das etapas avaliadas. O IDEPE e o SAEPE são os requisitos para o estabelecimento do BDE. O Governo divulga que a ideia do IDEPE é que uma “boa escola democrática deve prover uma educação de qualidade a todos os alunos”. O IDEPE acompanha os procedimentos de cálculo estabelecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Em 2007, foi lançado o “Travessia” - Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco, cuja proposta é reduzir a defasagem idade/série dos estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação. Utilizando o Telecurso da Fundação

Roberto Marinho, como metodologia, o programa iniciou com 54 mil estudantes, envolvendo 2.700 professores que atuaram em 1.800 telessalas. A proposta é que os professores passem de especialistas por área do conhecimento para especialistas em dinâmicas de construção de conhecimento, onde irão coordenar e dinamizar os grupos de estudo que se baseiam no processo denominado aprender a aprender.

Em parceria com o CAEd/UFJF, existe um Portal da Avaliação do Projeto Travessia, disponibilizando Matrizes de Referência, os resultados e a Escala de Proficiência dos estudantes. A avaliação em Larga Escala do Projeto Travessia prevê a garantia da obtenção de informes fidedignos sobre o desempenho dos estudantes e a garantia do direito à aprendizagem, orientando a (re)formulação de políticas públicas voltadas à melhoria do ensino, a organização de práticas pedagógicas focalizadas nas necessidades dos estudantes.

No Projeto Travessia, a avaliação é amostral com estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, que participam do projeto. É realizada uma avaliação diagnóstica no ingresso do estudante e uma somativa quando sai do Projeto.

A Secretaria de Educação e Cultura do Piauí – SEDUC, implementou o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI, no ano de 2011, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF. Utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a Teoria Clássica dos Testes (TCT), busca, na proficiência obtida pelos estudantes e os percentuais de acerto por descritor, fornecer um diagnóstico da educação estadual.

O SAEPI avalia estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, de escolas municipais e estaduais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2015, foram avaliados estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e dos 1º, 2º, 3º anos do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O EXAEB-SE é o Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado do Sergipe, que foi realizado dos anos de 2004 a 2006, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, da rede estadual de ensino, para estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Os artigos 9º, incisos VII e VIII, e 10, do Decreto n.º 23.464, de 03 de novembro de 2005, determinam que o EXAEB-SE “constitui-se em indicador para a mensuração dos fatores regularmente estabelecidos para

orientação da avaliação periódica de desempenho, referida na Lei n.º 5.383, de 05 de julho de 2004” (SERGIPE, 2005, p. 1). Constituído para ser um instrumento para identificar a eficiência do processo ensino–aprendizagem, subsidiar propostas de intervenção técnico-pedagógica e o desempenho dos professores da educação básica.

Não foram encontrados dados atualizados sobre a continuidade do EXAEB- -SE, do SAPED e do GRAVAD.

O SAPED é um Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho que, segundo a secretaria de educação estadual, visa à avaliação do ensino, do rendimento escolar e das condições de trabalho para subsidiar o planejamento e execução das ações educativas. O SAPED se constitui como a base para concessão da Gratificação Periódica de Desempenho – GRAVAD, regidos pela Lei Estadual nº 5383, de 05 de julho de 2004.

### 3.3 OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA DOS ESTADOS DO CENTRO-OESTE

O Centro-Oeste brasileiro é composto pelos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal. Das quatro unidades federativas, apenas o Estado do Mato Grosso não possui sistema de avaliação próprio. No Quadro 10, apresentam as fontes onde se obtiveram os dados a respeito dos Sistemas de Avaliação dos Estados que compõem a Região Centro-Oeste.

QUADRO 10 – Demonstrativo dos sites de referências dos Estados da Região Norte do Brasil – Avaliação Educacional em Larga Escala

<b>Distrito Federal</b>	Centro-Oeste	Sim	<a href="http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/tag/avaliacao-do-desempenho-escolar-distrito-federal/">http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/tag/avaliacao-do-desempenho-escolar-distrito-federal/</a>
<b>Goiás</b>	Centro-Oeste	Sim	<a href="http://www.saego.caedufff.net/">http://www.saego.caedufff.net/</a>
<b>Mato Grosso</b>	Centro-Oeste	Sim	Foi recém lançado e ainda não há site de referência.
<b>Mato Grosso do Sul</b>	Centro-Oeste	Sim	<a href="http://www.saems.caedufff.net/category/noticias/">http://www.saems.caedufff.net/category/noticias/</a>

FONTE: Autora, 2017.

O Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Distrito Federal recebe o nome de SIADE, implantado em 2008, foi criado para nortear as Diretrizes de Avaliação Pedagógicas e as Orientações Curriculares da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Trata-se de uma avaliação que abrange

o rendimento escolar, as políticas educacionais e a gestão sendo que, para cada um destes âmbitos avaliados, existem indicadores previamente estabelecidos. Inicialmente, divulga-se que esta é uma avaliação diferente daquelas realizadas pelo MEC por possuir especificidades e abranger todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação especial, permitindo um diagnóstico mais amplo da qualidade do sistema educacional. Avalia o 2º, 4º, 6º, 8º ano do Ensino Fundamental; 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia. A avaliação de rendimento também incluiu um ditado (2ª série) e uma redação (todas as séries).

No ano de 2001, em Goiás, foi criado o SAEGO (Sistema de Avaliação da Educação de Goiás). Esse sistema foi interrompido em 2003 e retornou em 2004. São avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em escolas da rede estadual e conveniadas, no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Nos anos de 2011, 2012, e 2013, estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental foram avaliados de modo censitário em Língua Portuguesa (leitura).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul – SAEMS foi implementado em 2003, mas somente duas edições foram realizadas: 2003 e 2005 para estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2008, o SAEMS foi aplicado de forma censitária e anual no Estado do Mato Grosso do Sul, objetivando a melhoria da qualidade na educação. O Governo do Estado do Mato Grosso do Sul efetivou parceria com o CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação em 2011 e as avaliações prosseguiram conforme descrito no Quadro 11, a seguir:

QUADRO 11 – Anos e disciplinas avaliadas pelo SAEMS

<b>2011</b>	2º ao 5º e 8º anos do Ensino Fundamental, 1º, 3º anos e 1ª fase/EJA do Ensino Médio.	Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática
<b>2012</b>	Acrescentou: Ensino Médio, 1º, 2º, 3º anos (também o 4º ano, nos casos existentes)	Passou a avaliar competências e habilidades em produção de texto, além de leitura e Matemática
<b>2013</b>	Idem 2012	
<b>2014</b>	Diferença: 3º ano do Ensino Médio foi no modo censitário.	Idem 2012, 2013.

FONTE: Autora, 2017.

O Governo do Estado do Mato Grosso, em 2016, lançou a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado, nominada como “Avalia MT”. Segundo

registros divulgados no site do CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, o Avalia MT é uma avaliação em larga escala, cujos resultados servirão para diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos estudantes e subsidiarão as decisões para melhoria no sistema de ensino e nas escolas.

A Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Lazer do Mato Grosso também contratou o CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora para conduzir o processo de avaliação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes da rede estadual de ensino que frequentam o 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental, e 1º e 2º anos do Ensino médio, incluindo escolas estaduais urbanas, do campo e unidades quilombolas daquele estado.

### 3.4 OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA DOS ESTADOS DO SUDESTE DO BRASIL

Todos os Estados do Sudeste possuem sistema próprio de avaliação educacional. No Quadro 12, apresentam as fontes onde se encontram os registros a respeito dos Sistemas de Avaliação dos Estados que compõem a região Sudeste.

QUADRO 12 – Demonstrativo dos sites de referências dos Estados da Região Sudeste do Brasil – Avaliação Educacional em Larga Escala

<b>Espírito Santo</b>	Sudeste	Sim	<a href="http://www.paebes.caedufjf.net/">http://www.paebes.caedufjf.net/</a>
<b>Minas Gerais</b>	Sudeste	Sim	<a href="http://www.simave.caedufjf.net/o-programa/">http://www.simave.caedufjf.net/o-programa/</a>
<b>Rio de Janeiro</b>	Sudeste	Sim	<a href="http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535">http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535</a>
<b>São Paulo</b>	Sudeste	Sim	<a href="http://www.educacao.sp.gov.br/saresp">http://www.educacao.sp.gov.br/saresp</a>

FONTE: Autora, 2017.

O PAEBES – Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Espírito Santo foi criado no ano de 2000, mas sofreu várias interrupções até 2007. Em 2009, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo efetivou parceria técnico-pedagógica com o CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora, visando a operacionalização do PAEBES, cuja implementação subsidiaria o monitoramento das políticas educacionais para melhoria da qualidade da educação no Estado. O PAEBES avalia, anualmente, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas

etapas previstas e, em anos alternados, insere as disciplinas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza a partir do 9º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2014, o PAEBES passou avaliar “registro, coerência temática, tipologia textual e coesão”, por meio da produção de texto nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. No Quadro 13, consta o histórico do PAEBES, por anos e disciplinas avaliadas.

QUADRO 13 – Anos e Disciplinas Avaliadas pelo PAEBES

2009	5º e 9º anos do Ensino	Língua Portuguesa e Matemática
2010	Fundamental e 3º ano do Ensino Médio 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; 1º e 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática
2011	5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática
	9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática
	3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza
2012	5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática
	9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Humanas
	2º ano do Ensino Médio (coleta de dados para pesquisa interna da SEDU)	Língua Portuguesa, Matemática
	3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Humanas
2013	5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza
	3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza
		Continua...
2014	Continuação... 5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática
	9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas
	3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas

FONTE: Autora, 2017.

Iniciado em 1992, o Programa de Avaliação do Estado de Minas Gerais – AVA-MG foi interrompido em 1999 e deu lugar ao Sistema Mineiro de Avaliação –

SIMAVE, no ano de 2000 que, em parceria com a Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB - teve sua vigência ininterrupta até 2011. Foi incorporado ao SIMAVE, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE, em 2005, e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, em 2006.

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB – é parte integrante do SIMAVE e avaliou estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas municipais e estaduais de Minas Gerais. No Quadro 14, a seguir, encontram os anos e as disciplinas avaliadas.

QUADRO 14 – Edições e Disciplinas avaliadas no PROEB

<b>2000</b>	Língua Portuguesa e Matemática
<b>2001</b>	Ciências Humanas e Ciências da Natureza
<b>2002</b>	Língua Portuguesa
<b>2013</b>	Matemática
<b>2006 e 2014</b>	Língua Portuguesa e Matemática.

FONTE: Autora, 2017.

O PROEB tem por objetivo a produção de diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes mineiros para identificar fragilidades neste processo e, segundo a Secretaria de Educação de Minas Gerais, de realizar ações para melhoria na qualidade da educação.

O Estado do Rio de Janeiro possui três sistemas de avaliação: O SAER (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro) teve início no ano de 2008 e não apresentou interrupções até 2011. Foi criado com o objetivo de promover análise do desempenho de estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e 4º ano do Ensino Normal, da rede pública estadual do Rio de Janeiro, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em tese, pelos registros contidos no site da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, o SAERJ permite o monitoramento do padrão de qualidade do ensino e, por consequência, seus resultados contribuiriam para a elaboração de ações que colaborassem com a melhoria da qualidade da educação. O SAERJ compreende dois programas de avaliação: Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa.



O SAERJINHO (Sistema de Avaliação Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem) implementado em 2011, traz como objetivo contribuir com a elaboração de medidas para melhoria do processo de ensino pela Secretaria de Estado da Educação - SEEDUC. São aplicadas provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências para estudantes dos 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e Química, Física e Biologia para estudantes do Ensino Médio Integrado e Curso Normal. O IDERJ é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro e é produzido por dois indicadores: Indicador de Desempenho (ID) e Indicador de Fluxo (IF). Com semelhanças notórias ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, utilizando-se dos resultados do SAERJ e das taxas de aprovação dos estudantes divulgadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o IDERJ produz os Indicadores de Desempenho e de Fluxo dos estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro, obtendo o índice educacional daquela rede de ensino.

O SARESP é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e foi implementado em 1995, com vistas a produzir o diagnóstico educacional paulista, monitorar os avanços da educação básica, orientar gestores para a melhoria da qualidade da educação. Atualmente, o SARESP avalia estudantes do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) foi criado em 2007, como um dos indicadores de qualidade do ensino do Estado de São Paulo, levando em conta o SARESP e o fluxo escolar, estabelecendo metas para as escolas da rede pública. Quando as metas estabelecidas pelo IDESP são alcançadas, mesmo que parcialmente, a escola é bonificada por desempenho. O pagamento do bônus foi introduzido no ano de 2009 e é proporcional ao resultado da unidade, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola. A unidade escolar que não atingir a meta ou obtiver nota inferior à rede estadual, os funcionários não têm direito ao bônus por desempenho. O Idesp possui metas gerais que devem ser alcançadas até 2030, tais como, alcançar o índice 7 para o ciclo que vai do 1º ao 5º ano, índice 6 para o ciclo que vai do 6º ao 9º ano e índice 5 para o Ensino Médio.

### 3.5 OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA DOS ESTADOS DO SUL DO BRASIL

Na Região Sul, somente o Estado de Santa Catarina não possui avaliação educacional própria. No Quadro 15, apresentam-se as fontes onde se obtiveram os informes a respeito dos Sistemas de Avaliação dos Estados que compõem a Região Sul.

QUADRO 15 – Demonstrativo dos sites de referências dos Estados da Região Sul do Brasil – Avaliação Educacional em Larga Escala

<b>Paraná</b>	Sul	Sim	<a href="http://www.saep.caedufff.net/">http://www.saep.caedufff.net/</a>
<b>Rio Grande do Sul</b>	Sul	Sim	<a href="http://www.saers.caedufff.net/">http://www.saers.caedufff.net/</a> <a href="http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/seap.jsp?ACAO=acao1">http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/seap.jsp?ACAO=acao1</a>
<b>Santa Catarina</b>	Sul	Não	---

FONTE: Autora, 2017.

O sistema de avaliação educacional do Rio Grande do Sul inicia em 1995, com a lei nº 10.576, que determinou a realização de avaliações sistemáticas, coordenadas e executadas pela Secretaria de Educação do Estado para analisar o desempenho educacional dos estudantes da rede pública estadual, urbanas e rurais, escolas municipais e particulares que aderissem ao sistema avaliativo. Nominado como SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, promoveu diversas edições sofrendo modificações em decorrência das adesões, das parcerias, etapas e disciplinas avaliadas. No Quadro 16, apresenta-se uma síntese do histórico das avaliações.

QUADRO 16 – Histórico das Avaliações em Larga Escala do Rio Grande do Sul

<b>1995</b>	2ª e 5ª séries do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, e Matemática
	1º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa, e Matemática
<b>1996</b>	2ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, e Matemática
	2ª série do Ensino Médio	Língua Portuguesa, e Matemática
<b>1997-1998</b>	4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Redação e Matemática
	3ª série do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Redação e Matemática
<b>1999 e 2004</b>	Não foram realizadas avaliações. Neste período o PT esteve à frente do Governo Gaúcho.	
<b>2005 (SAERS)</b>	3º e 6º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática
	1º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática
<b>2007</b>	3º e 6º anos do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática
	1º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática
<b>2008</b>	Avaliou-se os estudantes das redes: - Estadual;- Municipal: 5 municípios; - Privada: 15 escolas;- Federal: 1 escola.	Língua Portuguesa e Matemática

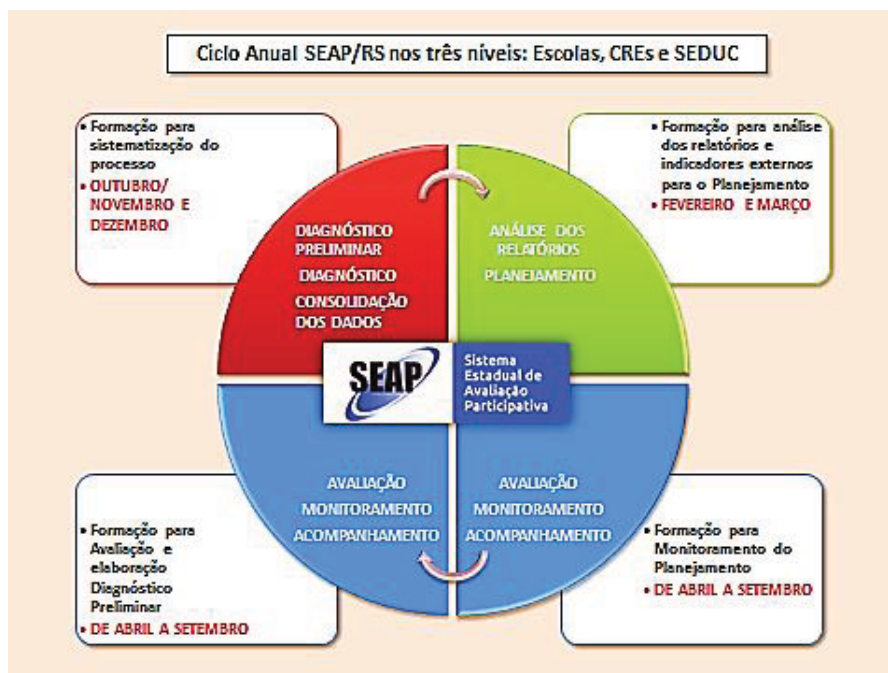
<b>2009 e 2010</b>	3º e 6º anos do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio das redes Estadual, Municipais, Particulares e uma escola Federal.	Língua Portuguesa e Matemática
<b>2011</b>	3º e 6º anos do Ensino Fundam.e 1º ano do Ensino Médio das redes Municipais e Privada.	Língua Portuguesa e Matemática
<b>2012 (SEAP)</b>	Criada a avaliação institucional com a participação de alunos, professores, equipes diretivas, pais e responsáveis, servidores, gestores	

FONTE: Autora, 2017.

Em 2012, surge o SEAP - Sistema Estadual de Avaliação Participativo, também criado pela Secretaria de Estado da Educação, que se apresenta com o propósito de garantir uma educação de qualidade com a cidadania à comunidade escolar. Nessa proposta, as escolas Estaduais devem ser avaliadas por alunos, professores, equipes diretivas, pais e responsáveis, servidores e gestores. Segundo dados disponibilizados no site oficial do SEAP, este sistema visa construir um diagnóstico para compreender e explicar a realidade do Estado, para além dos dados que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) pode fornecer, já que envolve a participação de toda comunidade escolar sobre os problemas e avanços da educação pública estadual do RS. A avaliação ocorre anualmente entre os meses de outubro e dezembro (RIO GRANDE DO SUL, SEDUC, 2014).

Existem duas edições do SEAP disponibilizadas: 2012 e 2013, e sua avaliação possui 6 dimensões: gestão institucional; espaço físico da instituição; organização do ambiente de trabalho; condições de acesso, permanência e sucesso na escola; formação dos profissionais da educação; práticas pedagógicas e de avaliação. Estas dimensões envolvem as três instâncias: escolas, Coordenadorias Regionais de Educação e a Secretaria de Estado da Educação. A Figura 2 apresenta o Ciclo Anual do SEAP/RS.

FIGURA 2 - Ciclo Anual SEAP/RS, 2016



FONTE: SEAP/RS, 2016.

O quadro geral apresentado sobre a avaliação em larga escala no Brasil, a partir dos registros postados nos sites da secretaria de educação de norte a sul do país nos apontam o quanto os dados são insuficientes, dotadas de uma linguagem informativa e panfletária, desacompanhada de dados avaliativos que possam evidenciar sua relevância como política pública que deseje aprimorar a qualidade educacional. De igual forma, os custos destinados a essas avaliações não são apontados nas informações fornecidas pelas secretarias estaduais de educação.

É possível constatar que, se de um lado o processo de avaliação em larga escala nos estados vem progressivamente sendo reestruturado, há uma descontinuidade evidente nessas políticas demonstrando que se constituem como “políticas de governos específicos e não como uma política de Estado, razão pela qual não se pode falar de uma cultura de avaliação em processo de consolidação no estado” (KOETZ; WERLE, 2012, p.698).

Outro aspecto a ser levantado é o caráter regulador do Estado nas avaliações em larga escala.

Para Nogueira (2015, p.32),

a regulação é um mecanismo de intervenção estatal, uma estratégia de monitoramento das políticas públicas empreendidas que carrega em si os

propósitos e as intencionalidades sustentadas pelo Estado, responsável por resguardar o interesse público e controlar a qualidade dos sistemas de ensino, expressa em metas e objetivos previamente traçados. Assim, como um importante instrumento de regulação da educação, ao coletar dados e informações sobre o desempenho escolar e estabelecer indicadores da qualidade do ensino, a avaliação em larga escala assume um caráter sistemático e sistêmico.

Portanto, esses sistemas não se configuram como participativos e, sim, como regulador institucional. Muitos estados têm caracterizado seus sistemas locais de avaliação como um mecanismo punitivo que responsabiliza a escola pelos resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos (BROOKE; SOARES, 2008; COSTA, 2010). Segundo (PARO, 2011), o IDESP, por exemplo, desconsidera a multidimensionalidade da educação, pois se propõe a mensurar unicamente o conhecimento dos alunos, desconsiderando a multidimensionalidade da educação (PARO, 2011). Apontando, portanto, que essas avaliações possuem pouco poder indutor de políticas públicas.

Apesar de muitos estados possuírem “tradição” nos procedimentos de avaliação em larga escala, ou seja, terem constituído seus sistemas de avaliação há décadas, como é o caso de Minas Gerais que data o início do processo em 1992, com inúmeras edições até a presente data; ou mesmo, estados como Pernambuco que possuem três sistemas avaliativos em paralelo (Programa de Bônus do Desempenho – BDE -; o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE– e o Índice de Desempenho da Educação de Pernambuco – IDEPE); estados que ampliaram o público a ser avaliado, contemplando estudantes de diversas etapas escolares; outros estados que diversificaram as disciplinas em seus sistemas de avaliação, não foram encontrados dados que especifiquem a participação de estudantes da educação especial. Reconhece que se trata de um público que está inserido no contexto do ensino comum e que esses estão contemplados de igual modo, como todos os outros estudantes, quanto ao direito de realizar as provas. Entretanto, neste estudo onde se apontam se são estudantes da educação especial, há que se prever e prover recursos e condições que lhes permitam a participação atendendo suas necessidades educacionais de acessibilidade.

Os dados referentes ao desempenho dos estudantes, as condições de ensino e aprendizagem que as avaliações realizadas pelos estados podem gerar, por certo deveriam se constituir em material extremamente relevante para a obtenção de

dados que promovam práticas pedagógicas inovadoras e a (re)formulação de políticas públicas para melhoria da qualidade na educação. Entretanto, a ausência dos registros específicos para análises sobre o desempenho obtido pelos estudantes da educação especial, inseridos na educação comum necessita ser apontado. Não há estudos que mencionem, oficialmente, que estudantes da educação especial não participam das avaliações em larga escala dos estados brasileiros, mas é preciso considerar que se não forem ofertados recursos de acessibilidade, ocorrerá a inviabilidade para que aqueles que apresentam deficiências, em especial os cegos, os de baixa visão, surdos, deficientes físicos e com múltiplas deficiências, realizem as provas. Os recursos de acessibilidade precisam ser previstos e mencionados porque envolvem planejamento e financiamento específico, bem como, há que se refletir sobre o encaminhamento da análise dos resultados dos estudantes da educação especial.

Os estudos de Mendes (2001) apontaram para relatos de fatos descritos como comuns quanto à participação dos estudantes da educação especial em avaliações de larga escala, como:

(...) prática comum e frequente desses alunos serem “convidados” a faltar nos dias agendados para as avaliações em larga escala. Também foram frequentes os relatos de que eles eram retirados das salas de aula para não realizar a avaliação e, assim, pelo termo que seus desempenhos pudessem prejudicar o índice da instituição (MENDES *et al.*, 2015, p. 518).

A prática de dispensar os estudantes da educação especial das provas é velada, ou seja, não é uma prática anunciada, mas que precisa ser mais cuidadosamente investigada. Há muitos equívocos e ideias errôneas ao se pensar que o resultado das avaliações desse grupo de estudantes poderá interferir significativamente no resultado geral da escola. No entanto, se estes não realizarem as provas, não haverá como mensurar a avaliação do desempenho em conjunto com os demais estudantes e, conseqüentemente, não obter-se-ão dados para análise sobre o processo de escolarização desse grupo.

A estruturação da avaliação em larga escala no Estado do Paraná será tratada em item separado, a seguir, por ser nesse Estado onde ocorre esta pesquisa.

### 3.6 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ESTADO DO PARANÁ

Inicialmente, queremos situar o leitor a respeito da educação especial no Estado do Paraná, uma vez que esta pesquisa está voltada para a avaliação em larga escala para estudantes da educação especial.

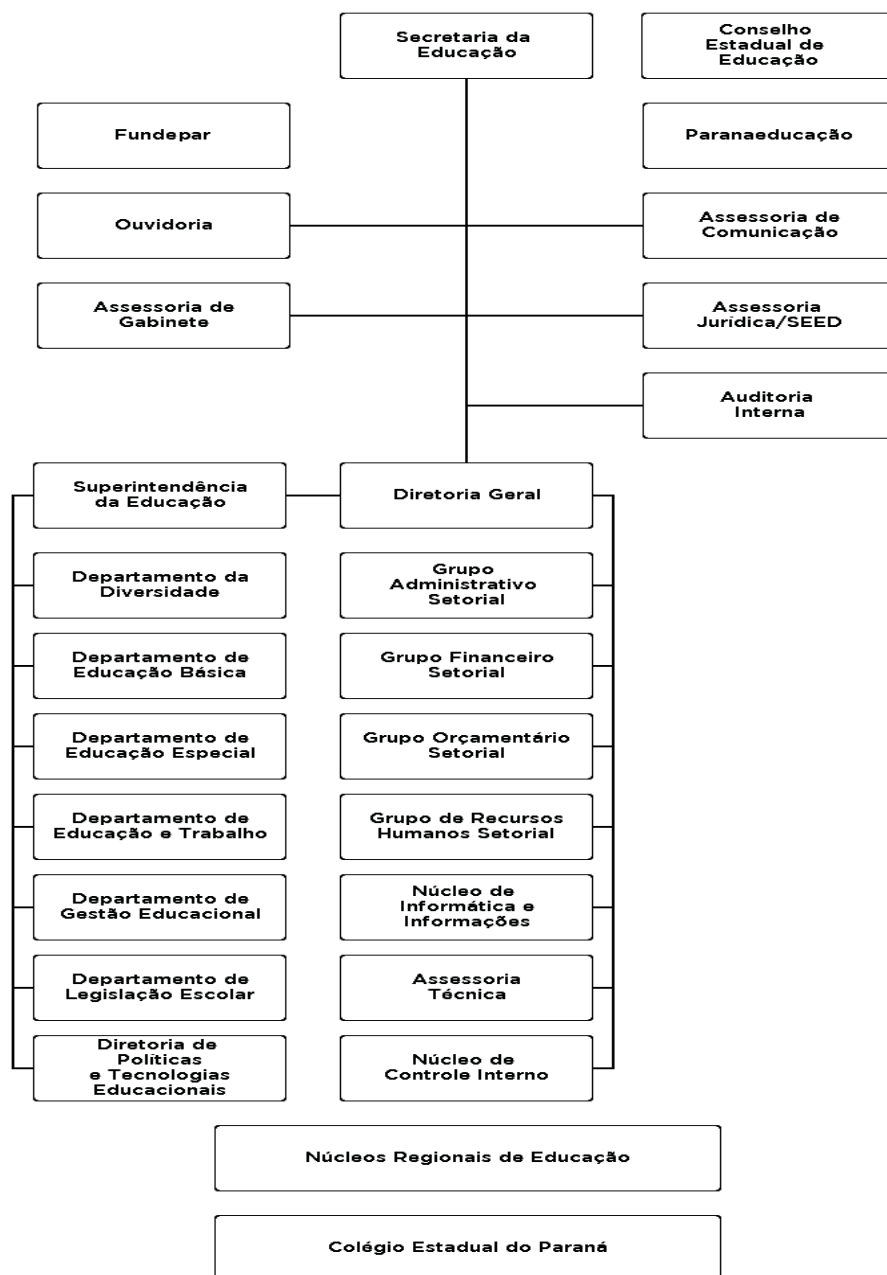
O Estado do Paraná é considerado pioneiro quanto às ações voltadas para educação especial, no contexto brasileiro. Duas ações significativas ocupam o marco da história da educação especial paranaense: a criação do Instituto Paranaense de Cegos, em 1939, e a primeira classe especial da rede pública de ensino, em 1958, na Escola Estadual Guaíra, em Curitiba. Segundo Almeida (1998), em 1963, estruturou-se o serviço de educação especial vinculado à Secretaria de Estado da Educação, para atender à demanda das políticas de atendimento educacional especializado, elevando o Paraná à vanguarda, nesse quesito, no país, sendo que o Departamento de Educação Especial foi criado na década de 70, vinculado à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação.

A Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná– SEED/PR possui 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação, localizados em regiões estratégicas geográfica e politicamente, por meio dos quais tem sido possível descentralizar os trabalhos, estendendo e intensificando as ações aos 399 (trezentos e noventa e nove) municípios do Estado.

Atualmente, a SEED/PR está organizada de acordo com o organograma disponível na Figura 3:



FIGURA 3 - Organograma SEED



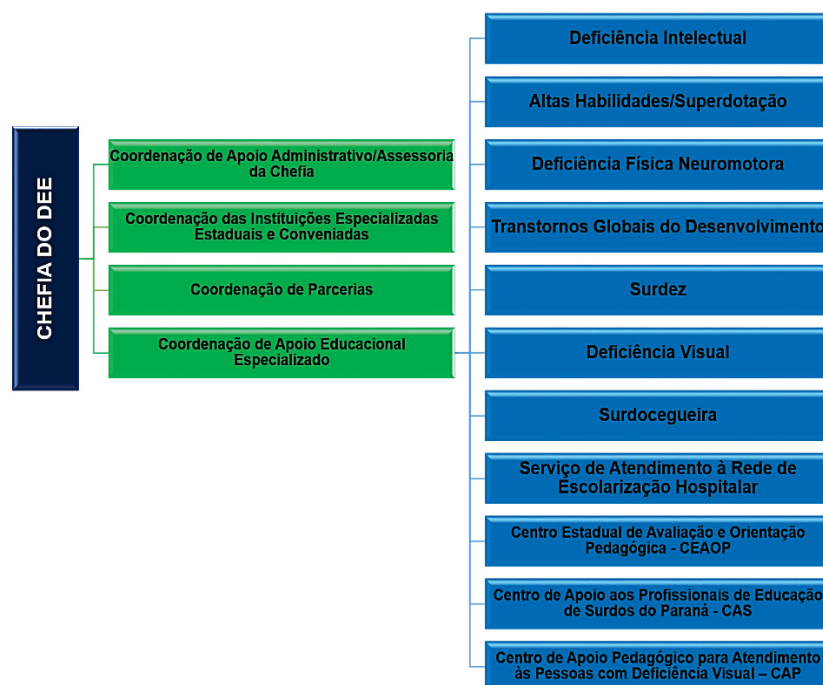
FONTE: Portal dia a dia educação<sup>9</sup>.

No organograma da SEED/PR, o Departamento de Educação Especial – DEE – está ligado à Superintendência da Educação, juntamente com os demais departamentos e diretoria, cujas ações se relacionam mais diretamente às questões pedagógicas.

<sup>9</sup>[www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=139](http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=139)

A Figura 4 demonstra a atual configuração do DEE:

FIGURA 4 - Configuração DEE



Atualmente, o Departamento de Educação Especial da SEED/PR está estruturado em quatro coordenações: Coordenação de Apoio Administrativo/Assessoria da Chefia; Coordenação das Instituições Especializadas Estaduais e Conveniadas; Coordenação de Parcerias e Coordenação de Apoio Educacional Especializado. A título de informação complementar, quanto às instituições especializadas, a SEED/PR promoveu, e ainda promove, parcerias por meio de convênios de amparo técnico e financeiro com organizações não governamentais, expandindo a demanda nos atendimentos aos estudantes com deficiências. Estas parcerias consolidam a caracterização do Estado do Paraná que é marcada pela política da institucionalização da educação especial.

Essa tendência explicita-se nos dados estatísticos da SEED, em 2002: dos 399 municípios do Estado do Paraná, 354 ofertavam algum '123'123'1tipo de atendimento educacional especializado, correspondendo ao percentual significativo de 88,72% de cobertura. Ou seja, naquele momento, 65% dos alunos eram atendidos pela rede conveniada formada pelas escolas especiais. A forte tendência à institucionalização na política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais pode ser considerada um dos fatores que contribuem para a resistência de pais e professores à inclusão escolar (PARANÁ, 2006, p. 32).

Mesmo diante da força impositiva que existe na política de institucionalização da educação especial no Paraná, o atendimento educacional especializado vigorou e foi sendo ampliado tanto em número de atendimentos, quanto em número de estudantes atendidos.

A Coordenação de Apoio Educacional Especializado administra o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas escolas da rede pública estadual de ensino, no turno e no contraturno, que está formada por profissionais especializados que atendem diversas áreas da educação especial: Deficiência Intelectual - DI, Deficiência Física Neuromotora - DFN, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Surdez, Deficiência Visual – DV, Surdocegueira, Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD, Serviço de Atendimento Domiciliar e Hospitalar – SAREH, além dos centros de apoio na área da Surdez, Visual, Surdocegueira e das Escolas Especializadas estadualizadas: Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Junior, Escola Estadual para Surdos Guilherme Jacobucci e o Instituto Londrinense de Educação de Surdos.

A responsabilidade dessa equipe técnica é desenvolver ações, por meio do Atendimento Educacional Especializado, promovendo o acesso ao currículo e à escolarização, com qualidade e participação, dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. O trabalho dessa equipe possui um diferencial característico do atendimento da rede pública de ensino do estado do Paraná, pois também são atendidos os estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos (TFE).

Apesar de pautar-se nas orientações previstas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a oferta do AEE no Estado do Paraná possui uma organização peculiar em alguns aspectos. Os serviços educacionais especializados estão disponibilizados da seguinte forma:

- Sala de Recursos Multifuncionais para Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Física Neuromotora;
- Sala de Recursos Multifuncionais para Surdez;
- Sala de Recursos Multifuncionais para Deficiência Visual;
- Sala de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação;
- Tradutor Intérprete de Libras - TILS;
- Professor de Apoio à Comunicação Alternativa – PAC;
- Auxiliar Operacional – OP;

- Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE;
- Professor Surdo;
- Guia- Intérprete para estudantes Surdocegos.

Em entrevista apresentada mais adiante, no capítulo V deste estudo, a chefe do Departamento da Educação Especial (DEE/SEED/PR) justifica esta organização argumentando que, desta forma, é possível atender melhor às demandas dos estudantes da educação especial respeitando a especificidade de cada área, tanto na qualificação e formação dos profissionais que realizam o atendimento, quanto à organização dos encaminhamentos pedagógicos e metodológicos.

A partir desta breve apresentação histórica e da estrutura atual da Educação Especial no Estado do Paraná, retornamos à contextualização da avaliação em larga escala na rede pública de ensino.

Em 1988, a Secretaria de Educação do Paraná promoveu avaliação em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, nas 2ª e 4ª séries, avaliando cerca de 30.000 (trinta mil) estudantes em 29 municípios. Essa avaliação deu-se com base em pesquisas que vinham sendo realizadas pelo INEP sobre as avaliações de desempenho (em larga escala), e foi elaborada pelos professores da rede estadual de ensino, fundamentada nos guias curriculares vigentes no Paraná (HORTA NETO, 2007; VIANNA, 1990, 2005).

O procedimento avaliativo, realizado em 1988, constituiu-se em um projeto inicial do qual decorreu a criação do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná – AVA, aliado ao propósito do Ministério da Educação para obter dados sobre o desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio, que teve sua vigência no período de 1995 a 2002. Esta foi considerada a primeira avaliação em larga escala do Estado do Paraná:

O estado do Paraná realizou, em 1995, sua primeira avaliação em larga escala como expansão do Saeb, oferecendo aos seus municípios e às escolas resultados particularizados. O processo teve sequência nos anos subsequentes e, em 2000, introduziu, na avaliação do ensino fundamental, a metodologizada Teoria da Resposta ao Item, tomando como referência os conteúdos do Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná. Desenvolveram-se estudos analíticos detalhados sobre o desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries. As matrizes de referência das provas trazem inovações em sua concepção – em Língua Portuguesa, por exemplo, contempla cinco áreas: procedimentos de leitura, recursos expressivos e efeitos de sentido, variação linguística, coerência e coesão e conhecimento linguístico operacional. Análises diversificadas encontram-se consolidadas em relatórios publicados e distribuídos à rede. A disseminação desses resultados fez-se por três tipos diferentes de relatórios: para diretores de

escola e secretários municipais de educação, com uma visão mais global e comparativa; para professores e equipes pedagógicas contendo análises detalhadas dos itens, dos tipos de erros, com recomendações e sugestões pedagógicas e, para presidentes de associações de pais e mestres foram feitas, no Boletim da Escola, uma síntese específica da situação da escola e uma descrição dos níveis de desempenho alcançados (GATTI, 2002, p. 31-32).

Como mencionado nos estudos de Brooke (2006), no início desse capítulo, quanto ao programa “Boletim da Escola”, a AVA aparece em destaque nos estudos sobre a avaliação em larga escala pelo seu pioneirismo e também pelos canais e focos de divulgação dos resultados, que foram disseminados por meio de boletins para diretores de escolas, secretários municipais de educação, professores, associações de pais e mestres. Esses boletins informativos são mencionados nas pesquisas de Ayres (2003) como uma estratégia do Estado do Paraná em disseminar e fomentar responsabilidades para as escolas e para fortalecer as associações de pais que, acessando os dados, comparariam as escolas entre si e cobrariam melhores resultados. O procedimento foi encerrado com a mudança da administração do governo em 2003, e Brooke (2011) menciona que os pais apresentaram dificuldades para interpretar os dados divulgados nos boletins. A dificuldade de comunicação expressa no material de divulgação dos resultados teve como consequência sua suspensão.

Ainda sobre a AVA, não foi encontrada menção ou formalização quanto à participação dos estudantes da educação especial nesse Programa. Considerando o período em que foi instituído e realizado (1996 - 2002), os direitos dos estudantes com necessidades educacionais especiais (terminologia utilizada na época para indicar o público da educação especial), ainda mantinham restrições consideráveis, uma vez que, no Brasil, a legislação e criação de políticas públicas de acesso, permanência e participação com qualidade no ensino comum para estudantes da educação especial obteve maior destaque e abrangência a partir da LDB/1996 e, posteriormente, com a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI/2008.

No entanto, a LDB e as políticas educacionais criadas durante o período do programa não influenciaram na ampliação de uma avaliação da educação oferecida ao público da educação especial, ou seja, a qualidade de ensino para esse alunado permaneceu à parte nas prioridades da gestão pública de educação da época. Dessa forma, observa-se que o ensino comum mantinha-se como a principal

preocupação enquanto a educação especial e, conseqüentemente, a educação inclusiva preservavam uma posição de desvantagem nos processos de avaliação de ensino, pois, na prática, nas ações políticas, a educação especial era tratada como um “apêndice” da educação comum.

Interrompido o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná – AVA, no ano de 2002, em 2012, a Secretaria de Estado da Educação propôs a criação de um novo sistema para monitorar a qualidade da educação, cujos objetivos estampavam o baluarte: subsidiar e reformular a implementação das políticas educacionais. Criou-se, então, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP.

Segundo registros disponibilizados no site institucional da SEED/PR (<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/>), sobre o SAEP:

O SAEP é um sistema próprio de avaliação do Estado do Paraná e tem como objetivo disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do estudante até o do Estado. A avaliação externa fornece informações para que gestores da escola e professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes. Em Língua Portuguesa é avaliada a leitura, prática que perpassa todas as disciplinas da escola. Na disciplina de Matemática, os conceitos são avaliados por meio da metodologia de resolução de problemas. Essa metodologia pode proporcionar ao estudante condições para que pense matematicamente, aplicando conhecimentos matemáticos, também, em situações problemas do cotidiano (PARANÁ, SEED, 2017).

Quando foi lançado, de acordo com as informações coletadas durante a entrevista com a coordenadora da Equipe de Avaliação da SEED/PR, o programa sofreu inúmeras críticas tanto da comunidade acadêmica quanto da comunidade educacional, em decorrência de fatores que envolviam desde o custo para o financiamento do procedimento até a necessidade de se implantar um sistema próprio de avaliação da educação básica, “competindo” com as já existentes em nível nacional, pois são restritas quanto ao número de informações e a divulgação dos dados é demorada. Para Guidi e Shimazaki (2013, p. 5-6), a intenção do governo do Paraná foi à de despersonalização das avaliações em nível federal, “em detrimento a da particular do Estado, tornando-a extremamente refratária à subjetividade do avaliador que está no chão da escola.”

Considerando que a avaliação é um processo importante para gestão educacional que, segundo Gatti (2013), sua composição no contexto de aprendizagem precisa ter sentido e fundamento, pois, dessa forma, o professor tem a possibilidade de aplicar esses dados em sua prática. Mas o grande papel da avaliação em larga escala não está restrito à atuação do professor. Segundo Machado e Alavarse (2014),

As avaliações são postas como subsídios para se repensar as políticas e práticas pedagógicas com foco nas funções diagnóstica e formativa da avaliação educacional. (...) Se a qualidade na educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares, tais como currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc., e extraescolares, tais como condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros, o aumento do desempenho dos alunos nos exames é parte importante desse fenômeno, ainda que este não se esgote naquele, pois a medição da aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse terreno. Assim, devemos enxergar as informações provindas da avaliação como indícios do processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando trajetórias dos alunos, das escolas e das próprias redes, possibilitando apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas (p. 429-430).

Por isso, considera-se que as estratégias de planejamento, execução e resultados do SAEP, tornam-se dados importantes na composição deste estudo, e também, para a análise dos dados levantados junto aos Núcleos Regionais de Educação.

### **3.6.1 Planejamento do SAEP**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), assim como os exames realizados por outros estados brasileiros, foi construído a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa (Paraná, 2008) e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Matemática (Paraná, 2008). Estes documentos são públicos e estão online, disponibilizados no site da Secretaria de Estado da Educação<sup>10</sup>.

Em se tratando de documentos publicados há quase uma década, vale a pena mencionar que essas Diretrizes que norteiam a educação paranaense deveriam ser

---

<sup>10</sup><http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>



revistas sob a ótica dos inúmeros acontecimentos sociopolíticos que ocorreram nos últimos anos em nosso país em decorrência das conquistas sociais e sob a ótica da (re)formulação dos conceitos sobre a diversidade e dignidade humana.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), foi a instituição contratada pelo Governo do Estado do Paraná para administrar, ou seja, planejar, elaborar os testes, aplicar as provas e, posteriormente, divulgar os resultados do SAEP. A justificativa e os objetivos para implantação desse sistema de avaliação estão assim descritos:

Com o propósito de criar um sistema de ensino mais **justo e inclusivo, com chances de aprendizado iguais para todos os estudantes**, a SEED implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. O SAEP se configura como uma importante política pública de avaliação da educação, capaz de monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Com os dados gerados pelas avaliações, é possível proporcionar um diagnóstico mais preciso e rico da educação ofertada nas escolas do estado. Assim, **subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais**, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no estado. O objetivo maior é utilizar os resultados das avaliações como base para intervenções destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade (PARANÁ, SEED, 2017 – grifo nosso).

Dois pontos são relevantes para a análise desta pesquisa, um refere-se às afirmações postas pela SEED de que a implantação do SAEP possui como propósito de ensino justo e inclusivo, e outro de que esse sistema avaliativo possui como um de seus fins a (re)formulação de políticas educacionais.

Como já mencionado, a implementação dos sistemas de ensino dos estados brasileiros não explicitam a participação de estudantes da educação especial nos procedimentos avaliativos. O AVA, sistema que antecedeu o SAEP no Estado do Paraná também não previu a participação deste alunado.

De um lado, foi apresentado nesse texto que trata sobre a avaliação em larga escala e a construção de políticas públicas para a educação especial no Paraná, que a referida avaliação esteja voltada ao ensino inclusivo, com igualdade de oportunidades no aprendizado dos seus estudantes, o que indica a possibilidade de justiça social e educacional. Se somada ao objetivo da implementação de políticas educacionais, tem-se a intensificação do indicativo da igualdade de oportunidades e da justiça social e educacional. Se, de fato, esses dois elementos (avaliação em larga escala e políticas públicas) se deram na prática e, qual foi o resultado obtido dessa avaliação em prol da educação especial, público que consta como sujeito de

direito a participar do processo educacional inclusivo.

No ano de 2012, depois de estabelecida a parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e o CAEd/UFJF, realizou-se a primeira edição do SAEP.

Os dados sobre o planejamento e a participação dos estudantes da educação especial no SAEP não estão publicamente disponibilizados, nem constam dos registros sobre o evento (revistas, sites e folders). A ausência dos registros sobre a participação dos estudantes da educação especial no SAEP limita e prejudica a avaliação pública acerca da atuação da SEED, quanto aos critérios referentes ao nível de participação do referido alunado. Embora a equipe organizadora do SAEP na SEED tenha solicitado a participação do Departamento de Educação Especial no planejamento do evento avaliativo, essa participação se deu de forma dissuasiva, considerando que foram indicados dois técnicos do DEE para participarem das reuniões de discussão e elaboração das estratégias do evento, bem como, para que procedessem com a revisão das provas. Todavia, não foram socializadas com o restante da equipe as ações definidas, nem os procedimentos que seriam adotados para a participação dos estudantes da educação especial nas provas do SAEP, tornando a participação do Departamento insipiente.

É importante salientar que a não intensificação e a falta de transparência na divulgação dos dados, assim como a complexidade com que são apresentados, impedem surgimento de possíveis críticas quanto à responsabilidade política e à adequação do investimento público no que se refere à educação especial, fazendo com que essa área da educação permaneça enfraquecida. Além disso, atinge ainda a democracia na gestão de recursos humanos, materiais e imateriais, para o acesso, permanência e participação dos alunos que fazem parte da educação especial, infringindo o que rege o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o direito à educação assegurado pela atual Constituição Federal (1988). Afinal, os resultados da avaliação do conhecimento desses alunos podem expor de que modo se tem dado sua aprendizagem, colocando em evidência problemas que devem ser revistos pela gestão pública. Ao mesmo tempo, sem a divulgação desses dados, sem informações oficiais, a cobrança por iniciativas públicas torna-se frágil pela falta de respaldo o qual os resultados de uma avaliação em larga escala podem oferecer.

### 3.6.2 Execução do SAEP

Durante esta pesquisa, observou-se que os registros sobre como transcorreram os procedimentos de execução do SAEP são restritos e insuficientes. Esses registros constam de publicações disponíveis em relatórios de gestão que estão disponibilizados nos sites institucionais do SAEP e do CAEd/UFJF. Esse relatório de gestão é uma publicação em formato de revista em que o gestor apresenta o sistema de avaliação, os resultados e os dados obtidos a partir desse resultado para implementação de ações. As publicações são padronizadas pelo CAEd/UFJF e considera-se que a falta de personalização nos documentos de divulgação dos resultados, associada a fatores como a ausência de normativas de implantação do sistema, aos aspectos voltados para a lei de transparência pública e a análise dos dados depõem negativamente sobre o programa. Como mencionado anteriormente, no ano de 2012 ocorreu a primeira edição do SAEP, em etapa única, que avaliou 193.278 (cento e noventa e três mil, duzentos e setenta e oito) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Da Educação Especial participaram 244 estudantes (SAEP, 2012).

No ano de 2013, o SAEP foi realizado em duas etapas. A primeira aconteceu no 1º semestre, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Participaram 269.764 (duzentos e sessenta e nove mil, setecentos e sessenta e quatro) estudantes. Participaram 146 estudantes da Educação Especial (SAEP, 2013).

No 2º semestre foi realizada a segunda etapa do SAEP de 2013, da qual participaram 198.703 (cento e noventa e oito mil, setecentos e três estudantes) do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, nas provas de Língua Portuguesa e Matemática. Dos estudantes da Educação Especial, 2.423 realizaram as provas de Língua Portuguesa e 2.418 realizaram as provas de Matemática.

Vale registrar a contribuição de Brooke (2015) quando diz que a grande questão sobre a avaliação em larga escala realizada pelos estados brasileiros está na utilização e desdobramentos dos resultados, ou seja, nos efeitos que esse procedimento reflete no dia a dia das escolas, que acaba servindo muito mais para monitoramento e deixando em segundo plano as questões sobre currículo e

aprendizagem.

### **3.6.3 Resultados do SAEP**

Tomando por base os objetivos propostos pelo SAEP, os resultados desse sistema deveriam expressar o desempenho dos estudantes, dos quais as análises gerariam dados que se constituem em indicadores para produção de ações interventivas, tanto no âmbito pedagógico quanto da gestão pública. Segundo as divulgações feitas pelo CAEd/UFJF,

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP foi além dos resultados médios de proficiência ou produção de um indicador, investigou também os fatores, extra e intraescolares, que influenciam o desempenho dos estudantes. Produz-se assim, um conjunto de informações relevantes e importantes para que as Escolas possam conhecer melhor a realidade de cada turma e da Escola como um todo. Juntos, professores, pedagogos e diretores, têm condições de melhor definir os novos caminhos e ações a serem adotadas (PARANÁ, 2013).

Os dados obtidos como resultados das provas realizadas pelos estudantes, bem como, as informações sobre indicadores de proficiência, fatores socioeconômicos e demais registros a respeito de como foram obtidos, analisados, catalogados e divulgados, estão disponíveis na coleção de revistas elaboradas e publicadas pelo do SAEP e disponibilizadas no site institucional <http://www.saep.caedufjf.net/colecao/>. Sobre a participação de estudantes da educação especial no SAEP, os dados estão disponibilizados nos capítulos a seguir.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com base nos estudos Barros e Lehfeld (2000) que consideram o método uma forma ordenada de proceder ao longo de um caminho, ou conjunto de processos ou fases empregadas na investigação na busca do conhecimento, este estudo de cunho qualitativo compreende a descrição e análise de uma realidade a partir de documentos e do detalhamento de informações e significações apresentadas pelos sujeitos alvos desta pesquisa.

Assim, a escolha pela abordagem qualitativa para desenvolver este estudo revelou-se como a melhor maneira de extrair da realidade uma forma adequada de entender as questões:

- “Qual o índice de participação de estudantes da Educação Especial que realizaram o SAEP?”;
- “Os resultados do SAEP são utilizados e incorporados nas políticas destinadas à área da Educação Especial?”.

Segundo Minayo (2004), a metodologia qualitativa incorpora o significado e a intencionalidade com os atos, às relações e às estruturas sociais e afirma que o objeto das ciências sociais é “essencialmente qualitativo” (p. 14), ou seja, a riqueza dos significados, tanto da vida individual, quanto coletiva que compõem a realidade da sociedade estão presentes nos pensamentos, teorias e discursos expressos nas estruturas humanas, nos processos, nas representações e subjetividades presentes nas expressões, nos símbolos e significados.

### 4.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A avaliação em larga escala no Estado do Paraná foi (re)planejada em 2015 e 2016 e sofreu alterações quanto aos seus objetivos. Além da avaliação de desempenho dos estudantes, na nova edição, estava prevista a avaliação institucional. O acompanhamento desse processo, previsto para ser relatado nessa pesquisa, deu-se, inicialmente, com a participação na comissão de planejamento e, posteriormente, dar-se-ia com o acompanhamento da aplicação das provas previstas para o segundo semestre de 2016. Desse modo, somado aos dados de 2012 e 2013, a pesquisadora teria os dados de 2016 no que se refere a cada etapa do

processo (planejamento, execução e resultados), quanto à participação dos estudantes da educação especial. Todavia, duas vezes adiado, o processo para realização das provas não ocorreu em 2016, dificultando a continuidade desta pesquisa, como previsto inicialmente. No ano de 2016, a aplicação do SAEP conjugou com o período da greve dos professores e da ocupação das escolas públicas pelos estudantes da rede estadual.

Para obtenção de dados mais específicos das edições anteriores, que incluíam a concessão dos resultados dos estudantes da educação especial nas duas edições do SAEP, a pesquisadora formalizou um protocolo (Processo nº 14.407.342-8) na Secretaria de Estado da Educação, que tramitou por instâncias e departamentos envolvidos na pesquisa para parecer e análise, antes de ser autorizado pela Superintendência de Educação (SEED/PR). Ao final da tramitação, apesar da pesquisa solicitar somente dados numéricos de desempenho e participação dos estudantes da educação especial, sem a identificação nominal dos sujeitos, a SEED solicitou a submissão da pesquisa ao comitê de ética, atendendo ao previsto na Resolução nº 973/2016.

Conforme o exposto, o projeto dessa tese foi submetido ao Comitê de Ética do Hospital do Trabalhador e obteve aprovação sob o número do CAAE: 64879917.0.0000.5225 e número do Parecer: 1943505. Dito isso, redimensionaram-se as estratégias para trabalhar com os dados das edições de 2012 e 2013 do SAEP.

## 4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

Com a autorização efetivada, passou-se à fase de coleta de dados que foi realizada por meio de diferentes instrumentos:

(a) planilhas de dados com os resultados obtidos pelos estudantes da educação especial no SAEP;

(b) entrevistas semiestruturadas com: Chefia do Departamento de Educação Especial da SEED/PR; Coordenação da Equipe de Avaliação da SEED/PR e Superintendência da Educação da SEED/PR no cargo no período das avaliações aqui estudadas;

(c) questionários estruturados para os técnicos pedagógicos responsáveis pela Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Estado do Paraná;

(d) documentos, resoluções, leis, decretos e programas institucionais relacionados à temática que compõem a base teórica desta tese e subsidiam as análises dos dados obtidos.

Os dados quanto ao número de participação de estudantes da educação especial por especialidade nos NRE/PR e a faixa de proficiência desses estudantes foram concedidos pelo CAEd/UFJF, por meio de solicitação formal à Coordenação de Avaliação da SEED/PR. Os dados obtidos referentes às provas realizadas pelos estudantes da educação especial no SAEP (2012 e 2013) não haviam sido informados anteriormente em separado, constavam no cômputo geral dos resultados de todos os estudantes da rede.

Para a análise reflexiva sobre os dados obtidos pelo SAEP, a pesquisa documental foi considerada como um procedimento metodológico importante no trabalho investigativo. Segundo Figueiredo (2007), o documento é uma fonte de pesquisa que pode ser escrita e não escrita, e são utilizados como fontes informativas, servindo para indicar e esclarecer conteúdos, elucidando questões e servindo de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador. E, Martins (2008, p. 46) complementa que os documentos são necessários “para melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulação de dados e resultados.”

Já os dados obtidos nos questionários e entrevistas se apoiaram nos pressupostos indicados na análise de conteúdo de Bardin (2011, p.15), que é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Por meio de uma autorização oficial, após análise da Coordenação de Assuntos Acadêmicos e autorização da Superintendência da Secretaria de Estado da Educação do Paraná para acesso aos dados para pesquisa, obtivemos acesso aos dados do CAEd sobre o desempenho dos estudantes da educação especial no SAEP, nos anos 2012 e 2013, para compor essa pesquisa.

Quanto às entrevistas (conforme consta no ANEXO 1), foram compostas por questões semiestruturadas com perguntas abertas e concedidas pela:



- Chefe do Departamento de Educação Especial da SEED/PR (Gestão 2014-2017), a qual à época da implantação do SAEP, participou como membro da comissão responsável pela implantação desse sistema de avaliação;

- Coordenadora de Avaliação da SEED/PR, que atuou e atua na equipe desde a década de 90 e participou de todo o contexto de planejamento, execução e resultados do SAEP, concedendo entrevista;

- Superintendente de Educação da SEED/PR (Gestão 2012-2015).

As participantes da pesquisa, que concederam entrevistas, assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 3). As entrevistas foram realizadas em local e data solicitados pelas mesmas. No entanto, o tempo de duração das entrevistas foi maior do que o previsto, uma vez que as entrevistadas se envolveram com a temática e desenvolveram suas respostas de forma mais detalhada. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, totalizando 60 laudas.

A Chefe do Departamento de Educação Especial determinou data e local, portanto, foi entrevistada em sua residência, em fevereiro de 2017, uma vez que havia entrado em férias e repassado o cargo para nova gestora, no dia anterior ao agendado, e a duração foi de 2h15 (duas horas e quinze minutos).

A Coordenadora da Equipe de Avaliação da SEED/PR concedeu a entrevista em sua sala de trabalho, em dezembro de 2016, a qual foi gravada com 1 hora (uma hora) de duração.

A Superintendente de Educação, da Gestão 2012-2015, atua na Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo do Estado do Paraná, desde o ano de 2017 e concedeu a entrevista na sala de reuniões da referida Secretaria, em fevereiro de 2017, que teve 2h 30 (duas horas e trinta minutos) de duração e foi gravada.

As entrevistas foram organizadas tendo como base as seguintes categorias de análise:

- perfil profissional dos entrevistados;
- planejamento e procedimentos para a implantação do SAEP;
- aplicação do SAEP (provas, participantes e áreas de abrangência da educação especial, recursos e apoios de acessibilidade);
- inferência dos resultados obtidos pelos estudantes da educação especial, encaminhamentos políticos dados aos resultados e as perspectivas para organização de novas e futuras edições.

O questionário, composto de questões estruturadas com perguntas fechadas e abertas, encaminhado por e-mail, por meio de planilha elaborada no *Google Docs* para os responsáveis pela Educação Especial, dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE) da rede pública de ensino do Estado do Paraná (ANEXO 2).

A Figura 5 apresenta o Mapa do Estado do Paraná com a localização dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE) que participaram da pesquisa. A Secretaria de Estado da Educação, que tem sua sede na Capital, Curitiba, considera os NRE como uma extensão regional para que as ações sejam disseminadas por todas as regiões do Paraná. Os profissionais dos NRE atuam intermediando as ações educacionais nas instituições de ensino estaduais e dando, também, o suporte técnico pedagógico nas gestões municipais.

FIGURA 5 - Mapa do Estado do Paraná com a localização dos Núcleos Regionais de Educação



FONTE: Paraná, 2017.

Para as respostas dos técnicos dos NREs aos questionários enviados, foram contatados antecipadamente por telefone e e-mail, expondo os objetivos da pesquisa e solicitando participação. Uma informação que se julga relevante é quanto à mobilização voluntária de técnicos pedagógicos da educação especial dos NRE, feita por meio de grupo de contatos mantido em mídia eletrônica (*Whatsapp*), para incentivar a participação de todos, em resposta ao questionário. A repercussão foi muito positiva para obtenção dos dados necessários para esta pesquisa.

As informações referentes à implementação do SAEP/PR e o levantamento dos Sistemas de Avaliação Educacional em larga escala dos Estados brasileiros, foram coletadas em sites oficiais e informativos e documentos oficiais fornecidos pela SEED/PR, resultando no texto contido no Capítulo 3 desta tese.

Em linhas gerais, as categorias a serem analisadas nos questionários foram as seguintes:

- perfil profissional do participante da pesquisa;
- dados sobre a educação especial no núcleo regional de educação em que atua: áreas de abrangência da educação especial, serviços de atendimento especializado ofertado.
- dados sobre a avaliação em larga escala, que contemplam o antes da aplicação (planejamento), o durante (execução) e o depois (resultados) da aplicação das provas no que tange aos estudantes da educação especial.

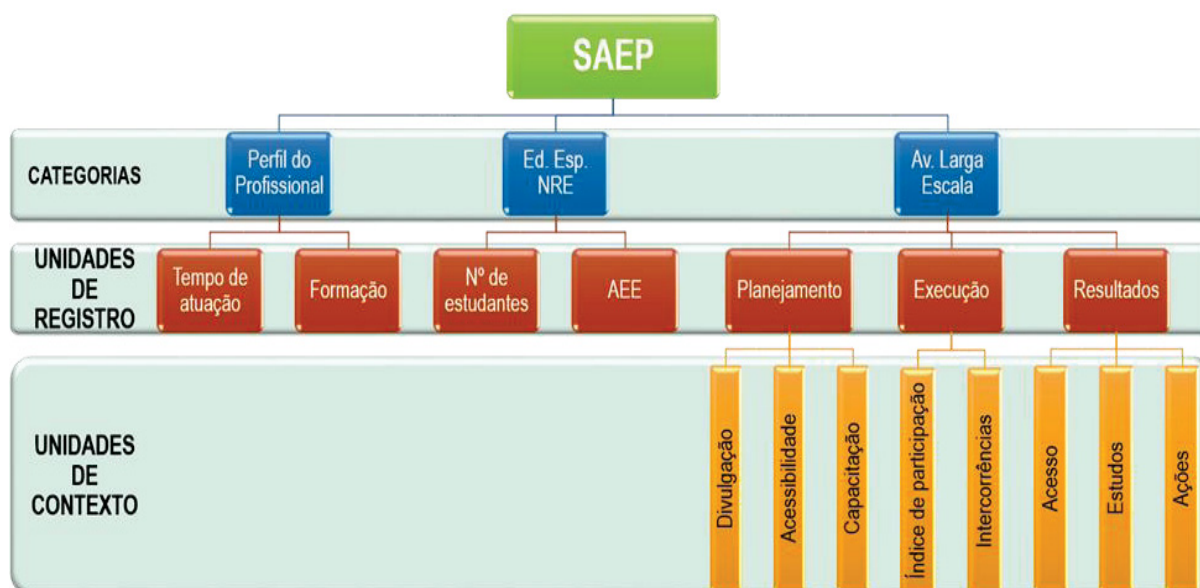
Portanto, de forma mais específica na elaboração dos questionários quanto ao planejamento do SAEP pelos núcleos regionais de educação, elaboraram-se questões buscando respostas sobre os meios de informação e divulgação junto às escolas; sobre as estratégias utilizadas para incentivar a participação dos estudantes da educação especial e suas necessidades de acessibilidade; capacitação de profissionais para aplicação das provas e utilização dos recursos de acessibilidade.

Por sua vez, os questionamentos sobre o índice de participação dos estudantes da educação especial e a participação durante a execução das provas foram abordadas em perguntas destinadas a compreender a execução das provas.

Sobre os resultados foram organizadas questões quanto ao acesso dos NRE aos resultados das avaliações dos estudantes da educação especial; análise e/ou estudo sobre o desempenho dos estudantes da educação especial pelos NRE; elaboração e/ou formulação de ações voltadas para melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de estudantes da educação especial a partir o SAEP; contribuições do PAD e do META para educação especial.

A Figura 6 demonstra, de forma ilustrativa, como está organizada a categorização dos dados analisados nesta pesquisa.

FIGURA 6 - Categorias dos dados sobre a avaliação em larga escala (SAEP)



FONTE: Autora, 2017.

Para melhor compreender qual o público foco desta pesquisa, apresentam-se no Quadro 17 os estudantes da educação especial no Estado do Paraná, conforme previsto no Serviço Estadual de Registro Escolar (SERE). Esses estudantes estão, equivocadamente, identificados no campo intitulado “alunos/deficiência” e elencados como: distúrbios de aprendizagem, deficiência intelectual, TDA/H, baixa visão, deficiência física, altas habilidades/superdotação, surdez, transtornos mentais/comportamento, deficiência auditiva, deficiência múltipla, cegueira, Síndrome de Asperger, Transtorno desintegrativo da infância, autismo clássico, surdocegueira, Síndrome de Rett, outros. Esse é o registro que migra os dados para computar o número de estudantes atendidos pela rede de ensino estadual para o *Business Intelligence (BI)*, programa que condensa todas as informações referentes aos estudantes da rede estadual de educação do Paraná.

O Quadro 17 detalha o público da educação especial que consta no SERE/PR e informa o número de estudantes em 2014, período em que foi realizada a consulta.

QUADRO 17 – Registro da Educação Especial do Paraná no SERE – deficiências em números

DEFICIÊNCIA	Número de estudantes
Distúrbios de aprendizagem	14.765
Deficiência intelectual	14.288
TDA/H	6.498
Baixa visão	1.934
Deficiência física	1.292
Altas habilidades/Superdotação	1.105
Surdez	1.067
Transtornos Mentais/Comp	626
Deficiência auditiva	607
Deficiência múltipla	513
Cegueira	305
Síndrome de Asperger	174
Transt. desintegrativo da inf.	157
Autismo clássico	154
Surdocegueira	36
Síndrome de Rett	1
Outros	21

FONTE: Serviço Estadual de Registro Escolar (SERE)/PR, 2017.

#### 4.3 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise e interpretação, dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, têm seu foco na exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado. De um lado não há a necessidade de abranger a totalidade de todas as falas e expressões dos interlocutores, pois a dimensão sociocultural das opiniões e representações é de um grupo que tem características comuns e costuma ter muitas similaridades. Na análise, o propósito é ir buscando as relações entre as partes que foram decompostas e a interpretação do sentido das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vai além do descrito e analisado (GOMES, 2008).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Bardin (2011) diz que o referencial era a presença ou a ausência de características de um dado fragmento, ao passo que nos estudos quantitativos, o referencial era a frequência (dados estatísticos) com que apareciam determinadas características do conteúdo. O critério de objetividade, com o passar dos tempos, tornou-se menos rígido, o que possibilitou usos

combinatórios entre estatística e análises de conteúdo. Nesse sentido, a análise do conteúdo deixou de ser apenas descritiva e passou a usar a inferência, por meio de análises: “a análise do conteúdo passou a ser conceituada como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

A definição da descrição, apresentando as prováveis aplicações da análise de conteúdo como um método de categorias, permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas, para Bardin (2011). Por isso, transcrevemos os relatos das entrevistadas na íntegra, bem como as informações obtidas por meio dos questionários, que não sofreram inferências nas informações para constituição da análise.

Sabemos que a análise de conteúdo, na perspectiva apresentada e proposta por Bardin (2011) não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação. Apresenta os critérios de organização de uma análise: em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

Como resultado vivenciado durante esta etapa da pesquisa, obteve-se um amplo contato com a documentação relacionada ao direito dos estudantes público-alvo da educação especial, incluindo o direito à participação de todas as ações que se vinculam ao ensino comum, como é a avaliação em larga escala. Não se trata apenas do direito de acesso ou participação, mas sim, do direito em se beneficiar dos resultados obtidos com a análise dos dados e implementação de políticas públicas para melhoria da qualidade da educação. A pré-análise trouxe elementos consistentes para compor a nossa tese.



Constitui a segunda fase a exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Essa é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelos referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase.

O acompanhamento de todas as etapas do processo de aplicação do SAEP, previsto para 2016, constituía em uma das estratégias previstas para verificação de como se daria a participação dos estudantes da educação especial *in loco*. Por não ter ocorrido a terceira edição do SAEP, conforme relatado anteriormente, parte desta proposta de encaminhamento foi redimensionada e trabalhou-se os dados obtidos das edições de 2012 e 2013.

Para obtenção desses dados, foi necessário coletar documentos, relatos, informações diversas que conduziram a uma diversidade de fontes, necessitando assim, organizá-los em categorias para elaboração deste documento. Inicialmente, ainda em uma categorização, os dados obtidos sobre a participação dos estudantes da educação especial em fases que indicavam informações sobre o “antes”, “durante” e “depois” da realização do SAEP. Em seguida, com o aperfeiçoamento dos dados obtidos frente ao método de análise proposto, as categorias se efetivaram em: planejamento, execução e resultados do SAEP, quanto à participação dos estudantes da educação especial.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Na fase de interpretação dos dados, o pesquisador retorna ao referencial teórico, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação, por isso recorreu-se aos documentos normativos e ao referencial teórico que subsidiaram a



definição dos conceitos dos estudantes da educação especial. No Estado do Paraná há um diferencial quanto à oferta dos serviços de apoio educacional especializado (AEE), em decorrência do que está previsto pelo MEC e o que é ofertado em outros estados brasileiros, visto que a rede pública de ensino paranaense, diferentemente do que está determinado pelo documento que rege o AEE<sup>11</sup>, organiza as salas de recursos multifuncionais por área específica de atendimento, normatizadas por instruções próprias emitidas pela Superintendência da Educação da SEED, sendo elas: Sala de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação; Sala de Recursos Multifuncionais para Surdez; Sala de Recursos Multifuncionais para Deficiência Visual; Sala de Recursos Multifuncionais para Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Física Neuromotora. Também foi criada a função de Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE, para o apoio especializado ao estudante autista. Em tempo, ressalta-se que nenhum desses apoios é substitutivo à escolaridade.

Além desses atendimentos, a Deliberação 02/2016 do Conselho Estadual de Educação do Paraná prevê o atendimento nas salas de Recursos Multifuncionais para estudantes com Transtornos Funcionais Específicos - TFE. Não há uma sala especial para este público que é atendido na mesma Sala de Recursos Multifuncionais para Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Física Neuromotora, o que se justifica pelo encaminhamento das atividades serem voltadas para a complementação curricular.

---

<sup>11</sup>As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngues. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional.

As interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados. Dos teóricos e materiais inicialmente selecionados e estudados para fundamentar o tratamento dos dados, foi necessário realizar uma revisão cuidadosa para demonstrar a importância e consistência dos dados obtidos. Por isso, estudos que haviam sido organizados e estruturados em capítulos de fundamentação teórica, foram revistos e inseridos como substrato de fonte teórica para discussão.

Bardin (2011) afirma que a proposta da análise de conteúdo oscila entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade e a riqueza da subjetividade. Assim, este estudo perpassou o desafio de cruzar os aspectos teóricos e metodológicos do planejamento, execução e, principalmente dos resultados da avaliação em larga escala, sob a ótica da participação de estudantes da educação especial e a verificação da ocorrência ou não de encaminhamentos a favor da construção da melhoria da qualidade no ensino e aprendizagem deste público, seja pela constituição de políticas públicas ou por meio do olhar dos sujeitos da pesquisa.

## 5 APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 5.1 PERFIL DA DEMANDA E DO ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPI (2008), a demanda de educação especial é composta pelos estudantes que apresentam deficiência<sup>12</sup>, transtornos globais do desenvolvimento<sup>13</sup> e altas habilidades/superdotação.<sup>14</sup>

No Estado do Paraná, essa demanda é computada pelo Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), um banco central que armazena os dados gerados pelas escolas do Estado do Paraná, incluindo as redes estadual e municipal, e exporta esses dados para o Sistema Educacenso – Censo Escolar, uma vez que possui todos os registros cadastrais dos estudantes.

Segundo fontes disponibilizadas pela SEED/PR, as informações geradas pelo SERE contribuem para organização da rede pública de ensino, como a decisão por ações educacionais; a indicação do porte das escolas; a distribuição de material escolar, merenda escolar, e livros didáticos; bem como colabora para o direcionamento de recursos financeiros.

O SERE é um sistema de controle e registro, cujos objetivos se destacam como:

---

<sup>12</sup> Na Lei 13.146/15 a pessoa com deficiência é considerada aquela que apresenta impedimento a 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, com igualdade de condições com as demais pessoas.

<sup>13</sup> Os transtornos globais do desenvolvimento, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008), estão incluídos os estudantes com diagnóstico médico de Autismo, Síndrome do Espectro Autista (Asperger), Transtorno desintegrativo da infância (psicose) e Transtorno invasivo sem outra especificação. O transtorno do espectro autista (TEA), tão discutido na atualidade, está inserido nesse grupo e diz respeito àqueles indivíduos com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associados a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental, com ou sem perda de habilidades estabelecidas (DSM V, 2014, p. 32).

<sup>14</sup> A conceituação de altas habilidades/superdotação, segundo a PNEEPI (2008) estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (MEC, 2008, p.11).

- Constituir um Banco de Dados Central visando o conhecimento e a quantificação permanente dos alunos do Estado do Paraná, o registro e o acompanhamento das ocorrências significativas da vida escolar – matrículas, transferências, evasão escolar, aprovação e reprovação;
- Fornecer informações para embasar a tomada de decisões com agilidade e segurança, possibilitando a implantação de um modelo de gestão consolidado no planejamento de ações com vistas à melhoria da qualidade de Ensino;
- Desenvolver, implantar e manter atualizado um sistema informatizado de Administração Escolar (Sistema Escola) para agilizar as rotinas específicas das secretarias das escolas, integrado com o Banco de Dados Central para as escolas que utilizam o Sistema Escola;
- Disponibilizar informações estatístico-educacionais para a comunidade escolar e para a sociedade, visando à democratização das informações e a transparência das ações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (PARANÁ, 2017<sup>15</sup>).

Entre as informações registradas no SERE/PR, estão os atendimentos especializados para os estudantes da educação especial. No entanto, esse alunado está classificado no sistema com o termo “deficiências”, o que se mostra incoerente com a nomenclatura prevista pela PNEEPI (2008). Segundo informações da SEED/PR, essa diferenciação no registro se dá porque, no Estado do Paraná, o atendimento se estende a um público maior do que o previsto pela normatização nacional, pois, além dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, são atendidos aqueles considerados com TFE – Transtornos Funcionais Específicos.

Entendemos que erro na nomenclatura no registro dos alunos da educação especial precisa ser corrigido. É importante discriminar corretamente quem é o estudante matriculado nas salas de recursos multifuncionais do estado, porque é a definição do público que promove a determinação dos encaminhamentos pedagógicos e as orientações de estruturação do serviço.

No Quadro 18, apresentamos o público que o SERE permite registrar como sendo estudantes da educação especial, indicados na plataforma do sistema como “alunos deficiência”. Consta ainda, no mesmo Quadro 18, o número das matrículas no Atendimento Educacional Especializado, em 2013, para estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro e/ou quarto ano do Ensino Médio na rede pública estadual do Paraná:

---

<sup>15</sup><http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598>

QUADRO 18 – Áreas da educação especial nominadas do SERE/PR (2013)

ÁREAS ATENDIDAS PELA EDUCAÇÃO ESPECIALDEE/SEED/PR	
	Quantidade
Distúrbios de aprendizagem	32.017
Deficiência intelectual	28.767
TDA/H	16.600
Altas habilidades/Superdotação	3.055
Baixa visão	3.007
Deficiência física	1.969
Surdez	1.377
Transtornos mentais/comportamentais	1.132
Deficiência auditiva	844
Deficiência múltipla	818
Síndrome de Asperger	527
Cegueira	389
Autismo classic	380
Transtorno desintegrativo da infância	326
Surdocegueira	47
Síndrome de Rett	6

FONTE: SERE/PR, 2013.

Os termos empregados para indicação do público da educação especial no SERE, conforme elencado, são: distúrbios de aprendizagem, deficiência intelectual, TDA/H, altas habilidades/superdotação, baixa visão, deficiência física, surdez, transtornos mentais/comportamentais, deficiência auditiva, deficiência múltipla, síndrome de Asperger, cegueira, autismo clássico, transtorno desintegrativo da infância, surdocegueira, síndrome de Rett. Não há uma especificação lógica sobre a fonte utilizada para os termos adotados pelo SERE, apesar de contemplar o público da educação especial previsto na normativa nacional, observamos que há um desdobramento de algumas áreas, como é o caso do TGD, que menciona algumas classificações desse grupo, bem como a inserção de novas categorias, como transtornos mentais/comportamentais.

No Quadro 19, fizemos um comparativo entre o público da educação especial discriminado pelo SERE e o público previsto nos documentos do Ministério da Educação. O MEC indica três áreas da educação especial e compreendemos que na composição do SERE o que ocorre é o desdobramento desse público, ampliando as áreas de abrangência da educação especial, que totaliza 16 possibilidades de identificação.

QUADRO 19 – Quadro comparativo das áreas de abrangência da Educação Especial nos âmbitos nacional e estadual (PR)

MEC	SERE/PR	Observação
Deficiências	Deficiência intelectual	Desdobramento e especificidade das áreas de abrangência da Educação Especial
	Deficiência física	
	Surdez	
	Deficiência auditiva	
	Cegueira	
	Baixa visão	
	Surdocegueira	
	Deficiência múltipla	
TGD	Síndrome de Asperger (TEA)	
	Autismo clássico (TEA)	
Altas Habilidades/Superdotação	Altas habilidades/Superdotação	
	Distúrbios de aprendizagem	Transtornos Funcionais Específicos e outras especificidades
	TDA/H	
	Transtornos Mentais/Comportamentais	
	Transtorno desintegrativo da Infância	
	Síndrome de Rett	

FONTE: Autora, 2017.

O atendimento educacional especializado no Estado do Paraná está normatizado por instruções expedidas pela Superintendência Educacional da Secretaria de Estado da Educação. Entretanto, como já mencionado, as questões que envolvem definição, terminologia e os conceitos para o atendimento educacional especializado não apresentam consenso. Pois bem, dito isso, reforçamos a informação de que a definição do público da educação especial apresenta-se com inúmeras diferenciações, tomando como referência o que está previsto pelo MEC. A exemplo, tem-se a Instrução nº 07/2016 – SEED/SUED, que estabelece os critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, para deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Transtornos globais do desenvolvimento (TGD) se definem na referida instrução como “transtorno do espectro autista e psicoses”, ou seja, terminologias que aparecem com outros desdobramentos no Quadro 33, apresentado anteriormente (Síndrome de Asperger, Autismo Clássico e Transtorno Desintegrativo da Infância).

Com essa multiplicidade de terminologias que, em alguns casos, diversifica os

conceitos, é possível questionar a fidelidade entre os dados e a realidade da escola quanto ao número correto de alunos matriculados no ensino comum e o registro no sistema dos alunos da educação especial, que têm direito ao atendimento educacional especializado - AEE. A diferenciação de terminologia dificulta, dentre outras questões, a identificação e o número de estudantes, dados necessários na organização e elaboração de políticas para o atendimento educacional especializado (AEE). O fato é que a implementação de políticas públicas não é uma ação simples, uma vez que se exige a definição de uma concepção filosófica, planejamento, previsão de recursos.

Sobre a política que estabelece o AEE, queremos destacar que há previsão para que a oferta ocorra de forma complementar ou suplementar, no turno ou no contraturno da escolarização. Segundo a PNEEPEI (MEC, 2008, p. 11), a educação especial “(...) realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.”

O Decreto Federal 7.611/2011, que reforça a concepção da PNEEPEI (2008), institui que:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Expostos os termos da legislação nacional, descrevemos, no Quadro 20, os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertados, em contraturno, pela rede pública estadual de ensino do Paraná, descritos em conformidade com o registro do SERE/B//PR, assim como a quantidade de estudantes que os frequentaram/frequentam os referidos AEEs, nos anos de referência deste estudo (2012 e 2013), em comparação aos dados atuais. Atualmente são ofertados os seguintes apoios e serviços:

- Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio (Instrução Normativa nº08/2016);



- Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos em instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino (Instrução Normativa nº 07/2016);
- Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual (Instrução Normativa nº 06/2016);
- Sala de Recursos Multifuncional para Educação Básica na área de Altas Habilidades/Superdotação (Instrução Normativa nº 01/2011);
- Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (Instrução Normativa nº 001/2016);
- Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC) para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (Instrução Normativa nº 002/2012);
- Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais –Libras/Língua Portuguesa - TILS (Instrução Normativa nº 003/2012);
- Professor de LIBRAS;
- Auxiliar Operacional.

No sistema de registros, constam as matrículas dos estudantes, no entanto, os atendimentos prestados nos Centros de Atendimento Especializado (CAS, CAEDV, NAAH/S) e os apoios prestados durante o turno da escolarização dos estudantes, tais como PAC, PAEE, TILS, não apresentam registro no Sistema SERE.

QUADRO 20 – Estudantes por Atendimento Educacional Especializado – AEE, nos anos de 2012, 2013 e 2017 em contraturno

<b>ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2017</b>
CENTRO AT. ESP. SURDOCEGUEIRA	29	37	42
SALA DE REC. MULTIFUNC. ANOS FINAIS ALTAS/ HAB SUPERD.	41	50	842
SALA DE REC. MULTIFUNC. SÉRIES INICIAIS	50	13	16
SALA R. MULTIFUNCIONAIS-S.FI.EM	17.820	20.351	27.117
SALA R. MULTIFUNC. S.F.EM/DV	60	66	970
SALA REC. MULTIFUNC.SER. INC.-DV	32	31	00
SALA REC. MULT.SURDEZ-ANOS FINAIS	00	00	370
SALA DE REC. MULTIFUNC.ANOS INICIAIS ALTAS/ HAB SUPERD.	00	15	00

FONTE: SERE/BI – 2012, 2013 e 2017.

Um ponto alarmante diante dos dados registrados no SERE/BI/PR (2017) é

que o número total de estudantes registrados como público da educação especial é de 54.503, ou seja, totaliza quase o dobro do número daqueles matriculados no AEE, que está em número de 29.357. Essa discrepância, nos registros entre as matrículas no AEE e o número de estudantes identificados, se dá porque o Paraná possui escolas especializadas e que atendem uma significativa parcela da população de pessoas com deficiência. Estudantes com maior comprometimento cognitivo e que precisam de maior tempo para escolarização frequentam as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Algumas dessas instituições são públicas estaduais, ou seja, integralmente mantidas pelo governo estadual do Paraná, enquanto outras são chamadas de “instituições parceiras”, dado o fato de que, apesar de serem privadas, recebem recursos significativos do governo estadual para sua manutenção. Esclarecemos, ainda, que os estudantes que frequentam estas instituições parceiras possuem o registro de matrículas no SERE.

Mesmo que para este estudo não estejamos considerando os estudantes que frequentam as instituições especializadas, a quantidade de alunos matriculados no AEE é significativa e justifica estudos em avaliação em larga escala para essa demanda, tendo em vista que, quando o levantamento não é realizado e quando não há mensuração e quantificação destes estudantes, o atendimento e a criação de políticas públicas de atendimento, de formação de professores e de monitoramento, quanto à qualidade dos serviços e apoios ofertados, deixa de ser prioridade. Consideramos, portanto, que todos os dados obtidos são importantes, pois permitem análise sobre desempenho educacional dos estudantes, contribuindo para direcionar o aprimoramento dos atendimentos e da qualidade da escolarização dessa população.

## 5.2 PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SAEP (2012 e 2013)

Segundo informações obtidas por meio de entrevistas com a Coordenação de Avaliação e com a Superintendência Educacional da SEED/PR, a criação do SAEP surgiu da necessidade do Estado ter acesso a informações mais detalhadas sobre o desempenho dos estudantes:

- Entendeu-se que as informações da avaliação feita pelo INEP não chegam até a turma, até o aluno. Ela para na escola, e tem uma certa limitação de

identificar quais as dificuldades apresentadas pelos alunos. Embora a metodologia seja muito boa, ainda traz limitações. E a avaliação feita pelo Estado, ela fornece a informação até o aluno. Então eu consigo identificar a dificuldade do aluno. É individual essa informação. Ela traz mais informação para subsidiar o trabalho pedagógico na sala de aula (COORDENADORA DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO – SEED/PR, dezembro 2016).

- O forte dessa avaliação, da estratégia do SAEP, foi a possibilidade de você ter os dados do estado, da região, da escola e do aluno. Nós queríamos que os pais tivessem acesso de como que estava o desempenho dos seus filhos e abrir a possibilidade de trazer os pais até a escola (SUPERINTENDENTE DE EDUCAÇÃO, fevereiro 2017).

Considerando que a proposta da avaliação centra-se na obtenção dos resultados por aluno, buscamos, no nosso estudo, extrair as informações sobre o desempenho dos estudantes da educação especial nas provas, a partir do acesso aos dados cedidos pelo CAED/UFJF. Com isso, construímos uma planilha com os resultados do SAEP que possibilitam descrever e analisar dados com relação à participação dos estudantes da educação especial, objeto dessa pesquisa, a partir da proficiência apresentada. É importante esclarecer, neste momento, que se entende por proficiência a demonstração de um conhecimento, competência e capacidade. Dicio (2007) a define como um adjetivo para qualificar a pessoa que tem um total conhecimento sobre determinado assunto, que executa tudo com muita proficiência, habilidade e competência. Dessa maneira, foram descritos e analisados os seguintes aspectos:

- número de estudantes da educação especial que participaram no SAEP em 2012 (Quadro 21); na 1ª etapa, em 2013, (Quadro 22); e na 2ª etapa, em 2013, com indicação dos NRE (Quadro 26), nas provas de Língua Portuguesa e de Matemática, de acordo com suas especificidades;

- proficiência alcançada pelos estudantes da educação especial, por especificidade, que participaram no SAEP na 2ª etapa, em 2013, na prova de Língua Portuguesa (Quadro 26) e na prova de Matemática (Quadro 26);

- planilhas de proficiência e distribuição de estudantes da educação especial, segundo resultados da SAEP (2013), tanto da prova de Língua Portuguesa (Quadro 26) quanto de Matemática (Quadro 26). Para essas análises, foram elaboradas faixas de proficiência que contemplam do maior ao menor resultado.

O Quadro 21 apresenta as áreas da educação especial e o número de participantes, informado no registro oficial do SAEP (2012), que ocorreu em etapa única no ano de 2012. Dos que realizaram as provas de Língua Portuguesa e Matemática, observamos que constam 244 estudantes, sendo 215 de Baixa Visão e

29 com Cegueira. As demais áreas não foram identificadas nos registros da avaliação do SAEP (2012).

QUADRO 21 – Número de estudantes de EE presentes nas provas de Língua Portuguesa e Matemática- 2012

<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
<b>MODALIDADE</b>	<b>NÚMERO DE ESTUDANTES</b>
Baixa Visão	215
Cegueira	29
<b>TOTAL</b>	<b>244</b>
<b>MATEMÁTICA</b>	
Baixa Visão	215
Cegueira	29
<b>TOTAL</b>	<b>244</b>

FONTE: SAEP, 2012.

O Quadro 22 expõe as áreas da educação especial e o número de participantes informado no registro oficial do SAEP, referente à primeira etapa, que ocorreu no primeiro semestre de 2013. Constatamos que a participação dos estudantes da educação especial repetiu-se com relação às áreas identificadas na avaliação de 2012, no entanto, houve redução do número de participantes, pois constam nos registros 146 estudantes, 124 de Baixa Visão e 22 Cegos, das provas de Língua Portuguesa e Matemática.

QUADRO 22 – Número de estudantes da EE presentes nas provas de Língua Portuguesa e Matemática - 2013 – 1ª Etapa

<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
<b>MODALIDADE</b>	<b>NÚMERO DE ESTUDANTES</b>
Baixa Visão	124
Cegueira	22
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>
<b>MATEMÁTICA</b>	
Baixa Visão	124
Cegueira	22
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>

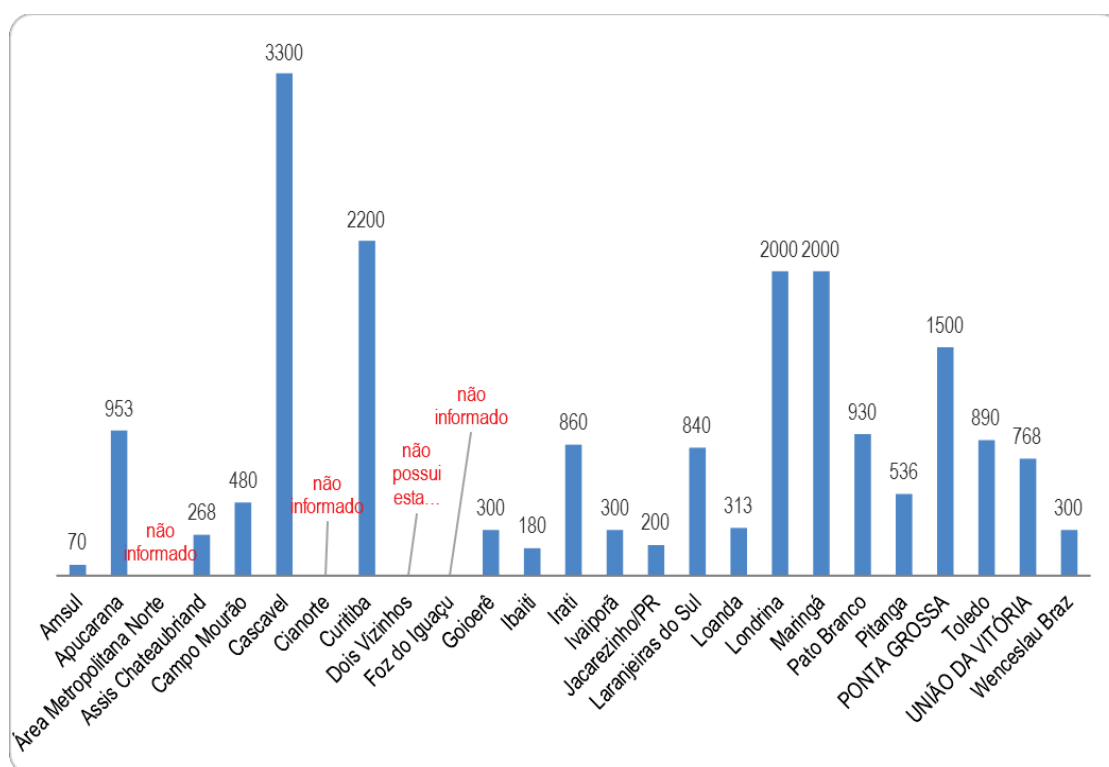
FONTE: SAEP, 2013.

Porém, segundo os dados obtidos junto ao CAEd/UFJF, na 2ª etapa do SAEP, em 2013 (Quadro 21 e Quadro 22), todos os Núcleos tiveram estudantes da educação especial registrados como participantes das provas de Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, questionamos sobre as demais áreas que não constam nas informações disponibilizadas pelo SAEP. Além disso, se a necessidade de

criação do SAEP era obter o desempenho por aluno, identificamos inexistência quanto aos resultados daqueles que não são possuem baixa visão ou cegueira.

Por isso, julgamos importante investigar quantos estudantes da educação especial são atendidos por Núcleo, para tanto, solicitamos tais informações aos técnicos dos NREs do estado. Além da significativa variação quanto à quantidade de alunos da educação especial atendida por cada Núcleo, verificamos um baixo índice de participação do número desse aluno que realizou as provas do SAEP (Quadro 26) frente ao número de estudantes da educação especial atendidos pelos NREs (Gráfico 1), que vão de 70 (setenta) a 3.300 (três mil e trezentos) estudantes, conforme as respostas fornecidas pelos técnicos participantes da pesquisa.

**GRÁFICO 1** - Número de estudantes do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio, que são atendidos pela Educação Especial no ensino comum no NRE.



FONTE: Autora, 2017.

O NRE de Cascavel, por exemplo, possui 3.300 estudantes atendidos pela educação especial, mas, conforme consta nos registros do SAEP, somente 165 participaram da prova de Língua Portuguesa na segunda etapa do SAEP (2013), isto é, 0,05% do total. Consideramos um índice abaixo do esperado e, como mencionado anteriormente, sem justificativas para uma diferença tão profunda entre um número e

outro.

O total de estudantes da educação especial informado pelos NRE participantes dessa pesquisa somam 19.188. Considerando somente os dados dos respondentes, o número de participantes nas provas da segunda etapa do SAEP (2013), em Língua Portuguesa, foi de 2.423, totalizando 13% de participação, índice considerado baixo pela equipe de avaliação da SEED, uma vez que as provas do SAEP (2013) foram previstas para todos os estudantes que frequentam o ensino comum, incluindo os que requerem educação especial e, diante do fato apresentado, obteve-se um percentual de 87% de ausência dos estudantes da educação especial.

QUADRO 23 – Número de Estudantes por Núcleo Regional de Educação nos anos de 2012, 2013, 2017

NRE	2012	2013	2017
APUCARANA	965	1.084	1.901
AREA METROP.NORTE	1.353	1.525	2.688
AREA METROP.SUL	1.467	1.756	3.366
ASSIS CHATEAUBRIAND	277	277	454
CAMPO MOURAO	858	899	1.323
CASCADEL	3.021	3.211	3.700
CIANORTE	388	431	692
CORNELIO PROCOPIO	453	531	715
CURITIBA	3.033	3.498	4.822
DOIS VIZINHOS	273	308	462
FOZ DO IGUAÇU	1.282	1.610	2.906
FRANCISCO BELTRAO	1.890	1.971	2.228
GOIOERE	387	411	787
GUARAPUAVA	892	943	1.308
IBAITI	284	307	537
IRATI	641	716	968
IVAIPORA	629	659	867
JACAREZINHO	1.041	1.094	1.699
LARANJEIRAS DO SUL	714	788	987
LOANDA	285	344	532
LONDRINA	1.832	2.097	3.362
MARINGA	2.503	2.761	3.730
PARANAGUA	602	627	893
PARANAVAI	1.028	1.229	1.789
PATO BRANCO	1.253	1.399	1.781
PITANGA	629	656	920
PONTA GROSSA	1.765	1.825	3.004
TELEMACO BORBA	578	576	794
TOLEDO	1.145	1.270	1.849
UMUARAMA	1.061	1.055	1.469
UNIAO DA VITORIA	824	886	1.300
WENCESLAU BRAZ	429	483	670
<b>Total</b>	<b>33782</b>	<b>37.227</b>	<b>54.503</b>

FONTE: SERE/BI/PR 2012, 2013, 2017.

O Quadro 23 apresenta as áreas da educação especial e o número de

participantes informado no registro oficial do SAEP, pelo CAEd/UFJF, referente à segunda etapa, que ocorreu no segundo semestre de 2013. Constatamos que a participação dos estudantes da educação especial abrangeu 13 áreas e o número de participantes aumentou em cerca de 1.660%, totalizando, na prova de Língua Portuguesa, 2.423 estudantes, e na prova de Matemática, 2.418. Essa diferença quanto ao número de estudantes entre as provas ocorreu pela falta de 1 estudante de Baixa Visão e 4 com Deficiência Intelectual na prova de Matemática (os dados constam em destaque no Quadro 23).

Quanto ao número de participantes por NRE, Maringá ficou em primeiro lugar com 174 estudantes da educação especial, seguido por Cascavel (165) e Curitiba (159). A área que obteve maior número de participantes foi a Deficiência Intelectual, com 1.235 estudantes, sendo o NRE de Paranavaí o que teve maior índice (128) referente a esse alunado. Na sequência, TDAH contou com 358 participantes e a Surdez, com 173. O menor número de participação foi de estudantes com Autismo Clássico (6), seguido pela Cegueira (8) e pelos que apresentam Transtorno Desintegrativo da Infância – TDI (13).

Ainda na pesquisa realizada com os técnicos dos NREs, foi questionado sobre a compreensão quanto ao baixo índice de participação de estudantes da educação especial no SAEP, promovidos pelo seu NRE. Para tanto, solicitamos que fossem indicados os fatores determinantes para o ocorrido, de acordo com as opções disponibilizadas pelos instrumentos, que poderão ser lidas na sequência desse texto. No entanto, 24% dos NRE não responderam a nenhuma das opções, o que nos leva a refletir se a ausência da resposta se deu por desconhecimento, ou por omissão de dados, tendo em vista a apreensão quanto à resposta dada. Enfim, dos que responderam, obtivemos respostas únicas e/ou combinadas conforme o que se segue:

- 4% dos NREs responderam que é a participação é *optativa e os próprios estudantes preferiram não participar*;
- 12% assinalaram que *os estudantes foram dispensados pela escola*;
- 12% atribuíram a questão ao simples *não comparecimento no dia das provas*;
- 8% combinaram as respostas: *os estudantes simplesmente não compareceram no dia das provas e que é optativa, isto é, e os próprios estudantes preferiram não participar*;



- 4% dos NRE responderam as seguintes opções: *os estudantes simplesmente não compareceram no dia das provas, as famílias julgaram desnecessária a participação destes estudantes neste tipo de avaliação, e que é optativa e os próprios estudantes preferiram não participar;*

- 4% combinaram as respostas, apontando que *os estudantes simplesmente não compareceram no dia das provas e que as famílias julgaram desnecessária a participação destes estudantes neste tipo de avaliação;*

- 4% responderam que *os estudantes simplesmente não compareceram no dia das provas, que as famílias julgaram desnecessária a participação destes estudantes neste tipo de avaliação, que é optativa e os próprios estudantes preferiram não participar e que foram dispensados pela escola;*

- 4% dos NRE indicaram que *os estudantes simplesmente não compareceram no dia das provas, que é optativa e os próprios estudantes preferiram não participar e que foram dispensados pela escola;*

- 4% assinalaram que *os recursos oferecidos para atender às necessidades educacionais dos estudantes da educação especial não foram suficientes para realização das provas;*

- 20% dos NRE marcaram a opção *outros*, dando as seguintes complementações:

Não tenho conhecimento sobre a participação desse alunos.

Não tenho conhecimento sobre a participação desses estudantes. Não temos esta informação

Não encontrei dados oficiais, nem quem pudesse dar todas as informações sobre o assunto. O que consegui levantar é que não houve pedido oficial para a oferta de recursos diferenciados para os alunos da educação especial. Também não foram feitos levantamentos sobre quantos alunos participaram e quais eram suas necessidades, nem sua deficiência.

Com os dados obtidos, é possível observar que não houve um engajamento dos técnicos dos Núcleos Regionais na participação dos estudantes da educação especial na avaliação do SAEP/PR. Considerando que as avaliações em larga escala se destacam pelo desempenho final dos alunos, a participação dos estudantes público da educação especial, diante das respostas obtidas, demonstra ter se tornado um desafio. Houve, ainda, divergência de argumentos sobre o baixo índice de participação dos estudantes da educação especial nas provas e as justificativas se traduziram no evidente desalinhamento quanto ao conhecimento real dos fatos. Respostas como: opções do próprio estudante em não participar; a família decidiu pela não participação do estudante; a escola decidiu que o estudante da

educação especial não precisaria participar e, até mesmo, respostas que mencionam o desconhecimento acerca da importância da participação desses estudantes, fragilizam, inclusive, a proposta equitativa que fundamenta os objetivos da avaliação:

Destarte, a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que deve ser utilizado para corrigir rumos e pensar o futuro. É crucial assegurar que, juntamente com as informações que a avaliação fornece, sejam criados e utilizados instrumentos que contribuam substancialmente para a solução dos sérios problemas sociais que afetam a população em idade escolar.<sup>16</sup>

A negação quanto à participação de estudantes da educação especial nas avaliações em larga escala, como reconhecidamente foi exposto pelos respondentes dessa pesquisa, indica, no mínimo, a negação ao direito à educação efetiva, à educação de qualidade, à garantia da aprendizagem. Ao dispensar os estudantes das provas, julga-se a inaptidão desses em realizá-la, ou seja, se não estão aptos é porque a escolarização não está sendo efetivada a contento. Em seus estudos sobre a participação de estudantes da educação especial em avaliações em larga escala, num município do nordeste brasileiro, Cardoso e Magalhães (2013)<sup>17</sup> dizem que:

As crianças “da margem” identificadas neste estudo, participantes de um processo avaliativo que as exclui, veem negado o direito à participação e à aprendizagem que lhes é assegurado por lei. É como se disséssemos para se contentarem apenas com o acesso à escola comum, face não estarmos ainda certos de como lhes ensinar e avaliar suas aprendizagens de maneira adequada (p. 4).

É preciso considerar, para o avanço do direito à educação dos estudantes da educação especial, não somente o acesso à matrícula e à frequência nas salas de aula comuns, mas o direito à escolarização com participação efetiva e com aprendizagem. A participação dos estudantes da educação especial nas avaliações em larga escala é incipiente para traçar resultados que promovam mudanças significativas nas políticas que regem o processo de inclusão e garantem a qualidade da educação desse público.

A educação especial traz em seu contexto social, histórico e cultural, as marcas que denotam uma dicotomia em que, por um lado, existe a evidente luta por

---

<sup>16</sup>BECKER, F. da R. **Avaliação Educacional em larga escala**: uma experiência brasileira. Revista Iberoamericana de Educación, N.53/1, 25 jun. 2010 (ISSN: 1681-5653)

<sup>17</sup> CARDOSO, A.P.L.B; Magalhães, R.C.B.P. **Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala**: a realidade de um município do nordeste brasileiro. Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd. 29 de setembro a 02 de outubro. Goiânia-GO, 2013.

direitos e, por outro, a negligência e menos valia. Se considerarmos as possibilidades de que a avaliação em larga escala pode resultar em políticas para melhoria da qualidade na educação, a participação do estudante da educação especial, nesse contexto avaliativo, torna-se um fator eminente para conquistas de direitos. Sob essa ótica, torna-se inaceitável que um evento de tamanha relevância possa ter 12% dos de estudantes dispensados, ou mesmo, que os técnicos dos NREs não estejam inteirados ou informados sobre o índice de participação dos mesmos no evento.

Para a Coordenadora de Avaliação entrevistada, faltou divulgação sobre os recursos disponíveis para atender as necessidades dos estudantes:

- Eu acho que o que faltou foi uma maior divulgação para as escolas em que existia um atendimento para esse aluno. Porque a participação não foi a que nós esperávamos. Tanto que sobrou material. (...) Sobrou muita prova em braile. Sobrou prova para aluno com deficiência auditiva. Não foi contratado nenhum aplicador especial. Depois as escolas reclamaram que não tinha aplicador, e nós tínhamos recursos previstos para a contratação de professor para aluno com necessidade. (COORDENADORA DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO, dezembro 2016).

A declaração da coordenadora evidencia falha ocorrida na organização de uma avaliação com grande nível de alcance, o que é inaceitável, tendo em vista o investimento necessário para sua realização. Contudo, não foi possível obter maiores informações a respeito desse problema, visto que a Superintendente da Educação entrevistada para esta pesquisa, ao ingressar na função, já havia ocorrido a edição do SAEP de 2012 (realizada em etapa única) e estavam sendo implementadas as edições de 2013. A entrevistada apontou que havia uma evidente resistência por parte da comunidade educacional em aderir a avaliação pela falta de compreensão do real objetivo desse processo. Segundo ela, foi a identificação dessa resistência que permitiu que se reiniciassem os procedimentos de conscientização e sensibilização dos profissionais da rede pública estadual de ensino para que houvesse a adesão ao evento.

- Eu entrei primeiro tentando entender onde estavam os entraves, porque eu sempre via a avaliação como importante na minha carreira profissional, na minha prática. Eu queria entender o porquê da resistência de uma avaliação... Então, foi, justamente aí, que pensei que não houve uma sensibilização, não houve uma comunicação adequada para mostrar a importância e o que se pretendia com ela (SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO, fevereiro 2017).

Para corrigir o problema quanto à divulgação e à conscientização da

importância da participação de todos os estudantes nas avaliações do SAEP, segundo informações obtidas com as entrevistadas, foram realizadas diversas ações. Entre elas, a busca de apoio das Universidades; reuniões com o Conselho Estadual de Educação; análise do modelo implantado, promovendo discussões com o CAEd/UFJF na busca de soluções; e maior envolvimento dos departamentos da SEED/PR e dos NREs.

Um ponto importante foi a preocupação relatada pelas entrevistadas em apresentar os resultados do SAEP como estratégias para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, ao invés de usar o método por *ranking*. A Coordenadora de Avaliação de avaliação revelou que:

Em 2012, primeiro houve uma certa resistência de algumas escolas em participar, porque eles não entendiam, não sabiam como ia ser. Aí, a partir do momento que eles perceberam que o resultado era para a escola, porque cada escola tinha acesso ao seu resultado, não foi divulgado para todos. Inclusive a não divulgação na mídia também foi uma opção por conta disso. Porque, se faz, acaba sendo como essas avaliações nacionais, e daí começam a fazer *ranking*, quem é o melhor, quem é o pior. Até eles se preocupam mais com quem é o pior do que com quem é o melhor. E isso não traz benefício. Então, o resultado saiu para a escola, só a escola tinha acesso ao seu resultado. A proposta foi desenvolver um trabalho interno na escola, no núcleo e na secretaria (COORDENADORA DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO, dezembro 2016).

Dito isso, observamos um aumento significativo na participação, tanto no número de estudantes quanto nas áreas de abrangência da educação especial. De acordo com a Coordenadora da Equipe de Avaliação da SEED/PR, houve mudança no modo como as escolas percebiam a avaliação:

- Nós tivemos uma boa participação dos alunos. Apesar de no começo eles não entenderem, ficarem um pouco receosos... Algumas escolas, principalmente aqui em Curitiba, nós tivemos notícia de escolas que tiveram receio de participar, de ter alguma questão de meritocracia. Quando eles perceberam que não era nada disso, aí os alunos participaram, não tivemos problema (COORDENADORA DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO, dezembro 2016).

Entretanto, a entrevistada declarou estar ciente sobre o não comparecimento dos estudantes para realização das provas, apesar de não justificar o porquê. Complementa apenas que se sabe que os estudantes da educação especial não compareceram para realizar as provas, em sua totalidade, e relata que: “A prova é feita especificamente para o aluno com deficiência (...) sobrou prova, é porque teve aluno que não fez” (Coordenadora da Equipe de Avaliação, 2017), ou seja, uma resposta sem nenhum tipo de análise acerca do processo de gestão pública, que

iniciou no fracasso da ausência dos estudantes, público alvo do processo de avaliação.

Diante das diferenças significativas quanto ao público da educação especial participante do SAEP, nos dados obtidos com a empresa contratada para realização das provas, entre as edições de 2012 e 2013, investigamos junto aos NREs sobre a especificidade dos estudantes que participaram das provas em cada ano.

QUADRO 24 – Número de estudantes da EE por NRE presentes nas provas de Língua Portuguesa e Matemática - 2013 – 2ª etapa

NRE / MODALIDADE	AH/S	AUTISMO CLASSÍCO	BAIXA VISÃO	BAIXA VISÃO AMPLIADA	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELECTUAL	SIND. DE ASPERGER	SURDEZ	TDAH	TDI	TMC	TOTAL
APUCARANA	0	1	8	2	0	2	3	47	0	3	12	0	2	80
AREA METROP NORTE	3	0	9	11/10	0	7	10	30	1	11	5	1	0	87
AREA METROP SUL	17	2	14	6	3	8	13	28	0	17	8	0	1	117
ASSIS	0	0	4	1	0	1	1	19	0	0	8	0	1	35
CHATEAUBRIAND	0	0	7	3	0	1	5	25	0	2	28	0	1	72
CAMPO MOURAO	0	0	16	1	0	1	10	90/89	3	8	32	0	4	165
CASCADEL	1	0	3	0	0	4	3	10/9	1	1	3	0	1	27
CIANORTE	0	0	1	0	1	1	1	27	0	0	6	0	0	37
CORNELIO PROCOPIO	4	1	10	2	0	8	9	40/39	1	35	41	2	7	159
CURITIBA	0	0	0	0	0	0	2	8/7	0	1	1	0	1	13
DOIS VIZINHOS	0	0	5	4	0	2	11	26	2	7	7	1	0	65
FOZ DO IGUAÇU	8	0	10	9	0	1	6	62	4	3	4	1	0	108
FRANCISCO BELTRAO	0	0	1	0	0	1	1	7	0	2	0	0	0	12
GOIOERE	3	0	6	2	0	2	3	11	0	5	22	0	0	54
GUARAPUAVA	0	0	0	1	0	1	2	14	0	1	2	0	1	22
IBAITI	0	0	1	2	0	1	2	31	0	6	5	0	0	48
IRATI	0	0	3	3	0	0	3	48	0	4	3	0	1	65
NAIPORA	0	0	2	2	0	0	4	85	0	2	1	0	0	96
JACAREZINHO	0	0	2	0	0	1	2	20	0	4	2	0	1	32
LARANJEIRAS DO SUL	0	0	0	1	1	2	0	16	0	1	4	0	1	26
LOANDA	22	0	14	8	2	3	6	26	1	15	17	1	0	115
LONDRINA	24	0	5	4	0	3	7	100	0	1	28	0	2	174
MARINGA	0	0	4	2	0	0	2	17	1	4	11	0	0	41
PARANAGUA	0	0	0	0	0	2	0	128	0	6	13	0	0	149
PARANAVAI	21	0	3	1	0	2	3	56	0	4	4	2	2	98
PATO BRANCO	1	0	2	3	0	1	1	22	0	0	0	1	0	31
PITANGA	2	0	12	5	0	3	10	41	0	15	18	3	2	111
PONTA GROSSA	0	0	0	1	0	0	1	37	0	0	0	0	0	40
TELEMACO BORBA	24	1	6	2	0	4	7	44	2	7	49	0	1	147
TOLEDO	2	1	5	3	1	0	2	54	0	4	9	1	0	82
UMUARAMA	9	0	3	0	0	0	3	59	0	2	3	0	0	79
UNIAO DA VITORIA	8	0	5	3	0	0	2	6	1	2	2	0	1	30
WENCESLAU BRAZ	149	6	163	83	8	62	135	1235	18	173	348	13	30	2423
<b>TOTAL Língua Portuguesa</b>	<b>149</b>	<b>6</b>	<b>163</b>	<b>83</b>	<b>8</b>	<b>62</b>	<b>135</b>	<b>1231</b>	<b>18</b>	<b>173</b>	<b>348</b>	<b>13</b>	<b>30</b>	<b>2418</b>
<b>TOTAL – Matemática</b>	<b>149</b>	<b>6</b>	<b>163</b>	<b>82</b>	<b>8</b>	<b>62</b>	<b>135</b>	<b>1231</b>	<b>18</b>	<b>173</b>	<b>348</b>	<b>13</b>	<b>30</b>	<b>2418</b>

FONTE: SAEP, 2013.

Sobre a especificidade dos estudantes que participaram do SAEP de 2012, as informações obtidas para essa pesquisa ficaram desencontradas, ou seja, incompatíveis. Os NREs informaram que as 13 áreas da educação especial foram contempladas, no entanto, observamos no Quadro 35 que, no registro oficial do SAEP, obtido com o CAEd, os participantes foram somente os estudantes de Baixa Visão e Cegueira.

Para o ano de 2013, na segunda etapa, a participação de estudantes da educação especial deu-se em maior número de áreas, visto que foram contempladas 13 delas, mesmo que não tenha sido com unanimidade em todos os NREs. De acordo com o Gráfico 4, construído a partir das informações disponibilizadas pelos técnicos entrevistados, houve participação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em 4 NREs; Autismo Clássico, em 3; Baixa visão ampliada, em 3; Baixa visão, em 7; Cegueira, em 3; Deficiência Auditiva, em 5; Deficiência Física, em 3; Deficiência Intelectual, em 6; Síndrome de Asperger, em 4; Surdez, em 4; TDAH Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, em 7; Transtorno Desintegrativo da Infância, em 2; Transtornos Mentais e de Comportamento, em 3. Esses resultados não condizem com os que constam no Quadro 37, o se deve ao fato das questionadas, segundo elas mesmas, não terem verificado na planilha oficial do SERE/BI<sup>18</sup>.

Dos que indicaram a opção “outros”, foram registradas as seguintes observações:

- Não posso afirmar quais diagnósticos apresentavam os estudantes que participaram do SAEP.
- Não nos foi informado.
- Dislexia.
- Transtornos Funcionais Específicos.
- Não temos esta informação.

O estudo apresentado nesse tópico revelou que o índice de 0,9 % de participação dos estudantes da educação especial no SAEP esteve muito abaixo do esperado. Dentre as questões que ocasionaram o baixo índice de participação, identificamos as falhas de comunicação entre os órgãos gestores e divulgadores da proposta; a insípida divulgação dos recursos de acessibilidade disponibilizados para

---

<sup>18</sup>*Business Intelligence*- sistema de informação adotado pela SEED/PR. O *Business Intelligence*(BI) é um processo de coleta, organização, análise, compartilhamento e monitoramento de informações que fornece informações à gestão de políticas públicas e à administração em geral.



realização das provas pelos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais; a ausência de um trabalho sistemático de informação junto às famílias dos estudantes da educação especial. A intensificação da divulgação, organizada pela Superintendência da Secretaria da Educação envolvendo todos os Departamentos da SEED/PR e os Núcleos Regionais, ocorreu depois de constatado o baixo índice de participação na primeira edição (2012), promoveu o maior comprometimento das escolas, ocasionando em um aumento significativo na participação dos estudantes da educação especial nas provas da segunda etapa da segunda edição (2013). Com o aumento do índice de participação dos estudantes da educação especial, os resultados obtidos por eles podem ser considerados para análise e apontam as possibilidades que os procedimentos avaliativos em larga escala podem trazer com relação à geração de dados de desempenho para construção de políticas públicas para melhoria da qualidade educacional.

### 5.3 PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SAEP (2012 E 2013)

As provas utilizadas pelo SAEP são, também, um exame de proficiência. Por isso, retomamos Dicio (2007) para lembrar que uma prova ou exame de proficiência tem como objetivo determinar o nível de conhecimento que um indivíduo possui a respeito de algo, trata-se de analisar uma habilidade, ou capacidade, pelo viés quantitativo. O termo é amplamente usado em capacidades específicas, como proficiência em línguas estrangeiras.

O modelo de proficiência realizado pelo SAEP utiliza um algoritmo que visa selecionar, entender conhecimentos específicos e assumir uma progressão de aprendizados, segundo parâmetros preestabelecidos baseado no currículo de escolas do Ensino Fundamental e Médio, e com uma sequência de conteúdos de menor a maior complexidade.

Sendo assim, as questões apresentadas na prova de proficiência em Língua Portuguesa, do SAEP, possuem tanto conhecimentos rudimentares quanto compreensão de sentenças e textos básicos. No entanto, as questões que demandam interpretação de textos e identificação de nuances mais complexas da língua exigem do estudante conhecimentos literários mais avançados. Da mesma

forma, a prova de matemática inicia-se testando conhecimentos de operações simples e conceitos matemáticos básicos, seguidos de questões progressivamente mais complexas.

A partir do algoritmo utilizado, é possível prever certas tendências e comportamentos no aprendizado do aluno, que pode ser entendido da seguinte forma: um determinado conhecimento da prova é composto por duas questões, mas o aluno acerta apenas uma das duas, o algoritmo indica, nesse caso, que o conhecimento não foi completamente adquirido pelo aluno. Consequentemente, a pontuação da questão acertada pode ser reduzida.

Para melhor explicitar, podemos dizer que os Temas são agrupados por afinidade, ou seja, um conjunto de conhecimentos indicados pelos descritores. Os descritores, por sua vez, associam os conteúdos curriculares às questões cognitivas, indicando os conhecimentos que serão avaliados por meio de um item, conforme a matriz de referência de Matemática, do 6º ano do Ensino Fundamental:

MATRIZ DE REFERÊNCIA - 6EF - SAEP		
TEMA	DESCRIPTOR	CONHECIMENTOS
I – NÚMEROS E ÁLGEBRA	D1	Reconhecer e utilizar características do Sistema de Numeração Decimal.
	D2	Reconhecer números reais representados em diferentes contextos.
	D3	Reconhecer a decomposição ou composição de números naturais nas suas diversas ordens.
	D4	Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.
	D5	Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.
	D6	Resolver problemas com números reais envolvendo diferentes significados das operações.
	D7	Reconhecer/identificar diferentes representações de um número racional.
	D8	Relacionar potências e raízes quadradas ou cúbicas com padrões numéricos ou geométricos.
	D51	Resolver problemas que envolvam porcentagem.
II - GRANDEZAS E MEDIDAS	D15	Resolver problemas utilizando relações entre diferentes unidades de medida.
	D16	Resolver problemas envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.
	D17	Resolver problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas.
	D18	Resolver problemas envolvendo trocas entre cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro, em função de seus valores.
IV – GEOMETRIAS	D36	Identificar a localização /movimentação de objetos ou pessoas em mapas, croquis e outras representações gráficas.
	D38	Identificar figuras bidimensionais por meio de suas propriedades e vice-versa.
	D40	Reconhecer o círculo ou a circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.
	D41	Relacionar figuras tridimensionais à sua planificação ou vistas por meio de suas propriedades e vice-versa.
	D44	Reconhecer figuras tridimensionais por meio de suas características.
IV -TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	D53	Identificar informações apresentadas em tabelas ou diferentes tipos de gráficos.
	D54	Resolver problemas envolvendo interpretação de informações apresentadas em tabelas ou diferentes tipos de gráficos.
	D56	Resolver problemas envolvendo noções de análise combinatória.

FONTE: Revista Pedagógica – SAEP, 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio – Matemática, 1ª Etapa 2013, p. 14.

Tendo em vista que os conhecimentos avaliados foram planejados de forma progressiva, o método algoritmo é capaz de afetar a tendência observada nas questões subsequentes, visto que, conforme a prova avance em direção à complexidade de conteúdo, é necessário que o estudante tenha a base avaliada pelas questões anteriores.

Em consequência desses parâmetros, o percentual de acerto do estudante não reflete, necessariamente, sua proficiência, visto que, é comum observar alunos com o mesmo percentual de acerto, mas com valores de proficiência bastante diferentes. Ou seja, encontramos valores de proficiência mais altos em estudantes que não tiveram o maior percentual de acertos, no entanto, acertaram não só um número de questões 'básicas', como também de 'complexas', ao contrário dos que

somente acertaram as ‘básicas’ ou as ‘complexas’.

O algoritmo leva em consideração o nível de escolaridade do estudante, sendo assim, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio tendem a alcançar valores de proficiência mais altos, pois se espera que tenham conhecimento de um número maior de conteúdo e sejam capazes de acertar mais questões da(s) prova(s).

Na prova de Matemática (Quadro 26), estudantes com altas habilidades/superdotação são os que atingem a faixa de proficiência mais elevada, alcançando o maior índice, que corresponde a 430. Destacamos que, na área da deficiência física, há discentes que apresentam índice mais alto do que os de altas habilidades/superdotação na prova de Língua Portuguesa (Quadro 25 – faixa 399 - 390), ao mesmo tempo que ambos os grupos atingem o mesmo nível na prova de Matemática (Quadro 26 – faixa 409 - 400).

Observamos, também, que há estudantes com deficiência intelectual<sup>19</sup> apresentando faixa de proficiência muito acima da média, o que, teoricamente, não é compatível com a condição cognitiva indicada em suas avaliações e esperada como desempenho escolar desse alunado (faixa 389 - 380 – na prova de Matemática).

De um modo geral, na prova de Língua Portuguesa, aparecem com alto índice de proficiência (acima de 329 - 320) as áreas altas habilidades/superdotação, baixa visão, baixa visão ampliada, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, surdez, TDAH, TDI. Já na prova de Matemática, os índices elevados se destacam para as áreas de altas habilidades/superdotação, autismo, baixa visão, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, surdez, TDAH, TMC. A faixa de proficiência média está entre 319 – 220, na qual identificamos o maior número de estudantes, bem como abrangência das 13 áreas da educação especial. Com relação aos estudantes que apresentaram faixa de proficiência abaixo da média, ou seja, índice inferior (219 - 100), a incidência foi maior na prova de Língua

---

<sup>19</sup> A deficiência no funcionamento intelectual é caracterizada por défices na generalidade das capacidades cognitivas/funções intelectuais, tais como: raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstracto, julgamento, aprendizagens académicas e aprendizagens realizadas com base na experiência. A deficiência no funcionamento Intelectual requer um défice cognitivo de, aproximadamente, 2 ou mais desvios-padrão no quociente de inteligência (QI), situando-se abaixo da média da população para uma pessoa da mesma idade e grupo cultural. Normalmente, este desvio corresponde a um QI de aproximadamente 70 ou menos e é medido através de testes individualizados, padronizados, culturalmente adequados e com validade psicométrica. B. Défices no funcionamento/comportamento adaptativo. (...) Estas limitações têm, como consequência, a necessidade de um maior ou menor apoio na escola, no trabalho ou na vida diária (DSM V, 2013) (American Psychiatry Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013).

Portuguesa, cerca de 1.366 estudantes, enquanto na prova de Matemática, 1.130, conforme consta no Quadro 25.

A respeito do benefício que o conhecimento sobre proficiência dos alunos pode trazer para uma análise do desempenho escolar, nos Quadros 24 e 25, percebemos que o estudante com altas habilidades/superdotação apresenta tendência em alcançar níveis de proficiência muito mais altos do que os demais alunos e, assim como a distribuição de proficiência, a sintonia média também será muito mais elevada do que a dos demais alunos.

Quando um estudante apresenta um alto nível de proficiência, este é um dado que contribui para compreender os conhecimentos que ele adquiriu, ou seja, uma faixa de proficiência superior à média esperada de um estudante comum condiz com o resultado esperado para um estudante superdotado. Se outros atingem níveis elevados como ele, poderão ser indicados para um processo de avaliação para verificar se também são superdotados. Isso poderá ocorrer com estudantes com outras necessidades educacionais especiais, tais como deficientes físicos, deficientes auditivos e de baixa visão que, conforme Quadros 25 e 26, apresentarem níveis de proficiência bastante elevados, pois esses fatores denotam indicativo de alerta para investigação de altas habilidades/superdotação.

QUADRO 25 – Número de Estudantes da EE por Proficiência na Prova de Língua Portuguesa- 2013 – 2ª etapa

Faixa de Proficiência	AH/S	Autismo	Baixa Visão	B. Visão Ampliada	Cegueira	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Sindr. De Asperger	Surdez	TDAH	TD	TM C	Tota I
430-420														0
419-410														0
409-400														0
399-390							1							1
389-380														0
379-370														0
369-360	5									1				6
359-350	6		3			1	1	1			2			14
349-340	7		1				2	1						11
339-330	18		1	1		1	1	4		1	2	1		30
329-320	14		6	1			2	6		4	3			36
319-310	21		4	1	1		5	6		2	1			41
309-300	15		4	1			6	3		2	4	1	1	37
299-290	4		8	4	1	1		10	2	3	8	1	3	45
289-280	8		8	4		2	9	19	1	6	7		1	65
279-270	11		11	1		3	11	26	2	4	12		2	83
269-260	12		14	5		2	8	38		6	14			99
259-250	7	1	9	5		5	10	39	4	6	24	1	2	113
249-240	4		21	4		3	12	56		6	22	1	1	130
239-230	4	1	16	7	1	5	7	89	2	8	21		2	163
229-220	2		14	9		4	7	103	1	10	29	1	3	183
219-210	3		7	6	3	5	8	112		10	24	1	1	180
209-200	2	1	7	6		5	8	113	2	11	28		1	184
199-190	1		7	8		5	5	128	1	10	25	2	2	194
189-180	1	1	4	5		6	15	134	2	21	36		3	228
179-170	1	1	3	4	2	5	9	106		25	23		1	180
169-160			7	4		5	2	84	1	16	20	3	2	144
159-150	2		2	2		1	3	67		10	18	1	1	107
149-140			3	4	1	1	2	49		6	11		1	78
139-130		1	3			1	1	26		4	9		1	46
129-120				1		1		10		1	4		1	18
119-110								5					1	6
109-100											1			1
TOTAL														2423

FONTE: SAEP, 2013.

QUADRO 26 – Número de Estudantes da EE por Proficiência na Prova de Matemática- 2013 – 2ª etapa

Faixa de Proficiência	AH/S	Autismo	Baixa Visão	B. Visão Ampliada	Cegueira	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Sindr. De Asperger	Surdez	TDAH	TDI	TMC	Total
430-420	1													1
419-410	2													2
409-400	1						1							2
399-390	4													4
389-380	4							1						5
379-370	3						2			1				6
369-360	5	1	2				1	1		1	1			12
359-350	9		1					1		2				13
349-340	8		4				2	1			3			18
339-330	12	1	2				1	7		2	1		1	27
329-320	15		3			1	1	4		1	1			26
319-310	11		6			3	2	8		4	7		1	42
309-300	15		4	1		2	5	10	3	3	4			47
299-290	10		7	4		3	7	14	1	9	14		1	70
289-280	5	1	11	2			7	20	1	1	15		1	64
279-270	13		11	9		7	15	38		9	22	1	1	126
269-260	5		14	4		5	7	41	2	10	22	2	2	114
259-250	7		8	5		4	10	74	1	10	23		1	143
249-240	2		19	4		5	9	82	2	7	26	1	1	158
239-230	4	1	14	7	1	10	12	98	1	10	33	3	4	192
229-220	5		14	7	3	4	11	107	2	12	40		5	210
219-210	5		13	6		3	7	133	1	13	38	2	1	222
209-200	3	2	10	6	2	4	10	120	1	15	22	2		197
199-190			4	9	1	5	10	118	1	16	18	2	5	189
189-180			6	5		3	6	118	1	12	17		4	172
179-170			5	6		1	4	89	1	9	11		1	127
169-160			3	5		2	2	75		13	10		1	111
159-150			1	2			3	38		8	6			58
149-140			1		1			14		3	9			28
139-130								9		2	1			12
129-120								10			3			13
119-110											1			1
109-100														0
TOTAL														2418

FONTE: SAEP, 2013.



Outro aspecto que merece investigação são os casos em que alunos com deficiência intelectual obtiveram índices de proficiência elevados e se equiparam aos dos estudantes com altas habilidades/superdotação. O desempenho distinto entre Língua Portuguesa e Matemática entre os estudantes da área visual e com autismo também demandam estudos investigativos, que poderiam ter como foco a identificação de metodologias de ensino condizentes com as necessidades de aprendizagem específicas daqueles que apresentam tais diagnósticos.

Considerando os dados de 2013, identificamos que os alunos que apresentam baixa visão, baixa visão ampliada e cegueira, tiveram um déficit maior de proficiência em Matemática, o que pode estar atrelado aos diversos conceitos, passos e mecanismos específicos dessa ciência, que comumente são explicados de forma visual. Nesse caso, será preciso investir em ferramentas de ensino que promovam o aprendizado dos conceitos matemáticos, utilizando-se de recursos e adaptações diferenciados, ou seja, recursos não visuais, mas que permitam a abstração e entendimento dos conceitos.

Quanto aos estudantes que possuem autismo, transtornos comportamentais e deficiência intelectual, é identificada uma dificuldade concentrada na disciplina de Língua Portuguesa, a qual requer compreensão do meio, interpretação de ações e fatos. Tendo em vista a possibilidade de esses sujeitos apresentarem limitações sociais no campo da empatia e interação interpessoal, o conhecimento sobre o baixo desempenho em Língua Portuguesa evidencia a necessidade de utilização e/ou elaboração de métodos mais apropriados, com técnicas e regras menos subjetivas para o ensino dos conteúdos dessa disciplina, favorecendo a aprendizagem e melhorando o desempenho desses estudantes.

Os dados de uma avaliação em larga escala, como o SAEP, podem fornecer muitas possibilidades de discussão, de análise e, inclusive, de auxílio na (re)formulação de políticas educacionais, pois os resultados permitem visualização e compreensão do nível de conhecimento dos estudantes. Em se tratando dos que apresentam necessidades educacionais especiais, obtêm-se informações sobre o potencial cognitivo de alunados alocados num contexto, cujo padrão dos conceitos sociais tende a priorizar a condição física mais do que a condição de aprendizagem. Nesse sentido, reconhecer a efetivação da aprendizagem em que grande parte da

sociedade não espera, contribui para oxigenar os esforços que vêm atingindo o objetivo maior da escola inclusiva: ensinar a todos.

Sendo assim, uma forma de colocar em evidência a essência do processo de inclusão é a condição de aprendizagem do público-alvo da educação especial, o que pode ser identificado por meio de uma avaliação em larga escala, como o SAEP. Neste caso, a deficiência não ocupa o primeiro plano, mas sim, o potencial cognitivo de cada um, como consta nas faixas de proficiência, em que muitos alunos da educação especial estão distribuídos entre os índices de variação que contemplam os níveis altos da escala da avaliação, o que destaca o nível de conhecimento e não a necessidade.

#### 5.4 PLANEJAMENTO E PROCEDIMENTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO SAEP

Segundo relato da Coordenadora da Equipe de Avaliação Educacional da SEED/PR, na década de 1990, o Estado do Paraná realizou, pela primeira vez, uma avaliação em larga escala, censitária, para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, das redes Estadual e Municipal, com provas de Português e Matemática:

Na década de 90, foi implantada a avaliação em larga escala, a primeira no Paraná. A primeira aplicação foi em 95 para alunos de quarto ano do fundamental, e eles fizeram prova de Português e Matemática, e incluiu, na época, a rede estadual e municipal. Todos eles participaram. Foi censitária também. Foi a primeira avaliação que foi realizada com recurso do Banco Mundial (CORDENADORA DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO, dezembro 2016).

Utilizando-se de recursos do Banco Mundial, o estado paranaense manteve, de 1995 até 2002, as edições dessa avaliação, as quais incluíram gradativamente as séries dos anos Fundamentais e Ensino Médio. A avaliação em larga escala foi retomada dez anos depois, em 2012, com a criação do SAEP. Quando a entrevistada revelou que a fonte dos recursos financeiros para execução das avaliações na década de 90 provinha do Banco Mundial, indagamos sobre a procedência dos recursos para execução do SAEP, bem como seus valores. De acordo com a coordenadora, “A fonte dos recursos dessa etapa foi do tesouro do Estado”, já o montante dos custos não foi especificado pela entrevistada, a qual indicou apenas constarem “nos editais e no Diário Oficial do Estado” (solicitamos,

mas não obtivemos acesso à cópia desse documento).

A Superintendente Educacional da SEED/PR, durante entrevista, também declarou que o SAEP foi realizado com recursos do Estado e, mesmo sem lembrar-se dos valores para realização do evento, acrescentou que não se trata de um baixo investimento, no entanto, acredita no retorno que os resultados proporcionam:

Claro que não custa barato fazer uma avaliação dessa, só que considerando os resultados, ao saber exatamente onde estão as fragilidades, você desenvolve ações pontuais para resolver os problemas. Eu não vejo como um valor ou o montante muito elevado, penso mais no resultado que ele produziu (SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO, fevereiro 2017).

Considerando, ainda, o investimento para realização do SAEP, por meio das entrevistas, obtivemos informações de que os recursos foram fiscalizados, ou seja, obedeceram aos trâmites normais dos investimentos (cerca de 8 milhões de reais), que foi em torno de 8 (oito) milhões de reais, feitos pela Secretaria de Educação, passando pelos grupos setoriais, tais como: Grupo de Orçamento, Grupo Administrativo, Diretoria Geral, Setor Jurídico, Procuradoria Geral do Estado e Tribunal de Contas.

Quanto ao processo de contratação pela SEED/PR do Centro de Políticas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, para desenvolver o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP/PR, segundo informações da Coordenadora de Avaliação, não houve licitação:

- Foi por dispensa de licitação. Foi por contratação direta, atendendo à especificidade do trabalho. Na época, o CAED (inaudível) fazia avaliação em vinte Estados no Brasil. Então, era a instituição que atendia todos os critérios para se fazer uma avaliação em larga escala, e apresentou o melhor custo também. Mesmo sendo contratação direta, eles apresentaram o menor custo para fazer a avaliação (COORDENADORA DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO, dezembro 2016).

A Superintendente Educacional justificou a contratação de uma empresa para realização da avaliação como meio de aprendizagem para que o Estado pudesse, posteriormente, desenvolver um sistema próprio, tornando-a mais personalizada:

- Ao aprender como se desenvolve o sistema e como ele funciona, nós já teríamos condições de desenvolver o nosso próprio, e aí, teria um custo menor, com profissionais especialistas da rede, do quadro do Estado ou mesmo das Universidades Federais que sempre foram parceiras. Isso, certamente minimizaria muito o custo. Essa era a tendência futura. Nós já estávamos pensando em mecanismos para desenvolver a avaliação própria. (SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO, fevereiro 2017).

Outro aspecto investigado foi o planejamento dos recursos disponibilizados para realização do SAEP, para tanto, perguntamos às entrevistadas se houve uma previsão financeira específica para atender as necessidades de estudantes da educação especial, uma vez que necessitariam de recursos humanos, pedagógicos e/ou tecnológicos, que oferecessem acessibilidade para realização das provas. Sobre isso, as entrevistadas afirmaram que os recursos foram previstos para os estudantes como um todo,

Ele foi no global. Não foi calculado em separado. Então, o cálculo por aluno foi um só, tanto para o aluno do regular quanto o aluno da Educação Especial. Não foi feito um cálculo separado. Mesmo que esse aluno da Educação Especial tenha um custo maior, foi diluído no total. Nós não fizemos custo separado, até para evitar questões que poderiam surgir sobre o porquê permitir que o aluno da Educação Especial faça (COORDENADORA DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO, dezembro 2016).

A Coordenadora de Avaliação mencionou que havia disponibilidade de recursos financeiros para contratação de professores especializados, mas que estes recursos não foram utilizados: “Tanto que houve até uma previsão de recurso para a contratação de professor, como, por exemplo, de Libras, para atender aluno com problema motor... Havia toda essa previsão no custo.” No entanto, a Superintendente Educacional apontou falta de previsão de recursos financeiros específicos para atender a demanda dos estudantes da educação especial, acrescentando que o processo de planejamento da organização de novas edições do SAEP precisa sofrer avanços.

A responsável pelo Departamento de Educação Especial, durante entrevista, informou que houve participação de Técnicos Pedagógicos de algumas áreas na verificação prévia das provas. Entretanto, como já foram recebidas prontas, a contribuição desses profissionais foi limitada à adaptação das questões e dos recursos didáticos para que os estudantes que apresentassem necessidades educacionais especiais pudessem realizá-las, como, por exemplo, “na deficiência intelectual a questão da leitura prévia, o tempo de prova maior; na deficiência física, no caso neuromotora, a questão da apresentação se não tivesse a condição de escrita ou utilização da tecnologia assistiva. E, o mesmo para a deficiência visual(...)” (Responsável pelo Departamento de Educação Especial – SEED/PR).

Diante de todos os dados coletados e informações obtidas sobre o SAEP, destaca-se o fato desse processo não ter sido normatizado e oficializado como política pública do Estado, por isso, questionamos as entrevistadas a esse respeito.

A Superintendente Educacional respondeu:

- Ele ficou mais a título de orientações da Secretaria e, quando eu entrei, já havia sido desenvolvido. Teve um processo de divulgação e eu me lembro que vi até um folder de lançamento. Como eu entrei no processo eu era mais execução. Ficamos mais preocupados com as orientações, com as diretrizes, com o que fazer após a avaliação, o que fazer para a gente ir orientando o processo. Foi um trabalho que envolveu os técnicos. Os subsídios legais estavam sempre nas falas dos nossos técnicos. [...] Por isso que acabou interrompendo o processo de avaliação. Se ele tivesse se transformado numa lei ou numa resolução, apesar de que resolução pode interromper, mas eu sinto falta, acho que também foi uma lacuna não ter transformado numa lei independente de quem iria desenvolver avaliação, mas enquanto uma ação estratégica legalizar seria fundamental (SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO, fevereiro 2017).

Mais uma vez, investimentos e esforços da gestão pública no campo da educação têm sua continuidade interrompida sem justificativas, o que só evidencia a importância da efetivação da avaliação em grande escala para educação especial em política pública para que possamos investigar como se tem dado a qualidade dessa modalidade educacional no estado do Paraná.

#### **5.4.1 A Participação e Divulgação das Provas do SAEP**

Quanto à participação/atuação da equipe de Educação Especial dos NREs nas atividades relacionadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), nos anos de 2012 e 2013, 72% dos 26 técnicos, que responderam ao questionário, informaram terem tomado conhecimento pelas chefias dos respectivos núcleos, os demais 28%, que não foram informados pela chefia, afirmaram que receberam informação pela imprensa falada ou escrita. Apenas 2 técnicos não souberam da realização do SAEP.

Os técnicos dos NREs, por sua vez, informaram as escolas por meio de: documentos oficiais expedidos pela SEED/PR (E-mail institucional, Web-conferência, instrução, ofício, orientação); reuniões técnicas por área de conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática) do NRE, além da chefia e coordenação da Educação Básica do NRE, bem como o técnico da educação básica responsável pela aplicação do SAEP.

Diante das informações sobre a resistência inicial da comunidade escolar em aderir ao SAEP, buscamos conhecer sobre como se deu o processo de divulgação

que antecedeu os trabalhos de implantação. Em entrevista, a Coordenadora de Avaliação da SEED/PR afirmou que a divulgação e comunicação foram realizadas por meios oficiais:

- Houve a comunicação oficial. Nós mandamos *folder* para as escolas e foram feitas reuniões. Nós fizemos reuniões com o Núcleo, que por sua vez fez com o diretor, que fez com a comunidade e os professores. A divulgação foi dessa forma. Ofício para as escolas, que ia acontecer dia tal. Isso é aquela tramitação normal de quando acontece um evento na escola direcionado pela Secretaria (COORDENADORA DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO, dezembro 2016).

Ainda segundo a mesma entrevistada, a divulgação na mídia foi realizada regionalmente e como houve boa participação dos alunos, apesar das preocupações iniciais, entendeu-se que a divulgação foi suficiente.

Referente à solicitação de informações dos NREs para as escolas sobre os estudantes da educação especial e suas necessidades para participação no SAEP, 52% dos técnicos-pedagógicos, confirmaram ter ocorrido a solicitação por parte do núcleo, que aconteceu, em grande parte, por meio de correspondência eletrônica. Destacamos algumas das respostas recebidas em relação a este questionamento:

- Sim, foram solicitadas informações à equipe pedagógica da instituição a respeito da necessidade de materiais ou apoios necessários aos alunos no dia da prova.
- Sim, sobre os recursos necessários para realizar a avaliação, solicitado à Pedagoga da escola.
- Sim. Quais estudantes, quais deficiências e que tipo de adaptação ou atendimento seria necessário para a aplicação da avaliação. A informação foi dada pela equipe pedagógica da escola.
- Sim. Nós da equipe de educação especial fomos solicitados a informar sobre cegos e surdos.
- Sim. Se haveria estudantes da educação especial que fariam as avaliações.
- Sim. Foi solicitado às escolas que elencassem as necessidades dos estudantes da educação especial para realização do SAEP. Quem respondeu foi a Equipe Pedagógica das Escolas Estaduais.

Por outro lado, 32% dos NREs não solicitaram informações às escolas. Um dos técnicos justificou que: “Todas as informações relacionadas ao aluno foram fornecidas pelo sistema SERE. No caso de matrícula de Educação Especial o próprio sistema informava.” Por fim, 16% dos participantes disseram não possuir conhecimento sobre esta informação.

Quanto à elaboração da prova, por meio da entrevista com a Coordenadora de Avaliação, tem-se o registro detalhado sobre a produção de instrumentos de avaliação específicos para atender aos estudantes da educação especial:

Porque o instrumento específico, ele é feito individualmente. Então, é para aquele aluno. A prova é feita especificamente para o aluno com deficiência. [...] a tecnologia assistiva, na época, não era possível. Mas, agora, a gente já pode pensar. [...] o CAED teve que correr atrás para contratar equipe para fazer prova em braile, porque eles não tinham. Não era dentro do pacote deles. Era extra. [...] o que foi explicado é que o surdo, ele tem uma leitura diferente, até na própria matemática, na Língua Portuguesa. Então, existe uma adaptação para a surdez. (COORDENADORA DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO, dezembro 2016)

No questionário, perguntamos aos técnicos-pedagógicos dos núcleos se as escolas em que foram aplicadas as provas do SAEP solicitaram algum recurso e/ou adaptações para atender aos estudantes da educação especial, 60% dos participantes responderam que “sim”, enquanto 40% responderam que as escolas responderam que “não” necessitariam de recursos e/ou adaptações. Para respostas afirmativas, questionamos se foi um único recurso, ou se foram combinados. Dessa questão, coletamos os seguintes dados:

- Ledor e redator;
- Prova ampliada, Professor e/ou tradutor intérprete de LIBRAS;
- Professor e/ou tradutor intérprete de LIBRAS;
- Prova ampliada;
- Prova ampliada, Professor e/ou tradutor intérprete de LIBRAS;
- Prova em Braille, Prova ampliada, Professor e/ou tradutor intérprete de LIBRAS;
- Prova ampliada, Ledor e redator, Professor e/ou tradutor intérprete de LIBRAS;
- Prova em Braille, Ledor e redator;
- Prova em Braille, Professor e/ou tradutor intérprete de LIBRAS;
- Prova em Braille, Prova ampliada, Ledor e redator, Professor e/ou tradutor intérprete de LIBRAS;
- Prova em Braille, Prova ampliada, Ledor e redator.

Com relação aos procedimentos adotados para participação de estudantes da educação especial no SAEP, foi questionado aos participantes da pesquisa se eles deram alguma orientação específica para os aplicadores. 12% deles não responderam; enquanto 32% responderam “não” e 56% técnicos-pedagógicos responderam “sim”. Desse último grupo, alguns deles especificaram as orientações que foram dadas, conforme descrito abaixo:

- Duas escolas solicitaram orientações de como proceder com alunos cegos.
- Havia um manual do aplicador e um tutorial, além de que em cada escola havia um responsável pela aplicação (Direção ou Direção Auxiliar).
- Tempo, e as especificidades de cada área.
- Como os aplicadores foram professores da própria escola, a direção foi orientada a promover uma reunião antes da aplicação do SAEP visando o bom andamento do trabalho e o atendimento a todos os estudantes.
- Atender cada estudante de acordo com suas especificidades.
- Foi orientado para que tivessem um tempo maior, e que mantivesse a



calma e tanto o TILS como o professor que estivesse conduzindo os estudantes com baixa visão procurassem ler quando necessário, auxiliar no que fosse possível.

- De acordo com a necessidade dos estudantes.
- Estavam todas descritas.
- De acordo com a deficiência do aluno, como proceder.
- As informações necessárias ao atendimento - específicos da deficiência.
- Através das reuniões realizadas nas escolas.
- Permitir o uso de recursos e profissionais, tais como: TILS e ledores.
- Garantir que o aluno pudesse participar e responder a prova respeitando suas especificidades e necessidades.
- Para cada aplicador foi realizada a orientação de acordo com as especificidades do estudante.

Sobre os procedimentos para aplicação das provas do SAEP, obtivemos as seguintes informações: 20% dos NREs declararam ter sido realizada formação/capacitação específica; 40% disseram que o procedimento foi combinado com formação/capacitação específica e formulários e cadernos de orientação; 28% indicaram que utilizaram formulários e cadernos de orientação e 12% marcaram a opção “outros”, complementando que ocorreram Reuniões na equipe de ensino, orientações por meio de formulários e capacitações. Apenas um dos profissionais indagados afirmou ignorar essa informação.

Ao analisarmos o item anterior, observamos que a maioria dos questionados, 80%, informou que foram utilizados formulários e cadernos de orientação, pois consideraram que apresentaram informações suficientes na formação dos profissionais para condução e aplicação das provas. Os que consideraram os cadernos e formulários insuficientes acrescentaram que:

- Não era claro em relação aos alunos da educação especial...adaptação.
- As questões ficaram muito técnicas, não pudemos interagir e fazer questionamentos.
- Precisa pelo menos de um instrutor para auxiliar o professor numa avaliação tão importante.

Para os técnicos-pedagógicos, a formação/capacitação realizada junto aos aplicadores foi suficiente e preparou adequadamente os profissionais para atuarem no SAEP. Contudo, salientamos que a presente pesquisa não ouviu os profissionais que receberam a capacitação, não sendo possível contrapor tal afirmação.

Indagamos, ainda, como ocorreu o acompanhamento e a participação dos técnicos-pedagógicos dos NREs durante aplicação das provas do SAEP, 12% não responderam; 40% afirmaram não terem participado *in loco*; enquanto 48% declararam que acompanharam e participaram da aplicação das provas da seguinte maneira:

- A responsável esteve presente com a aplicadora.
- Alguns acompanhamentos *in loco* e muitos por e-mail e telefone.
- Apenas como apoio logístico.
- Apoio técnico no NRE.
- Com acompanhamento "in loco".
- Excelente.
- Ficamos à disposição dos aplicadores, circulando pelas salas.
- Itinerante.
- O acompanhamento e a participação ocorreram dentro do esperado para esse tipo de avaliação.

Quando questionamos sobre o fato de alguma escola ter se reportado ao NRE, manifestando preocupações ou dúvidas quanto à participação dos estudantes da educação especial nas avaliações do SAEP, obtivemos as seguintes respostas: 32% não responderam; 36 % disseram que não foram procurados pelas escolas; contudo, dos 32% que responderam “sim”, observamos que suas respostas apontavam para preocupação da escola quanto ao índice de desempenho:

- Alguns diretores questionaram a falta de provas adaptadas aos alunos da ed.Especial.
- Que a participação dos mesmos baixaria o índice da escola.
- Sim! Em relação ao tempo, organização...
- Sim, preocupação dos índices serem baixos por causa deles.
- Sempre há instituições que buscam informações sobre estes estudantes, mas percebe-se muitas vezes que a preocupação não está relacionada com o estudante, mas sim, com o ÍNDICE da instituição após a avaliação externa.
- Sim, manifestaram. No manual de aplicação informava qual era o procedimento no caso de turmas onde havia aluno da Educação Especial (o que fazer e como fazer), porém, alguns coordenadores tiveram necessidades de mais informações.
- Sim, com relação ao contido nas avaliações.

Sobre o discurso da possibilidade de rebaixamento do índice das escolas com a participação de estudantes da educação especial no SAEP, a Chefe do DEE relatou em entrevista que este era um dos pontos a serem trabalhados:

- Porque você veja, qual que era o nosso foco: era tirar o enfoque do baixo índice de qualidade que esses estudantes trariam para o SAEP. [...] Aí você faz esse monitoramento para qualificar, você quantifica e qualifica qual é o papel do atendimento educacional ofertado no turno e contraturno para o aprendizado do estudante por meio do SAEP. [...] Porque se a gente traçasse apenas a participação no SAEP, para o Estado, não é positivo, porque abaixa o índice. (CHEFE DO DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, fevereiro 2017)

Fizemos o mesmo questionamento à Coordenadora de Avaliação, quanto à preocupação de algumas escolas de que os resultados do SAEP dos estudantes da educação especial poderiam interferir no resultado geral das escolas, e sua resposta

foi de que não há interferência no resultado de desempenho da escola por conta da participação desse alunado na avaliação. A Coordenadora ainda complementou que

- Porque, essa simulação, eu fiz. Peguei o resultado da escola, tirei o resultado do aluno da Educação Especial, e não mudava. Não altera. O que altera é numa casa decimal que não chega a refletir no resultado da escola. Porque havia muito esse questionamento: “minha escola foi mal porque eu tenho tantos alunos com deficiência”. Então, nós fizemos algumas simulações aqui. Daí a gente retirava o bruto de alunos e analisava o resultado. Não tinha diferença. Então, isso a gente comprovou. Nós não fizemos estudos exatamente porque a gente não queria fazer isso, mas nós fizemos simulações para a gente ter certeza de que a gente estava falando era verídico. Nós fizemos internamente essas simulações, mas não publicamos. (COORDENADORA DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO, dezembro 2016)

Ficou evidente, diante dos dados coletados sobre o último questionamento aos técnicos, bem como à Superintendente e à Coordenadora, o quanto é expressiva a preocupação dos gestores das escolas de que o público-alvo da educação especial possa prejudicar os resultados das avaliações em larga escala. Esse cenário reitera os apontamentos de Mainardes (2006, p.180), quando afirma que:

[...] tais políticas e estratégias podem aumentar ainda mais os referidos processos de **exclusão** e **desigualdade** no processo de distribuição do conhecimento, uma vez que enfatizam a ideia de que alguns alunos agregam valor positivo e outros agregam valor negativo ao ‘mercado educacional’ (BALL, 2005) e para os resultados obtidos pelas escolas nos processos de avaliação e aferição de índices.

Ou seja, para a autora, essas iniciativas promovem competitividade entre as instituições públicas de ensino e reforçam a ideia de que as escolas com índices baixos são piores, sem considerar que tais escolas, geralmente, situam-se em contextos mais adversos e periféricos, o que exige dos profissionais da educação maiores desafios do que as escolas situadas em contextos econômicos, sociais e culturais mais favorecidos. Dessa forma, o foco enfatiza os números, ofuscando o que os antecede.

## 5.5 EXECUÇÃO DO SAEP

Sendo parte importante do processo da avaliação, investigamos como se deu a execução do SAEP. Para tanto, questionamos aos técnicos-pedagógicos dos

NREs sobre as adaptações e recursos providenciados para atender às necessidades dos estudantes da educação especial pela equipe de avaliação educacional da SEED/PR. Solicitamos, no questionamento, que avaliassem a eficácia dos referidos recursos, indicando um dos itens apresentados e complementando as respostas, caso necessário. Seguem os itens apresentados:

- 5.5.1 Foram suficientes para atender a demanda dos estudantes da educação especial.
- 5.5.2 Ainda necessitam de aprimoramento para novas edições do SAEP.
- 5.5.3 Foram aprimoradas da primeira edição (2012) para a segunda edição (2013).
- 5.5.4 Não foram aprimoradas.
- 5.5.5 Outros. Especifique quais foram na próxima questão.

A opção “ainda necessitam de aprimoramento para novas edições do SAEP” foi assinalada por 20% dos participantes da pesquisa, recebendo, ainda, os complementos:

- Acredito que precisamos avançar quanto à elaboração do instrumento, pois ele é o mesmo para todos, não considerando as especificidades dos educandos.
- Que foi bom, mas é necessário pensar nas especificidades, no caso da ampliação informar a fonte por exemplo.
- Sinto dificuldades no apoio aos alunos, principalmente quando precisamos que a SEED não tem, o MEC pode enviar, aí que os alunos ficam sem mesmo.
- De acordo com as especificidades apresentadas pelo alunos, avalio positivamente as tentativas de adequações ofertadas. Mas considerando que no dia a dia da escola, os docentes buscam fazer diversas metodologias e utilizam-se de recursos variados para que o aluno compreenda e também recebam o feedback do aluno em relação a seu aprendizado. As provas com finalidade de levantamento de índices, no geral não proporciona 100% da necessidade de flexibilização.
- Como em nosso NRE precisamos apenas de material ampliado, foi satisfatório.

Outra parte, 28% dos técnicos, indicou que as adaptações e os recursos disponibilizados “Foram suficientes para atender a demanda dos estudantes da educação especial”; 8% disseram que, durante as três edições realizadas, não houve aprimoramento; enquanto 12% marcaram “outros”; acrescentando os argumentos a seguir:

- não tivemos solicitações;
- não houve solicitação de adaptação e;
- não temos esta informação.

As respostas para esse item denotaram contradição na concepção dos questionados. A evidente falta de consenso quanto ao quesito que trata sobre o

atendimento ou não às especificidades dos estudantes da educação especial preconiza maior estudo e análise quanto aos procedimentos de organização e aplicação das provas, uma vez que, para efetivação e o bom resultado de uma avaliação em larga escala, o alinhamento entre o instrumento avaliativo, os recursos e as estratégias na aplicação são muito importantes para não contaminar o resultado esperado.

Tiveram também aqueles que não utilizaram os itens mencionados anteriormente em suas respostas, ou seja, 32% dos participantes da pesquisa deixaram a primeira parte da questão em aberto. Contudo, alguns deles acrescentaram o seguinte:

- Quando temos acesso às informações sobre a realização de Provas Nacionais (Prova Brasil, SAEP, ENEM) e somos contatados pelas escolas pedindo apoio, procuramos providenciar as adaptações necessárias para a realização das mesmas, sendo assim, os recursos e adaptações são muito positivas.
- As adaptações durante o processo de avaliação atenderam as necessidades dos alunos, no entanto, no que se refere ao resultado foi verificado de igual para igual, esquecendo de que se tratava de aluno com necessidades especiais.
- Não houve adaptação.

Quanto aos profissionais que atuaram na aplicação das provas do SAEP, os técnicos-pedagógicos foram unânimes em considerar que esses conduziram adequadamente suas funções, atendendo ao previsto pela organização do evento. Segundo 92% dos NREs, os aplicadores não manifestaram dificuldades, ou problemas, durante a aplicação das provas, com relação à participação dos estudantes da educação especial, enquanto 8% tiveram como dificuldade o fato dos estudantes da educação especial não terem conseguido terminar no tempo previsto.

O local de realização das provas dos estudantes da educação especial foi outro aspecto que julgamos relevante questionar junto aos NREs para coletar informações sobre o espaço físico, bem como se a permanência do aluno da educação especial aconteceu junto aos demais alunos.

As respostas demonstraram que 84% dos estudantes realizaram as provas no mesmo espaço físico que os demais, no entanto, sem especificar o motivo, foi relatado por um dos técnicos-pedagógicos que a participação do primeiro grupo atrapalhou a realização das provas do segundo. Essa observação é importante porque demonstra uma percepção comum, mas velada, na educação de que não há razão para o aluno com necessidades educacionais especiais participação de

avaliação de desempenho, dada sua condição. Por outro lado, 16% dos questionados responderam que os estudantes da educação especial foram remanejados para espaços físicos diferenciados, sobretudo, pela necessidade de ledores.

Por fim, buscamos conhecer como foi a atuação dos professores da educação especial quanto às demandas dos estudantes que apresentavam necessidades educacionais especiais durante a aplicação das provas do SAEP. 72% dos participantes da pesquisa responderam que a atuação foi satisfatória, acrescentando que:

- A participação dos professores de Educação Especial foi essencial para a boa condução da aplicação das provas, atendendo as individualidades de cada aluno.
- Sim. Auxiliando no andamento geral da escola.
- Sim. A participação do professor intérprete.
- Por ser somente prova ampliada não teve maiores dificuldades.
- Foi satisfatória devido ao fato que os professores já conheciam o aluno e suas especificidades.
- Conhecimento compartilhado e assessoria pontual conforme a necessidade do estudante.
- Todas as dificuldades foram sanadas, pois os especialistas estiveram presentes quando foi solicitado.
- Todos os profissionais da Educação especial que atuaram na aplicação do SAEP foram comprometidos, demonstraram dominar muito bem aspectos relativos a sua demanda.
- A postura na leitura e transcrição da prova para os cegos e DFN.
- As escolas que fizeram estes atendimentos utilizaram os professores das SRM e estes já apontaram para a escola como deveria ser o atendimento de cada aluno.
- Não tivemos essa informação.
- Segurança por parte dos alunos com deficiência.
- Os professores da educação especial atuaram de forma imparcial, realizando apenas o que estava previsto como sua responsabilidade para que o estudante tivesse o acesso à avaliação de forma igualitária aos demais estudantes.
- Sim, porém nem todas as áreas puderam ser atendidas, os demais alunos ficaram sem profissionais da educação especial, pois não estava contemplado esse profissional.

As especificidades apresentadas pelo público da educação especial, no contexto educacional, demandam conhecimento do docente, considerando que as ações pedagógicas precisam ser planejadas e conduzidas. Diante de tais necessidades especiais educacionais, o papel do professor é de suma importância na educação inclusiva, visto que, como, “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (GAZIM et. al, 2005, p. 51). O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os alunos

com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avancem em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem.

Dos 12% que indicaram “não” quanto à participação dos professores da educação especial, alguns complementaram suas opções descrevendo que:

5.5.6 Marquei “não”, pois não houve adaptações nas provas.

5.5.7 Não. Precisa adequar a demanda aos alunos.

5.5.8 Não. Não houve tal atendimento.

Sobre esse questionamento, 16% dos técnicos-pedagógicos dos núcleos deixaram sem marcação.

Segundo documentos normativos elaborados pelo MEC, “a inclusão educacional é um direito do estudante e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização” (BRASIL, 2012, p. 5). Para Garcia (2013), a modalidade educação especial se constitui com a oferta de serviços “superespecializados”, dentre os quais, destaca-se a necessidade de que os “professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente” (p. 108).

A educação especial se caracteriza na oferta de serviços que promovam o apoio pedagógico necessário para que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sejam atendidos em suas especificidades de aprendizagem. Dito isso, a disponibilização de profissionais como: tradutor intérprete de Libras, professor de apoio à tecnologia assistiva, leitor, redator, professor de apoio educacional especializado, guia-intérprete é essencial para que os estudantes que necessitam de apoio especializado participem da avaliação em larga escala, pois, sem o recurso humano especializado, não há como esse alunado reponder, em igualdade de condições, uma prova ou teste, ou seja, não há como participar da avaliação em larga escala.

Se, em alguns Núcleos Regionais de Educação, os estudantes necessidades educacionais especiais não tiveram suas necessidades específicas atendidas, nem a atuação de um professor especialista para mediar a execução da prova, por certo, o aluno não conseguiu expressar seus conhecimentos de maneira adequada e o resultado de sua participação ficou comprometido.



## 5.6 RESULTADOS DO SAEP

A última parte da nossa investigação buscou informações sobre os procedimentos e ações que ocorreram após a aplicação das provas do SAEP. Para isso, questionamos aos técnicos-pedagógicos dos NREs sobre o acesso aos resultados dos estudantes da educação especial.

Com relação à edição do SAEP de 2012, 40% dos técnicos responderam que tiveram acesso; 44% responderam que não tiveram acesso; enquanto 16% não responderam. Ainda sobre a edição de 2012, 24% dos participantes disseram que os resultados foram analisados pelos profissionais que atuam na educação especial; 68% responderam que não analisaram os resultados desse alunado; e 8% não responderam.

Sobre as edições de 2013, 36% dos técnicos-pedagógicos dos núcleos responderam que tiveram acesso aos resultados obtidos pelos estudantes da educação especial; 56% disseram que não tiveram acesso e 8% não responderam. Quanto à análise dos resultados pelos profissionais que atuam na Educação Especial do NRE, nessa edição, 28% responderam que analisaram os resultados e 72% responderam que não analisaram.

Houve grande dificuldade de acesso aos resultados somente dos estudantes da educação especial que participaram das avaliações do SAEP/PR. Para obter dados do desempenho específico desses alunos, inicialmente, foi preciso examinar, nas listas de matrículas, nome por nome dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A divulgação da listagem com o nome desses estudantes foi disponibilizada em 2016, por questões técnicas e de contrato entre a SEED/PR e o CAEd/UFJF.

Outrossim, podemos dizer que a análise dos resultados do SAEP/PR requer conhecimento específico sobre os cálculos estatísticos, sobre os conceitos de proficiência, descritores, ou seja, não é mediante a simples leitura dos resultados numéricos mensurados que se obtém a compreensão do resultado de desempenho. Existe a necessidade de domínio de conceitos, compreensão dos procedimentos e da estrutura da composição da referida avaliação para realização das análises e compreensão dos resultados, o que requer estudo e tempo para se efetivar. Esses fatores podem ser considerados dificultadores para que os técnicos dos NREs,

professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e, até mesmo, os técnicos do Departamento de Educação Especial da SEED consolidassem estudos mais aprofundados sobre o desempenho dos estudantes da educação especial nas edições do SAEP de 2012 e 2013. No entanto, precisamos destacar aqui que, sem a análise dos resultados, a função da avaliação em larga escala se perde, não se consolida.

Ao indagarmos sobre as políticas públicas geradas pelas avaliações em larga escala, nesse caso específico, o SAEP, ou seja, se os resultados das avaliações do SAEP foram utilizados para (re)formulação de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino dos estudantes da educação especial, 84% responderam que não foram utilizados os resultados para reformulação ou formulação de políticas públicas em prol desses estudantes e 12% dos técnicos-pedagógicos responderam que “sim”. As informações complementares não especificaram quais foram as ações traçadas ou implementadas para elaboração ou reformulação de políticas públicas.

Apesar de a Superintendente da SEED/SUED apontar o PAD (Plano de Ações Descentralizadas), desenvolvido nos anos de 2013 e 2014, como uma política que surgiu para acompanhar e assessorar individual e continuamente os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, ao ser perguntado aos profissionais dos NREs se os resultados do SAEP interferiram nas ações do PAD, quanto aos trabalhos desenvolvidos com estudantes da educação especial, 20% não responderam; 80% não conseguiram identificar quais ações do PAD podem ser relacionadas de forma direta aos resultados do SAEP.

Dessa forma, podemos retomar o que mencionamos sobre o item anterior em que constatamos que apenas 28% dos NREs realizaram análises sobre o desempenho dos estudantes da educação especial. Sem a análise, a avaliação perde sua função porque não se obtém os dados e informações necessárias para repensar as ações pedagógicas, as estratégias metodológicas, a oferta dos serviços especializados e, conseqüentemente, (re)pensar a implementação de políticas públicas.

Os dados coletados apontaram falta de diálogo entre os atores responsáveis pela realização da avaliação em larga escala quanto ao público da educação especial, o que resultou numa lacuna entre as expectativas e a realidade sobre os resultados obtidos com as primeiras edições do SAEP (2012 e 2013) instaurada entre gestores da SEED/PR e NREs.

Mesmo afirmando que foram traçadas ações para elaboração e reformulação de políticas públicas, a ausência na menção de quais seriam essas políticas no item destinado às informações complementares torna a afirmativa inconsistente.

Além de mencionarmos o PAD, também indagamos se havia relação entre os resultados do SAEP e o Programa META (Minha Escola Tem Ação), que está em vigência e tem como objetivo promover práticas que resultem na melhoria da qualidade de ensino. No que se diz respeito aos estudantes da educação especial, foi possível verificar que as respostas caminharam em duas direções. A primeira se referiu às dificuldades das entrevistadas em relacionar esse programa com o SAEP; já a segunda, apontou que a falta de acesso aos resultados do SAEP interfere diretamente na constituição do Programa Meta como resultado de uma política pública que possui relação com o sistema de avaliação adotado pelo estado.

O META prevê o atendimento ao estudante da educação especial assegurado pelo governo do Estado do Paraná, mas não menciona a qualidade do atendimento, nem ações para a implantação de políticas para melhoria do ensino-aprendizagem desses estudantes.

A construção de políticas públicas requer um programa de Governo e não somente de um programa de Gestão. Houve, em 2015, mudança na gestão da SEED/PR e o PAD, que se tratava de um programa de Gestão, foi interrompido para a criação do META, a partir das orientações previstas no PNE, logo, a pesquisa não nos permite assegurar que o objetivo do META para a Educação Especial foi criado a partir dos dados do SAEP.

Os resultados do SAEP, até o momento, não representam elementos capazes de dimensionar o sistema público de ensino, pois não há concretamente a implantação de ações, mesmo que pontuais, destinadas aos estudantes da educação especial, o que distancia ainda mais a educação inclusiva do poder indutor de políticas públicas que primam pelo direito à educação de qualidade para todos.

A realidade apontada por estudiosos da área revelam que a forma como a avaliação em larga escala da educação básica está estruturada, pautada na massificação dos resultados, não permite que as instituições escolares trabalhem em prol da inclusão e da igualdade. Há que se considerar a participação autônoma dos estudantes nas avaliações em larga escala, mas os estudantes da educação especial necessitam de recursos de acessibilidade indispensáveis para darem as

respostas às questões, bem como da mediação docente adequada. Assim como a realização das provas pelos estudantes, para a análise dos resultados, deveriam ser adotadas estratégias específicas para se obter as respostas correspondentes ao nível de aprendizagem do público da educação especial.

Uma proposta de educação inclusiva se efetiva quando todo o processo educacional consegue superar mecanismos excludentes e, nesse caso, os instrumentos da avaliação em larga escala são elaborados de forma homogênea, considerando “um modelo de instrumento” para todos.

Consideramos, portanto, que as barreiras impostas na participação do público da educação especial nas avaliações em larga escala ainda se sobrepõem à acessibilidade, tornando a política de educação inclusiva uma realidade ambígua, como demonstrado nos estudos de Monteiro (2010), Cardoso (2011), Corradi (2011) e Witeze (2016).

Destacamos Monteiro (2016), quando em seus estudos menciona que o princípio homogenizador da avaliação em larga escala “(...) não coaduna com o atendimento especializado de mandado e de direito das pessoas com deficiência” (p. 70).

É de fato compreensível e reconhecemos a complexidade dos procedimentos avaliativos no contexto educacional, bem como, a recorrente necessidade de se constituir meios para obter resultados mais precisos sobre o desempenho de estudantes e professores na dinâmica do ensino e aprendizagem. Entretanto, ao se constituir uma política avaliativa de governo, é preciso considerar todos que compõem o público a quem se destina a avaliação em igualdade de participação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos sobre o direito à educação subsidiaram a legitimidade desta pesquisa quanto aos quesitos propostos para investigar o acesso, a participação e aprendizagem com qualidade dos estudantes da educação especial, uma vez que estão inseridos no processo educacional do ensino comum e, diante dessa premissa, é lhes devida a participação em todos os procedimentos, ações e eventos que envolvam o contexto educacional, como é o caso das avaliações em larga escala.

O direito à matrícula não é garantia de inclusão, nem de qualidade de aprendizagem e, o que ocorre é que, muitas vezes, esses estudantes são previamente fadados ao fracasso pela falta de conhecimento dos profissionais, pela ausência de recursos de acessibilidade e de oportunidades adequadas para que possam expressar o potencial que possuem. Respaldados pelo Art. 9º, inciso VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que estabelece que a União deve assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar na Educação Básica e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, para definir as prioridades e a melhoria da qualidade da educação temos, no contexto educacional brasileiro, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Alunos (Enade) que integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

As discussões teóricas apontam para posicionamentos diversos sobre a eficácia de sistemas de avaliação em larga escala, sendo que uns a defendem como vital para os encaminhamentos das ações pedagógicas, enquanto outros pesquisadores acreditam que essa é uma ferramenta que precisa ser administrada com cautela porque, sozinha, pode não revelar a realidade da qualidade do ensino e aprendizagem.

A institucionalização das avaliações em larga escala no Brasil atravessa décadas, assim como a participação de estudantes da educação especial na escolarização do ensino comum. Durante esta pesquisa, identificamos que a construção de um sistema de avaliação em larga escala, que preveja a avaliação do desempenho de todos os estudantes, incluindo os da educação especial, não é uma

prática usual. A pesquisa revelou que o Estado do Paraná foi o primeiro a solicitar à empresa contratada para organização do SAEP, provas adaptadas, impulsionando o CAED (empresa contratada) na contratação de assessores externos para atender essa demanda.

A participação dos estudantes da educação especial nas avaliações em larga escala precisa ser defendida, especialmente quando há menção de que esse contingente de estudantes poderá apresentar riscos para o rebaixamento das taxas de desempenho das escolas e, por consequência, dificultar a disputa dos rankings. De fato, o desempenho dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, ou seja, do público da educação especial poderá ficar comprometido se não houver os recursos de acessibilidade para execução das provas. Estes recursos não se resumem somente em material adaptado, mas em recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos.

Assim como os outros estados, o Governo do Paraná criou um sistema próprio de avaliação educacional, Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), cujo propósito anunciado era o de medir a aprendizagem de estudantes e subsidiar a prática docente para viabilizar a formulação e o monitoramento de políticas educacionais no sistema estadual de ensino. Todavia, como apontado neste estudo, os alunos público-alvo da Educação Especial tiveram, até o momento, uma participação frágil, que não resultou em dados efetivos que pudessem colaborar para criação de políticas públicas voltadas para melhorar a qualidade da inclusão no ensino desses estudandos.

O SAEP, implantado em 2012, avaliou estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, das escolas estaduais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para esta avaliação, estava prevista a participação de 265.285 estudantes, dos quais 193.278 realizaram as provas, ou seja, 72% do total. Em 2013, foram realizadas duas edições, avaliando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como participantes os estudantes do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º e 3º anos do Ensino Médio. Nesse ano (2013), as provas foram realizadas em duas etapas: uma no primeiro semestre, para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, obtendo a participação de 86,2% do total dos matriculados na rede pública estadual de ensino, nos anos indicados; e outra etapa, no segundo semestre, para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio, com a participação de 76,2% do

alunado esperado.

Para medir o desempenho dos estudantes quanto ao conhecimento dos conteúdos, os testes utilizaram uma medida de proficiência. Os padrões de proficiência permitem uma interpretação pedagógica e propiciam que a escola compreenda o nível de conhecimento, bem como as dificuldades e lacunas existentes no processo de aprendizagem dos estudantes.

No entanto, acreditamos que não se pode reduzir a avaliação da qualidade da educação apenas pelos índices fornecidos pelas avaliações em larga escala, até porque, estes índices ainda não evidenciam elementos suficientes e, portanto, não podem ser considerados como único meio de pensar os avanços na qualidade da educação. A restrição em avaliar conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, na maioria das avaliações, reflete o atendimento de uma demanda social que cobra o desempenho nestes aspectos, deixando de verificar áreas do conhecimento igualmente importantes. Existem outros fatores que também interferem na qualidade da educação, como por exemplo, a organização e estrutura das escolas. A condição do ambiente em que se dá o processo educativo e as condições de trabalho, a formação do professor, a relação gestor – professor – aluno, também precisam ser observadas.

Com o desafio que se instaurou diante das incoerências entre as ações políticas para avaliação e o processo de inclusão dos estudantes da educação especial, a pesquisa demonstrou que o índice de participação dos referidos estudantes nas provas do SAEP foi muito abaixo do esperado. Considerando a segunda edição do SAEP do ano de 2013, com maior índice de participação, apenas 13% realizaram as provas, do total de estudantes informados pelos NREs (19.188). Ressaltamos que o número de estudantes da educação especial registrados no Sistema Estadual de Registro Educacional (SERE) é de 54.503 identificados e 29.357 estudantes que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A princípio, a incorporação e utilização dos resultados do SAEP para elaboração de políticas públicas destinadas à área da educação especial não ocorreu de forma exclusiva, mas pela criação de ações de planejamento e intervenção para atender a demanda de escolas que obtiveram índices de desempenho bem abaixo do esperado. O PAD – Programa de Ações Descentralizadas foi criado para assessorar os estabelecimentos de ensino e envolveu a equipe que atua no Departamento de Educação Especial da SEED/PR,



bem como os técnicos pedagógicos das NREs, na condução dos trabalhos que envolveram a educação especial nas escolas.

Com a mudança de gestor na SEED/PR, foi criado outro Programa chamado META (Minha Escola Tem Ação), no qual está especificado que o atendimento ao público da educação especial precisa ser assegurado. Em síntese, os resultados do SAEP impulsionaram a criação do PAD, que por sua vez, incentivou a criação do META. Serviu para que?

Para a melhoria no atendimento educacional especializado dos estudantes da educação especial, utilizando-se inicialmente dos dados do SAEP/2013 (indicadores/descriptores – língua portuguesa e matemática – desempenho), o Departamento de Educação Especial criou o IAFEM, uma proposta de “Identificação, Avaliação, Formação em Exercício e Monitoramento” dos serviços de Atendimento Educacional Especializados no turno e no contraturno. A proposta do IAFEM surgiu, no início, de uma proposta de análise dos resultados dos estudantes da educação especial no SAEP. No período em que a proposta foi criada, a identificação desses precisava ser feita manualmente pelos técnicos do DEE, o que dificultou o acesso aos dados, uma vez que o resultado catalogado não havia sido disponibilizado pelo CAED/UFJF. Considerando o exposto, o IAFEM foi redimensionado a partir dos objetivos do Programa META.

A partir dos dados sobre a organização, a participação e o desempenho dos estudantes da educação especial nas provas do SAEP, percebeu-se que há uma grande quantidade de dados gerados por esse processo.

Acreditamos que não se pode reduzir a avaliação da qualidade da educação apenas pelos índices fornecidos pelas avaliações em larga escala, no entanto, os dados obtidos com essa pesquisa permitiram construir um panorama da realidade educacional dos referidos estudantes e analisar o nível e as condições de aprendizagem, os encaminhamentos metodológicos utilizados nas salas de aula comum e no serviço de apoio e de atendimento educacional especializado, a eficácia dos recursos de acessibilidade ao currículo, as condições de estrutura e organização humana, assim como os conceitos que permeiam o processo de inclusão dos estudantes da educação especial e as políticas públicas para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes que compõem esse público.

Baseado nos dados sobre a organização, a participação e o desempenho dos estudantes da educação especial nas provas do SAEP, percebeu-se que há uma

grande quantidade de dados gerados por esse processo. Esses dados permitiram construir um panorama da realidade educacional dos referidos estudantes e analisar o nível e as condições de aprendizagem, os encaminhamentos metodológicos utilizados nas salas de aula comum e no serviço de apoio e de atendimento educacional especializado, a eficácia dos recursos de acessibilidade ao currículo, as condições de estrutura e organização humana e conceitual que permeiam o processo de inclusão dos estudantes da educação especial, bem como, as políticas públicas para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes que compõem o público da educação especial.

Observamos que há dificuldades na utilização desses dados para que contribuam, efetivamente, com a (re)formulação de políticas públicas mais aprimoradas para atender a demanda dos estudantes, sendo que um deles, inicialmente, é o acesso aos dados específicos dos estudantes da educação especial; a pouca utilização desses dados em estudos; a falta de conhecimento dos técnicos pedagógicos dos NREs, professores do ensino comum e professores especialistas em educação especial quanto à leitura, interpretação e análise dos referidos dados, de forma a gerar informações práticas aplicáveis aos encaminhamentos pedagógicos para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes da educação especial e, ainda, a carência de estudos por pesquisadores externos.

Acreditamos que esta pesquisa contribuiu para identificar os pontos relevantes e que reafirmam a necessidade de criar mecanismos que favoreçam a participação do estudante da educação especial, como sujeito ativo e de direito, em todas as ações previstas para o ensino comum, inclusive para aquelas que visam a avaliação do ensino e aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 139-164. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>. Acesso em: 11 out. 2014.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALAVARSE, O. M. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. **Revista Educação**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/index.asp> . Acesso em: 03 ago. 2014.
- ALMEIDA, F. J. (Org.). **Avaliação Educacional em Debate: Experiências no Brasil e na França**. São Paulo: EDUC, 2005.
- ALMEIDA, Maria Amélia. **A educação especial no Paraná: revendo alguns aspectos de sua história**. In: ALMEIDA, M. A. (org.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998. pp.11-14.
- ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 413-440, 2013.
- ALVES, João R. M. **O Plano Nacional da Educação e o papel da sociedade no processo de sua construção coletiva**. Publicação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação ISSN 1414-4778. Disponível em: [http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme\\_124/](http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_124/).
- ARRETCHE, M. T. S. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **RBCS**, v. 14 n. 40, jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n40/1712.pdf>. Acesso em: 07 out. 2012.
- ASSIS, A. E. S. Q. **O Direito à Educação e Diálogo entre Poderes**. Tese. Universidade Estadual de Campinas. Doutor em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais. Campinas, SP, 2012.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, p.03-23.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BARRETO, Elba S. de Sá; PINTO, Regina Pahim; MARTINS, Angela Maria, e DURAN, Marília C. Geraes. Avaliação na educação básica nos anos 90, segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov., p. 49-88. Brasília, INEP, 2001.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia Científica: Um Guia para a Iniciação Científica**. São Paulo, Makron Books, 2000.
- BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos**.

Florianópolis: Insular, 2013.

BOBBIO, N. A **Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional**: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A. C.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cad. Pesqui.** [online]. 1999, n.108, p. 101-132. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso em 14 set. 2014.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de pesquisa**, v. 108, p. 101-132, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 580** de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=74411&norma=100804>. Acesso em 14 set. 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.html). Acesso em: 21 out. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm). Acesso em: 12 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014

BRASIL. **Lei Nº 378 de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716>. Acesso em 14 set. 2014.

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

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>. Acesso em: 08 dez. 2015.

BROOKE, N. Avaliações externas prometem uma definição das políticas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal: Edição 47. Out/Nov 2015. **Revista Escola Pública**. Entrevista concedida a Lila de Oliveira. Disponível em <<http://revistaescolapublica.com.br/textos/45/por-dentro-da-avaliacaonas-esferas-federal-estadual-e-municipal-as-355767-1.asp>>. Acesso em: 26 fev.2016.

BROOKE, N.; SOARES, F. J. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel *et al.* A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

BROOKE, Nigel *et al.* **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Fundação Victor Civita, São Paulo, 2014.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, Aug. 2006. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200006&lng=en&nrm=iso)>. accesson 01 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006>.

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

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 449-464, 2012.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 449-464, 2012.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. 2001. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, 2005.

CLAUDE, R. P. Direito à Educação e Educação para os Direitos Humanos. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**. Ano 2, n. 2 2005, p. 37-63. ISSN 1806-6445.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun.2008.

COSTA, D. M. A gestão democrática e a avaliação em larga escala no contexto da educação básica. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, n. 8, 1º semestre, 2010.

CROCHÍK, J. L. Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e Direitos Humanos: qual a sua relação? In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. C. (orgs.). **Educação**

**inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2015. p. 23 – 53.

CUNHA, C. Justiça pela inclusão e qualidade na educação. *In: JUSTIÇA PELA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.* ABPM, Todos pela educação (org.). São Paulo: Saraiva, 2013. p. 31-54.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUSTÓDIO, André Viana; MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa. A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 5, nº 1, 2015 p. 223-245

DE BURIASCO, Regina Luzia Corio; SOARES, Maria Tereza Carneiro. Avaliação do rendimento em matemática nas escolas do Paraná: estudo descritivo da prova da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 38, p. 85-110, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiência.** São Paulo: Cortez, 2011.

DICIO. **Dicionário online de Português.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 02/02/2017.

ESTEBAN, M. T. (org.) **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez; 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Reflexões críticas sobre a avaliação.** São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, C. O.; NAZARETH, H. D. G. **A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala.** *UNIMEP Impulso*, v. 21, n. 51, 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas>>. Acesso em: 15 out. 2012.

FERREIRA, J. R. **Políticas Educacionais e Educação Especial.** UNIMEP – SP Reunião Anual da ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.asdef.com.br/innova/assets/artigos/aduacao008.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica.** 2. ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2007.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 nov.



2015.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional**: Caminhando pela Contramão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. **A universidade frente à formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Artigo apresentado no V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo, 26 – 28 de agosto de 2009. Realização: UFES, UFRGs e UFSCar.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 4. ed, Rio de Janeiro: Ática, 1991.

GARCIA, R. M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Universidade Federal de Santa Catarina: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan.-mar., 2013.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, v. 9, p. 7-18, 2009.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação** 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO. p. 13-30, nov., 2006. ISSN: 1679-6349. Disponível em: [http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/unigranrio.pdf](http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf). Acesso em: 03 dez.2015

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GOMES, C. A.; SOUZA, C. A. M.; CALIMAN, G.; CÂMARA, J. A formação para a cidadania. *In*: JUSTIÇA PELA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. ABPM, Todos pela educação (org.). São Paulo: Saraiva, 2013. p. 689 - 707.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYIO, C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa Social – teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.79-108.

GUIDI, J.; SHIMAZAKI, E. M. **O Ideb e a influência na formação continuada dos docentes da escola pública**. UEM, 2013. Universidade Estadual de Maringá 12 a 14 de Junho de 2013. Seminário de Pesquisa. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_02/60.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/60.pdf). Acesso em: 11/04/2017.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio, uma perspectiva construtiva**. 32. ed. Porto Alegre, Mediação, 2000.



HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Ibero Americana de Educación**, Ed. OEI, n. 42/5, p. 25, 2007.

KRELL, A. J. **Direitos sociais e controle judicial no Brasil e na Alemanha: os (des)caminhos de um direito constitucional “comparado”**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LOPES, J. R. L. Direito Subjetivo e Direitos Sociais: o Dilema do Judiciário no Estado Social de Direito. In: FARIA, J. E. (Org.). **Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça**. São Paulo: Malheiros Editores, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 413-36, abr./jun. 2014. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/3172/317230680006>> Acessado em 15 de fev. de 2017.

MAGRONE, E.; TAVARES Jr. F. A *accountability* como fator de instabilidade de pacto educacional brasileiro. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 18, p. 11-48, 2014. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2015/06/Ed-Foco-v-18-n-3-nov13-fev14.pdf#page=13>> Acessado em 13 de jul. de 2017.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 27, n.94, p.47-69, jan/abr.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP [online]. 2009, v. 30, n. 106, p. 303-318. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. Os desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. P. 27-30. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (orgs.) **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**.

Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES - PROESP, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* Impactos e desafios das redes de pesquisa: o caso do observatório nacional de educação especial. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 5-22, 2016.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, Lila de. Por dentro da avaliação nas esferas federal estadual e municipal. **Revista Escola Pública**. Disponível em: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/45/por-dentro-da-avaliacaonas-esferas-federal-estadual-e-municipal-as-355767-1.asp>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para Construção de Currículos Inclusivos**. Governo do Estado do Paraná, 2006. Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **SAEP**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/>. Acesso em: 11/04/2017.

PARANÁ. **Instrução 07/2016** – SEED/SUED. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=310>> Acesso em 01 abr. 2016.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Núcleos Regionais de Educação. **Mapa**. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/>. Acesso em: 02/02/2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. SAEP – 2013. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013. **Anual. Conteúdo**: Revista do Sistema de Avaliação - Rede Estadual. ISSN 2316-7602

PARO, V.H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTES, L. A. F. **Indicadores educacionais no Brasil e no mundo**: as diversas faces da educação. In. CAED. Avaliação e indicadores educacionais e políticas públicas e escola. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2012. Disponível em <<http://central.caedufjf.net/arquivos/indicadores-educacao.pdf>> Acessado em 01 de mai. de 2017

RAIMUNDO, Elaine Alves. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: JUSTIÇA PELA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. ABPM, Todos pela educação

(org.). São Paulo: Saraiva, 2013. p.55-103.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Sistema Estadual de Avaliação Participativa. Roteiro para avaliação institucional coletiva da SEDUC. Porto Alegre, 2014. **Caderno SEAP**. n. 4. (A avaliação institucional coletiva na Secretaria Estadual de Educação).

RODRIGUES, D. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 5-21, 2014. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4773176.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2015.

SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. C. (Orgs.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: Congresso Nacional de Educação– EDUCERE, IX*, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III. 2009.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MALETTI, Silvia Márcia Ferreira. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 417-434, 2012.

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

SILVA, Quelli Cristina; ZANELLA, José Luiz. **O Estado Educador e as Avaliações Externas de Larga Escala da Educação Básica no Brasil – O IDEB: apontamentos para a pesquisa sobre a produção do consenso nos educadores das escolas da rede municipal de Francisco Beltrão–PR**. 2015. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simpolio\\_2\\_87\\_quellipro@yahoo.com.br.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simpolio_2_87_quellipro@yahoo.com.br.pdf). Acesso em: 13 mar. 2017.

SILVEIRA, A. A. D. Proteção Judicial do Direito à Educação: Debates sobre demandas por acesso à educação básica no Estado de São Paulo. Brasil. *In: I Congresso Ibero-Brasileiro*, VI Congresso Luso-Brasileiro e IV Congresso do Fórum Português Política e Administração da Educação, 2010, Portugal e Espanha. Cadernos ANPAE, 2010. p. 1-16.

SOUSA, S. M. Z. L. *et al.* Avaliação externa em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, p. 61-85, 2013.

SOUSA, S. M. Z. L. *et al.* Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.

SOUSA, S. M. Z. L.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, v. 1, p. 53-59. São Paulo, 2010.

SOUSA, Sandra Zákia. 40 anos de contribuição à Avaliação Educacional. **Estudos em avaliação educacional**, v. 16, n. 31, p. 7-36, 2005.

SOUZA, C. A. **Introdução às Políticas Públicas**: uma revisão da literatura Sociologias. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. v. 4. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. Coleção Anísio Teixeira.

UNESCO. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem** - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 60, p. 14-35, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/3308/2903>. Acesso em: 20/01/15.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov./2001

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil** (1990-2007). 2008. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TEMA DE PESQUISA:

#### **AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ**

Orientadora: Prof. Dra. Laura Ceretta Moreira. Doutoranda:  
Denise Maria de Matos Pereira Lima

#### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O RESPONSÁVEL PELA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ**

Este roteiro de entrevista é um dos instrumentos que subsidiarão a pesquisa intitulada: “AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ”. Como objetivo geral, propomos analisar a implantação, a aplicação e os dados obtidos pelo SAEP, de estudantes da educação especial, para o encaminhamento de ações e políticas públicas na melhoria e organização da escolarização, com vistas à efetivação do processo de inclusão, quanto ao acesso, à permanência e à qualidade com participação destes estudantes no ensino comum.

O instrumento é composto por duas partes:

- I. Perfil profissional do participante da pesquisa;
- II. Dados sobre a avaliação em larga escala.

Agradecemos imensamente sua participação.

Atenciosamente,

Profª Draª Laura Ceretta Moreira (Orientadora)  
Denise Maria de Matos Pereira Lima (Doutoranda em Políticas Educacionais)

Data//

#### **Parte I – PERFIL PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

1. Nome do responsável pelo Sistema de Avaliação Educacional na Secretaria de Estado da Educação.
2. Endereço completo do local de trabalho:

Estado: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

## 3. Dados para contato:

E-mail
Telefones

## 4. Tempo de atuação na Educação: \_\_\_\_\_

5. Possui alguma formação e/ou conhecimento específico na área de Educação Especial (cursos, palestras, seminários, já atuou como professor na área da educação especial, outros).

( ) não

( ) sim. Quais?

## 6. Quanto à sua formação, informe as áreas de estudo:

Graduação em: \_\_\_\_\_

Especialização em: \_\_\_\_\_

Mestrado em: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Pós-doutorado: \_\_\_\_\_

Outra: \_\_\_\_\_

**PARTE II - DADOS SOBRE A AVALIAÇÃO EM LARGA - SAEP.**

7. Durante a década de 80, o Governo do Estado do Paraná já realizava avaliação em larga escala para estudantes da rede estadual de ensino. Pode comentar sobre seu funcionamento, especialmente sobre a interrupção do procedimento?

8. Comente um pouco sobre a estruturação e manutenção de uma Equipe de Avaliação na SEED. Este grupo sempre esteve ligado ao Departamento de Educação Básica? Como se deu a criação e a manutenção do grupo no Sistema Educacional da Rede Pública Estadual do Paraná?

9. O que levou a Secretaria de Estado da Educação do Paraná a readotar um sistema próprio de avaliação em larga escala?

10. Qual a normativa que regulamenta a criação e aplicação do SAEP?

11. O que difere o SAEP das avaliações realizadas pelo INEP/MEC, como a Prova Brasil, por exemplo?

12. Como foi pensada a estrutura inicial do SAEP quanto à sua organização e aplicabilidade?

13. Quem fiscaliza os recursos financiados para realização do SAEP?

14. Como se deu a contratação da Universidade Federal de Juiz de Fora para executar os procedimentos organizacionais e práticos do SAEP?

15. Sobre os custos para execução deste Sistema de Avaliação, pode nos informar sobre os valores e qual a fonte dos recursos?

16. Que relatórios são apresentados e em que periodicidade ocorrem as prestações de contas ao órgão financiador do SAEP?



17. No planejamento do SAEP, qual seria a periodicidade das avaliações? Elas ocorreram conforme o planejado? Comente.
18. Qual foi o montante financiado para a execução do SAEP nos anos de 2012 e 2013, respectivamente?
19. Qual foi o valor do financiamento por aluno? O estudante da educação especial teve um valor diferenciado neste financiamento? Qual foi este valor?
20. Houve previsão financeira para atender as necessidades dos estudantes da educação especial quanto aos recursos técnicos, pedagógicos e material adaptado?
21. Caso tenha havido a previsão de recursos específicos para os estudantes da educação especial, estes foram utilizados? Quais foram as ações financiadas?
22. Quem organizou as provas do SAEP? A SEED estabeleceu critérios específicos para atender a demanda dos estudantes do Estado do Paraná?
23. Que etapas são de responsabilidade da empresa que organiza as provas para o SAEP?
24. Quais etapas são de responsabilidade da SEED na constituição das provas do SAEP?
25. Foi constituída uma equipe para elaboração das provas do SAEP para estudantes da educação especial?
26. Como foi a elaboração das provas para os estudantes da educação especial? Comente sobre a metodologia utilizada.
27. Como foi a participação do Departamento de Educação Especial quanto à organização, produção e correção das provas do SAEP?
28. De que maneira foi realizada a divulgação e a comunicação para execução das provas do SAEP? Houve uma comunicação oficial? Como se deu?
29. Vocês encontraram dificuldades ou resistências para divulgação e execução dos trabalhos do SAEP para a comunidade escolar e comunidade em geral? Em caso afirmativo, exemplifique.
30. Como foi a atuação dos NREs quanto à organização, produção e correção das provas do SAEP?
31. Quanto à aplicação das provas do SAEP, quem as aplicou? Houve uma capacitação para orientar os procedimentos?
32. Se houve capacitação, os professores especialistas que atuam nos Atendimento Educacionais Especializados, ou seja, professores da Educação Especial, participaram? Como se deu a participação destes professores durante a prova?
33. Sobre os estudantes da educação especial, para quem a Equipe de Avaliação Educacional solicitou informação sobre o número de estudantes e suas necessidades educacionais específicas para realização da prova e outras? As informações foram fornecidas de forma suficiente?
34. Durante a realização das provas do SAEP, ocorreu algum fato imprevisto com relação aos estudantes da educação especial? Relate.
35. A equipe de avaliação educacional recebeu notificações sobre fatos que ocorreram na aplicação das provas do SAEP com relação à participação dos estudantes da educação especial? Relate os fatos e, se possível, os encaminhamentos.

36. Considerando o número de estudantes da educação especial inseridos no ensino comum, qual foi o índice e/ou número de participação destes nas provas do SAEP (2012 e 2013)?

37. Você considera que a participação dos estudantes da educação especial se deu em número satisfatório, por quê?

38. Caso o número de estudantes da educação especial seja considerado insatisfatório, teve relação com algum(s) deste(s) fator(es):

- ☐ os estudantes simplesmente não compareceram no dia das provas;
- ☐ os recursos oferecidos para atender as necessidades educacionais dos estudantes da educação especial não foram suficientes para que realizassem as provas;
- ☐ as famílias julgaram desnecessária a participação destes estudantes neste tipo de avaliação;
- ☐ foi optativa e os próprios estudantes preferiram não participar;
- ☐ foram dispensados pelas escolas;
- ☐ Outros. Especifique:

39. Houve correção diferenciada das provas dos estudantes da educação especial pela equipe de correção do SAEP? Comente se foram adotados critérios específicos e quais foram esses critérios.

40. Sobre as adaptações e recursos providenciados pela Equipe de Avaliação Educacional para participação dos estudantes da Educação Especial que realizaram as provas:

- ☐ foram considerados suficientes;
- ☐ necessitam de aprimoramento;
- ☐ precisam ser aprimorados cada edição do sistema de avaliação; (não entendi essa alternativa, parece igual à anterior);
- ☐ Outros. Especifique:

41. Dos estudantes da educação especial, cite quais participaram do SAEP na edição de 2012:

- ☐ Autismo Clássico ☐ Baixa visão ☐ Baixa visão ampliada ☐ Deficiência Auditiva
- ☐ Deficiência Física ☐ Deficiência Intelectual ☐ Surdez ☐ Síndrome de Asperger
- ☐ TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- ☐ Transtornos Mentais e de Comportamento
- ☐ Altas Habilidades/Superdotação ☐ Cegueira ☐ Transtorno Desintegrativo da Infância
- ☐ Outros? Especifique.

2013:

- ☐ Autismo Clássico ☐ Baixa visão ☐ Baixa visão ampliada ☐ Deficiência Auditiva
- ☐ Deficiência Física ☐ Deficiência Intelectual ☐ Surdez ☐ Síndrome de Asperger
- ☐ TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- ☐ Transtornos Mentais e de Comportamento ☐ Altas Habilidades/Superdotação
- ☐ Cegueira ☐ Transtorno Desintegrativo da Infância ☐ Outros? Especifique.

42. Qual a fonte de informação utilizada para determinar a terminologia para identificar a especificidade dos estudantes da educação especial? A terminologia usada para identificar a especificidade dos estudantes da educação especial é baseada em qual fonte/referência/teoria?

43. Informe os recursos e adaptações utilizados para atender aos estudantes da Educação Especial que participaram do SAEP.

2012

- ☐ Prova ampliada; ☐ Prova em Braille; ☐ Recursos de tecnologia assistiva;
- ☐ Professor e/ou tradutor Intérprete de Libras ☐ Outros? Especifique:

2013

- ( ) Prova ampliada; ( ) Prova em Braille; ( ) Recursos de tecnologia assistiva;  
( ) Professor e/ou tradutor Intérprete de Libras ( ) Outros? Especifique:

44. Quanto aos resultados obtidos pelos estudantes da Educação Especial nas provas do SAEP, os resultados dos estudantes da educação especial foram analisados separadamente dos resultados dos demais estudantes do ensino comum? Por quê?

45. A Equipe de Avaliação da SEED tomou conhecimento sobre a utilização dos resultados dos estudantes da educação especial para (re)formulação e o aprimoramento de políticas educacionais voltadas para este alunado? Em caso afirmativo, cite o que foi realizado.

46. A Equipe de Avaliação da SEED considera que:

( ) o resultado dos estudantes da educação especial **não interferem** no resultado geral da escola. Por quê?

( ) os resultados dos estudantes da educação especial **podem interferir consideravelmente** no resultado geral da escola. Por quê?

47. Como a Equipe de Avaliação Educacional da SEED avalia e considera a participação de estudantes da educação especial nestas avaliações?

48. Nas edições do SAEP de 2012 e na primeira edição de 2013, os estudantes identificados como sendo da educação especial são os que apresentam baixa visão. Por quê?

49. Que avaliação foi possível ser feita com relação aos alunos diante do quadro em que somente estudantes com deficiência visual participaram desta avaliação?

50. É possível saber qual foi o rendimento dos estudantes da educação especial que não estão identificados na lista do SAEP?

51. Tendo em vista que em 2012 somente estudantes com deficiência visual (baixa visão) foram identificados durante a realização da prova do SAEP, quais foram os procedimentos adotados para a outra edição da prova em 2013, quando houve a identificação de um grande número de estudantes da Educação Especial?

52. Você considera que houve impacto na formulação de políticas para educação especial?

53. A avaliação será realizada em 2017? Em que período? Será a mesma empresa responsável pela organização das avaliações?

54. Existem alterações previstas com relação à metodologia para as próximas edições?

55. A criação do PAD – Programa de Ação Descentralizada – teve relação com os resultados obtidos no SAEP? Especifique sua resposta.

56. A criação do programa META – Minha escola tem Ação – tem relação com os resultados obtidos no SAEP? Especifique sua resposta.

57. A seguir, deixe suas sugestões e outras contribuições que julgar necessárias para esta pesquisa.

## APÊNDICE B



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



TEMA DE PESQUISA:

**AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A  
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ**

Orientadora: Prof. Dra. Laura Ceretta Moreira.

Doutoranda: Denise Maria de Matos Pereira Lima

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O RESPONSÁVEL PELA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA  
NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ**

Este roteiro de entrevista é um dos instrumentos que subsidiarão a pesquisa intitulada: “AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ”. Como objetivo geral, propomos analisar a implantação, a aplicação e os dados obtidos pelo SAEP, de estudantes da educação especial, para o encaminhamento de ações e políticas públicas na melhoria e organização da escolarização, com vistas à efetivação do processo de inclusão, quanto ao acesso, à permanência e à qualidade com participação destes estudantes no ensino comum.

O instrumento é composto por duas partes:

- I. Perfil profissional do participante da pesquisa;
- II. Dados sobre a avaliação em larga escala.

Agradecemos imensamente sua participação.

Atenciosamente,

Profª Draª Laura Ceretta Moreira (Orientadora)

Denise Maria de Matos Pereira Lima (Doutoranda em Políticas Educacionais)

Data/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Parte I – PERFIL PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

1. Nome do responsável pelo Sistema de Avaliação Educacional na Secretaria de Estado da Educação.

2. Endereço completo do local de trabalho:

Estado: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

Dados para contato:

E-mail: _____
Telefones: _____

3. Tempo de atuação na Educação: \_\_\_\_\_
4. Possui alguma formação e/ou conhecimento específico na área de Educação Especial (cursos, palestras, seminários, já atuou como professor na área da educação especial, outros).  
☐ não  
☐ sim. Quais?
5. Quanto a sua formação, informe as áreas de estudo:  
 Graduação em: \_\_\_\_\_  
 Especialização em: \_\_\_\_\_  
 Mestrado em: \_\_\_\_\_  
 Doutorado: \_\_\_\_\_  
 Pós-doutorado: \_\_\_\_\_  
 Outra: \_\_\_\_\_

## **PARTEII - DADOS SOBRE A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA - SAEP.**

6. Durante a década de 80, o Governo do Estado do Paraná já realizava avaliação em larga escala para estudantes da rede estadual de ensino. Pode comentar sobre seu funcionamento, especialmente sobre a interrupção do procedimento?
7. Comente um pouco sobre a estruturação e manutenção de uma Equipe de Avaliação na SEED. Este grupo sempre esteve ligado ao Departamento de Educação Básica? Como se deu a criação e a manutenção do grupo no Sistema Educacional da Rede Pública Estadual do Paraná?
8. O que levou a Secretaria de Estado da Educação do Paraná a readotar um sistema próprio de avaliação em larga escala?
9. Qual a normativa que regulamenta a criação e aplicação do SAEP?
10. O que difere o SAEP das avaliações realizadas pelo INEP/MEC, como a Prova Brasil, por exemplo?
11. Como foi pensada a estrutura inicial do SAEP quanto a sua organização e aplicabilidade?
12. Quem fiscaliza os recursos financiados para realização do SAEP?
13. Como se deu a contratação da Universidade Federal de Juiz de Fora para executar os procedimentos organizacionais e práticos do SAEP?
14. Sobre os custos para execução deste Sistema de Avaliação, pode nos informar sobre os valores e qual a fonte dos recursos?
15. Que relatórios são apresentados e em que periodicidade ocorrem as prestações de contas ao órgão financiador do SAEP?
16. No planejamento do SAEP, qual seria a periodicidade das avaliações? Elas ocorreram conforme

o planejado? Comente.

17. Qual foi o montante financiado para a execução do SAEP nos anos de 2012 e 2013, respectivamente?

18. Qual foi o valor do financiamento por aluno? O estudante da educação especial teve um valor diferenciado neste financiamento? Qual foi este valor?

19. Houve previsão financeira para atender as necessidades dos estudantes da educação especial quanto aos recursos técnicos, pedagógicos e material adaptado?

20. Caso tenha havido a previsão de recursos específicos para os estudantes da educação especial, estes foram utilizados? Quais foram as ações financiadas?

21. Quem organizou as provas do SAEP? A SEED estabeleceu critérios específicos para atender a demanda dos estudantes do Estado do Paraná?

22. Que etapas são de responsabilidade da empresa que organiza as provas para o SAEP?

23. Quais etapas são de responsabilidade da SEED na constituição das provas do SAEP?

24. Foi constituída uma equipe para elaboração das provas do SAEP para estudantes da educação especial?

25. Como foi a elaboração das provas para os estudantes da educação especial? Comente sobre a metodologia utilizada.

26. Como foi a participação do Departamento de Educação Especial quanto à organização, produção e correção das provas do SAEP?

27. De que maneira foi realizada a divulgação e a comunicação para execução das provas do SAEP? Houve uma comunicação oficial? Como se deu?

28. Vocês encontraram dificuldades ou resistências para divulgação e execução dos trabalhos do SAEP para a comunidade escolar e comunidade em geral? Em caso afirmativo, exemplifique.

29. Como foi a atuação dos NREs quanto à organização, produção e correção das provas do SAEP?

30. Quanto à aplicação das provas do SAEP, quem as aplicou? Houve uma capacitação para orientar os procedimentos?

31. Se houve capacitação, os professores especialistas que atuam nos Atendimento Educacionais Especializados, ou seja, professores da Educação Especial, participaram? Como se deu a participação destes professores durante a prova?

32. Sobre os estudantes da educação especial, para quem a Equipe de Avaliação Educacional solicitou informação sobre o número de estudantes e suas necessidades educacionais específicas para realização da prova e outras? As informações foram fornecidas de forma suficiente?

33. Durante a realização das provas do SAEP, ocorreu algum fato imprevisto com relação aos estudantes da educação especial? Relate.

34. A equipe de avaliação educacional recebeu notificações sobre fatos que ocorreram na

aplicação das provas do SAEP com relação à participação dos estudantes da educação especial? Relate os fatos e, se possível, os encaminhamentos.

35. Considerando o número de estudantes da educação especial inseridos no ensino comum, qual foi o índice e/ou número de participação destes nas provas do SAEP (2012 e 2013) ?

36. Você considera que a participação dos estudantes da educação especial se deu em número satisfatório, por quê?

37. Caso o número de estudantes da educação especial seja considerado insatisfatório, teve relação com algum(s) deste(s) fator(es):

- ( ) os estudantes simplesmente não compareceram no dia das provas;
- ( ) os recursos oferecidos para atender às necessidades educacionais dos estudantes da educação especial não foram suficientes para que realizassem as provas;
- ( ) as famílias julgaram desnecessária a participação destes estudantes neste tipo de avaliação;
- ( ) foi optativa e os próprios estudantes preferiram não participar;
- ( ) foram dispensados pelas escolas;
- ( ) Outros. Especifique:

38. Houve correção diferenciada das provas dos estudantes da educação especial pela equipe de correção do SAEP? Comente se foram adotados critérios específicos e quais foram esses critérios.

39. Sobre as adaptações e recursos providenciados pela Equipe de Avaliação Educacional para participação dos estudantes da Educação Especial que realizaram as provas:

- a. ( ) foram considerados suficientes;
- b. ( ) necessitam de aprimoramento;
- c. ( ) precisam ser aprimorados cada edição do sistema de avaliação; (não entendi essa alternativa, parece igual à anterior)
- d. ( ) Outros. Especifique:

40. Dos estudantes da educação especial, cite quais participaram do SAEP na edição de a.2012:

- ( ) Autismo Clássico
- ( ) Baixa visão
- ( ) Baixa visão ampliada
- ( ) Deficiência Auditiva
- ( ) Deficiência Física
- ( ) Deficiência Intelectual
- ( ) Surdez
- ( ) Síndrome de Asperger
- ( ) TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- ( ) Transtornos Mentais e de Comportamento
- ( ) Altas Habilidades/Superdotação
- ( ) Cegueira
- ( ) Transtorno Desintegrativo da Infância
- ( ) Outros? Especifique.

a. 2013:

- ( ) Autismo Clássico
- ( ) Baixa visão
- ( ) Baixa visão ampliada



- (     ) Deficiência Auditiva
- (     ) Deficiência Física
- (     ) Deficiência Intelectual
- (     ) Surdez
- (     ) Síndrome de Asperger
- (     ) TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- (     ) Transtornos Mentais e de Comportamento
- (     ) Altas Habilidades/Superdotação
- (     ) Cegueira
- (     ) Transtorno Desintegrativo da Infância
- (     ) Outros? Especifique.

41. Qual a fonte de informação utilizada para determinar a terminologia para identificar a especificidade dos estudantes da educação especial? A terminologia usada para identificar a especificidade dos estudantes da educação especial é baseada em qual fonte/referência/teoria?

42. Informe os recursos e adaptações utilizados para atender aos estudantes da Educação Especial que participaram do SAEP:

2012

- (     ) Prova ampliada;     (     ) Prova em Braille;     (     ) Recursos de tecnologia assistiva;
- (     ) Professor e/ou tradutor Intérprete de Libras     (     ) Outros? Especifique

2013

- (     ) Prova ampliada;     (     ) Prova em Braille;     (     ) Recursos de tecnologia assistiva;
- (     ) Professor e/ou tradutor Intérprete de Libras     (     ) Outros? Especifique:

43. Quanto aos resultados obtidos pelos estudantes da Educação Especial nas provas do SAEP, os resultados dos estudantes da educação especial foram analisados separadamente dos resultados dos demais estudantes do ensino comum? Por quê?

44. A Equipe de Avaliação da SEED tomou conhecimento sobre a utilização dos resultados dos estudantes da educação especial para (re)formulação e o aprimoramento de políticas educacionais voltadas para este alunado? Em caso afirmativo, cite o que foi realizado.

45. A Equipe de Avaliação da SEED considera que:

- (     ) o resultado dos estudantes da educação especial **não interferem** no resultado geral da escola. Por quê?
- (     ) os resultados dos estudantes da educação especial **podem interferir consideravelmente** no resultado geral da escola. Por quê?

46. Como a Equipe de Avaliação Educacional da SEED avalia e considera a participação de estudantes da educação especial nestas avaliações?

47. Nas edições do SAEP de 2012 e na primeira edição de 2013, os estudantes identificados como sendo da educação especial são os que apresentam baixa visão. Por quê?

48. Que avaliação foi possível ser feita com relação aos alunos diante do quadro em que somente estudantes com deficiência visual participaram desta avaliação?
49. É possível saber qual foi o rendimento dos estudantes da educação especial que não estão identificados na lista do SAEP?
50. Tendo em vista que em 2012 somente estudantes com deficiência visual (baixa visão) foram identificados durante a realização da prova do SAEP, quais foram os procedimentos adotados para a outra edição da prova em 2013, quando houve a identificação de um grande número de estudantes da Educação Especial?
51. Você considera que houve impacto na formulação de políticas para educação especial?
52. A avaliação será realizada em 2017? Em que período? Será a mesma empresa responsável pela organização das avaliações?
53. Existem alterações previstas com relação à metodologia para as próximas edições?
54. A criação do PAD – Programa de Ação Descentralizada – teve relação com os resultados obtidos no SAEP? Especifique sua resposta.
55. A criação do programa META – Minha escola tem Ação – tem relação com os resultados obtidos no SAEP? Especifique sua resposta.
56. A seguir, deixe suas sugestões e outras contribuições que julgar necessárias para esta pesquisa.

## APÊNDICE C



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



TEMA DE PESQUISA:

**AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ**

Orientadora: Prof. Dra. Laura Ceretta Moreira.

Doutoranda: Denise Maria de Matos Pereira Lima

**QUESTIONÁRIO PARA O RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ**

Este questionário é um dos instrumentos de pesquisa que subsidiarão a pesquisa intitulada: “AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ”. Como objetivo geral, propomos analisar a implantação, a aplicação e os dados obtidos pelo SAEP, de estudantes da educação especial, para o encaminhamento de ações e políticas públicas na melhoria e organização da escolarização, com vistas à efetivação do processo de inclusão, quanto ao acesso, permanência e qualidade com participação destes estudantes no ensino comum.

O instrumento é composto por três partes:

- I. Perfil profissional do participante da pesquisa;
- II. Dados sobre a Educação no Núcleo Regional de Educação em que atua;
- III. Dados sobre a avaliação em larga escala.

Agradecemos imensamente sua participação.

Atenciosamente,

ProfªDraª Laura Ceretta Moreira (Orientadora)

Denise Maria de Matos Pereira Lima (Doutoranda em Políticas Educacionais)

Data/\_\_\_/\_\_\_

### PARTE I – PERFIL PROFISSIONAL PARTICIPANTE DA PESQUISA

1. Nome:

2. NRE: \_\_\_\_\_

3. Endereço completo do local de trabalho:

Município: \_\_\_\_\_


4. Dados para contato:

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_

5. Tempo de atuação na Educação

6. Quanto a sua formação, informe as áreas de estudo:

Graduação em: \_\_\_\_\_

Especialização em: \_\_\_\_\_

Mestrado em: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Pós-doutorado: \_\_\_\_\_

Outra: \_\_\_\_\_

## PARTE II - DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO NRE EM QUE ATUA

7. Quantos estudantes do **Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e do Ensino Médio**, são atendidos pela Educação Especial no ensino comum no seu NRE?

Informar somente o número total \_\_\_\_\_

8. Assinale as áreas de abrangência da Educação Especial atendidas por seu NRE.

- ( ) Autismo Clássico ( ) Baixa visão ( ) Baixa visão ampliada  
 ( ) Deficiência Auditiva ( ) Deficiência Física ( ) Deficiência Intelectual  
 ( ) Surdez ( ) Síndrome de Asperger  
 ( ) TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade  
 ( ) Transtornos Mentais e de Comportamento  
 ( ) Altas Habilidades/Superdotação ( ) Cegueira  
 ( ) Transtorno Desintegrativo da Infância  
 ( ) Outros? Especifique.

9. Informe os serviços de apoios educacionais especializados disponibilizados para os estudantes da Educação Básica no NRE No Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio:

- ( ) Sala de Recursos Multifuncional ( ) Centro de Atendimento Especializado  
 ( ) Professor Surdo ( ) Tradutor Intérprete de LIBRAS  
 ( ) Guia Intérprete ( ) Professor Itinerante  
 ( ) Professor de Apoio Educacional Especializado  
 ( ) Professor de Apoio à Comunicação Alternativa  
 ( ) Classe Especial  
 ( ) Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação  
 ( ) Outros? Especifique

### PARTE III – DADOS SOBRE AVALIACAO EM LARGA ESCALA

10. Para sua participação e/ou da equipe de Educação Especial no Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), você foi informado por:

Em 2012:

- ☐ NRE
- ☐ Pela equipe de Avaliação da SEED/PR
- ☐ Pelo Departamento de Educação Especial da SEED/PR
- ☐ Pelo Departamento de Educação Básica da SEED/PR
- ☐ Instituição contratada para organizar o evento (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF)
- ☐ Pelos meios de Comunicação. Qual?
- ☐ Outros. Quais?

Em 2013:

- ☐ NRE
- ☐ Pela equipe de Avaliação da SEED/PR
- ☐ Pelo Departamento de Educação Especial da SEED/PR
- ☐ Pelo Departamento de Educação Básica da SEED/PR
- ☐ Instituição contratada para organizar o evento (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF)
- ☐ Pelos meios de Comunicação. Qual?
- ☐ Outros. Quais?

11. As escolas em que foram aplicadas as provas do SAEP foram informadas do evento por quem?

- ☐ NRE
- ☐ Pela equipe de Avaliação da SEED/PR
- ☐ Pelo Departamento de Educação Especial da SEED/PR
- ☐ Pelo Departamento de Educação Básica da SEED/PR
- ☐ Instituição contratada para organizar o evento (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF)
- ☐ Pelos meios de Comunicação. Qual?
- ☐ Outros. Quais?

12. As escolas em que foram aplicadas as provas do SAEP foram informadas do evento por meio de:

- ☐ Documento oficial expedido pela SEED/PR. Qual?
- ☐ Reuniões técnicas. Com quem?
- ☐ Não houve informação formal?
- ☐ Outros. Quais?

13. Quais informações o NRE solicitou às escolas, sobre os estudantes da educação especial, para alimentar a organização do SAEP?

14. Quais recursos de comunicação foram utilizados pelo NRE para solicitar as informações sobre estudantes da educação especial às escolas?

- ☐ ofício
- ☐ e-mail
- ☐ telefone
- ☐ outros. Quais?

15. As escolas em que foram aplicadas as provas do SAEP solicitaram algum recurso e/ou adaptações para atender aos estudantes da educação especial?

- ( ) Não. As escolas já tinham os recursos e adaptações necessárias. ( ) Sim. Quais?
- ( ) Prova em Braille ( ) Prova Ampliada ( ) recursos de tecnologia assistiva. Quais?
- ( ) Professor e/ou tradutor intérprete de Libras ( ) Outros. Quais?

16. Caso tenham sido providenciadas adaptações e recursos pela equipe de avaliação educacional da SEED/PR, como avalia:

- ( ) Foram suficientes para atender a demanda dos estudantes da educação especial.
- ( ) Ainda necessitam de aprimoramento para novas edições do SAEP.
- ( ) Foram aprimoradas da primeira edição (2012) para a segunda edição (2013).
- ( ) Outros. Quais?

17. Participaram do SAEP, no seu NRE, estudantes que apresentam:

- ( ) Autismo Clássico ( ) Baixa visão ( ) Baixa visão ampliada
- ( ) Deficiência Auditiva ( ) Deficiência Física ( ) Deficiência Intelectual
- ( ) Surdez ( ) Síndrome de Asperger
- ( ) TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- ( ) Transtornos Mentais e de Comportamento
- ( ) Altas Habilidades/Superdotação ( ) Cegueira
- ( ) Transtorno Desintegrativo da Infância ( ) Outros? Especifique.

18. Informe sobre o índice de participação dos estudantes da Educação Especial do seu NRE no SAEP:

Em 2012:

- ( ) Todos participaram ( ) Não participaram
- ( ) A participação foi parcial ( ) Não tenho esta informação

Em 2013:

- ( ) Todos participaram ( ) Não participaram
- ( ) A participação foi parcial ( ) Não tenho esta informação

19. O índice de participação dos estudantes da educação especial do seu NRE foi dentro do esperado?

- ( ) sim ( ) não

20. Se você compreende que o índice de participação de estudantes da educação especial no SAEP, promovidos pelo seu NRE, foi abaixo do esperado, indique qual(is) é(são) o(s) fator (es) determinante(s) para que isso tenha ocorrido.

- ( ) os estudantes simplesmente não compareceram no dia das provas.
- ( ) os recursos oferecidos para atender às necessidades educacionais dos estudantes da educação especial não foram suficientes para realização das provas.
- ( ) as famílias julgaram desnecessária a participação desses estudantes nesse tipo de avaliação.
- ( ) é optativa e os próprios estudantes preferiram não participar.
- ( ) foram dispensados pela escola
- ( ) Outros. Quais?

21. As orientações sobre os procedimentos para aplicação das provas do SAEP foram dadas por meio de:

- ( ) formação/capacitação específica

( ) formulários e cadernos de orientação

( ) outros. Quais?

22. Se as informações foram dadas por meio de formulários e/ou cadernos de orientação,esses se apresentaram suficientes para formação dos profissionais na condução da aplicação das provas?

( ) sim

( ) não. Em que aspectos?

23. Se as informações foram dadas por meio de formação/capacitação, essas se apresentaram suficientes para preparar os profissionais na condução da aplicação das provas?

( ) sim

( ) não. Em que aspectos?

24. Os profissionais envolvidos na aplicação conduziram as provas do SAEP de acordo como que foi previsto pela organização do evento?

( ) sim

( ) não. Em que aspectos?

25. Houve alguma orientação específica para os aplicadores com relação aos procedimentos adotados para participação de estudantes da educação especial no SAEP?

( ) não.

( ) sim. Qual?

26. Os aplicadores manifestaram alguma dificuldade ou problema, durante a aplicação das provas, com relação à participação dos estudantes da educação especial?

( ) não.

( ) sim. Qual?

27. Os estudantes da educação especial realizaram as provas do SAEP no mesmo espaço físico que os demais estudantes da sua turma do ensino comum?

( ) sim.

( ) não. Por quê?

28. Se os estudantes da educação especial realizaram as provas do SAEP no mesmo espaço físico que os demais, houve alguma queixa?

( ) sim. Quem se queixou e de quê? ( ) não.

29. Como foi a atuação dos professores da educação especial durante a aplicação das provas do SAEP?

30. Informe sobre o número de estudantes, preenchendo o quadro a seguir:



Área de abrangência	2012		2013	
	Número de estudantes NRE	Número de estudantes que realizaram a prova do SAEP	Número de estudantes NRE	Número de estudantes que realizaram a prova do SAEP
Autismo Clássico				
Baixa visão				
Baixa visão ampliada				
Deficiência Auditiva				
Deficiência Física				
Deficiência Intelectual				
Surdez				
Síndrome de Asperger				
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade				
Transtornos Mentais e de Comportamento				
Altas Habilidades/Superdotação				
Cegueira				
Transtorno Desintegrativo da Infância				

31. Como foi o acompanhamento e a participação da equipe de educação especial do NRE durante a aplicação das provas do SAEP?

32. A Equipe Gestora da Educação Especial do seu NRE teve acesso aos **resultados obtidos pelos estudantes da Educação Especial** no SAEP?

Em 2012

( ) Sim

( ) Não

Em 2013

( ) Sim

( ) Não

33. Os dados da avaliação do SAEP foram analisados pelos profissionais que atuam na Educação Especial do seu NRE?

Em 2012

( ) Sim

( ) Não

Em 2013

( ) Sim

( ) Não

34. Os resultados das avaliações do SAEP realizadas pelos estudantes da Educação Especial foram utilizados para (re)formulação de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino

desses estudantes?

( ) Sim

( ) Não

35. Os resultados do SAEP relativos aos estudantes da educação especial foram utilizados pela equipe do NRE para (re)formulação de ações e políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino dos estudantes?

( ) sim

( ) não

36. Caso os resultados do SAEP tenham sido utilizados pela equipe de educação especial do NRE, cite e/ou comente as ações realizadas.

37. Alguma escola reportou-se ao NRE manifestando preocupações ou dúvidas quanto à participação dos estudantes da educação especial nas avaliações do SAEP? Caso sim, qual(is) dúvida(s) e/ou preocupação?

38. Utilize o espaço a seguir para adicionar outras contribuições e/ou comentários que julgar relevantes para esta pesquisa.

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Denise Maria de Matos Pereira Lima e Laura Ceretta Moreira, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos lhe convidando a participar de um estudo intitulado “As avaliações em larga escala e a construção de Políticas Públicas para a Educação Especial no Paraná”.

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de implantação do sistema de avaliação em larga escala adotado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SAEP) no que se refere aos estudantes da educação especial.

- a. Caso aceite participar do estudo, será necessário comparecer às entrevistas agendadas em horários convenientes para ambas as partes - sujeito e pesquisadora.
- b. Este estudo não prevê nenhum tratamento médico ou intervenção física, desse modo, não envolve desconforto e riscos.
- c. O benefício esperado durante e após a conclusão do estudo é uma contribuição para a análise quanto à efetividade das políticas públicas destinadas aos estudantes da educação especial.
- d. A pesquisadora, Denise Maria de Matos Pereira Lima, doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, poderá ser contatada pelo telefone: (41) 3222-6785 ou pelo celular: (41) 99974-0075 e também pelos endereços eletrônicos: frdmatos@uol.com.br/denisematos@seed.pr.gov.br para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa.
- e. Estão garantidas todas as informações que desejar antes, durante e após o estudo.
- f. A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento. Este fato não lhe implicará em nenhum prejuízo.
- g. As informações relacionadas ao estudo poderão ser acompanhadas pela orientadora do doutorado, Laura Ceretta Moreira. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- h. Todas as informações prestadas à pesquisadora têm garantido o sigilo profissional. As entrevistas serão gravadas para a análise do conteúdo. O anonimato é garantido e respeitado e, tão logo o estudo termine, as fitas serão desgravadas, pois as conclusões irão compor o corpo deste doutorado.
- i. Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora.
- j. Você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.
- k. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o seu nome, e sim, um nome fictício.

Eu, \_\_\_\_\_, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidada (o) a participar. A explicação que recebi menciona todos os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem prejuízos de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos.

Eu concordo voluntariamente a participar deste estudo.

---

(Nome e Assinatura do participante da pesquisa) Local e data

(Somente para o responsável do projeto)



Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo.

---

(Nome e Assinatura do Pesquisador ou quem aplicou o TCLE) Local e data

**ANEXO**

## ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

	<b>HOSPITAL DO TRABALHADOR/SES/PR</b>													
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP														
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>														
Título da Pesquisa: As Avaliações em Larga Escala e a Construção de Políticas Públicas para a Educação Especial no Paraná.														
Pesquisador: DENISE MARIA DE MATOS														
Área Temática:														
Versão: 1														
CAAE: 64879917.0.0000.5225														
Instituição Proponente: secretaria de estado da saúde do parana														
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio														
<b>DADOS DO PARECER</b>														
Número do Parecer: 1.943.505														
 <b>Apresentação do Projeto:</b>														
A apresentação da pesquisa está em conformidade com a Resolução 510/2016 CNS/CONEP.														
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>														
Objetivos claros e executáveis. Nada a acrescentar.														
<b>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b>														
Não existem riscos.														
Os benefícios poderão existir desde que os resultados sejam divulgados de forma adequada.														
<b>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</b>														
A pesquisa está muito bem estruturada e não necessita de ajuste.														
 <b>Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:</b>														
Termo em conformidade com as normas e resoluções vigentes.														
<b>Recomendações:</b>														
Recomendo que a pesquisadora após concluir os estudos apresente um relatório breve da sua pesquisa com os resultados para este comitê, bem como, para a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, como uma forma de retribuição as autorizações dadas para a realização da pesquisa.														
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 40%;">Endereço: Secretaria de Saúde - Rua Piquiri 170 - Rebouças - 80230-140 - Curitiba - PR - 41 3330-4300</td> <td style="width: 20%; text-align: center;">CEP: 81.050-000</td> <td style="width: 40%;"></td> </tr> <tr> <td>Bairro: Rebouças</td> <td style="text-align: center;">Município: CURITIBA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: PR</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Telefone: (41)3212-5871</td> <td></td> <td style="text-align: right;">E-mail: cepht@sesa.pr.gov.br</td> </tr> </table>			Endereço: Secretaria de Saúde - Rua Piquiri 170 - Rebouças - 80230-140 - Curitiba - PR - 41 3330-4300	CEP: 81.050-000		Bairro: Rebouças	Município: CURITIBA		UF: PR			Telefone: (41)3212-5871		E-mail: cepht@sesa.pr.gov.br
Endereço: Secretaria de Saúde - Rua Piquiri 170 - Rebouças - 80230-140 - Curitiba - PR - 41 3330-4300	CEP: 81.050-000													
Bairro: Rebouças	Município: CURITIBA													
UF: PR														
Telefone: (41)3212-5871		E-mail: cepht@sesa.pr.gov.br												