

## ANALISES E REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE INCLUSÃO VERSUS AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Alva Valéria Moro Labs<sup>1</sup>  
Tiago Escame Gimiliani<sup>2</sup>

**RESUMO:** Com base nos pressupostos gerenciais que circundam as avaliações em larga escala, o estudo a seguir vem refletir sobre o padrão homogeneizador que caracteriza essas avaliações, assim como a não consideração da diversidade presente nas escolas que alicerçam a inclusão. Tem como objetivo demonstrar que a forma de avaliar os estudantes através do modelo atual, não pode ser vista como verdade absoluta nos resultados que se referem à qualidade em educação. Através de uma revisão bibliográfica, o estudo será descrito com base nas referências voltadas a essa temática no cenário educacional brasileiro, considerando o embasamento de autores cujo foco permeia a inclusão e sua legislação. Ademais, consideramos por fim que, não há um alinhamento entre o discurso e a prática no que se diz respeito à singularidade de cada estudante, uma vez que a legislação não se equaliza com o próprio sistema educacional vigente.

**Palavras-chave:** Avaliação. Larga escala. Inclusão.

**ABSTRACT:** With the bases and the managerial presupposes that surrounds the big scales evaluation, this work will reflect about the homogenizer pattern that characterizes this evaluations, as the non-consideration about the diversity that is present in the schools that underpin the inclusion. This work has as objective demonstrates that the way to evaluate the students thought the actual model can't be seen as truth without question on the considerations about the education quality. Through a bibliographic revision, the study will be described on the bases about the references that work with this theme on the Brazilian education, considering the author's books that talk about the inclusion and the legislation. In addition, we consider that there is no alignment between the discourses and the practice about the singularity of the students, since the legislation don't express the reality of the education.

1447

**Keywords:** Evaluation. Big scale. Inclusion.

<sup>1</sup>Doutoranda em Ciências da Educação pela Christian Business School (2023), Flórida/ E.U.A. Mestre (Ms) em Educação pela Universidad Europea del Atlántico Especializado em Formação de Professores (2023). cursou o Ensino de 2º Grau (1979); Concluiu o Curso Normal(2005), Licenciada em Pedagogia(2002); Geografia(2024), Letras (2023) Artes Visuais(2023) e Educação Especial (2023) Pós Graduada “Lato Sensu” em: Neuroaprendizagem (2016); Literatura Brasileira(2015); Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância(2014); Alfabetização e Linguagem(2014); Educação para as Relações Étnico-Raciais(2013); Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar(2012); Educação infantil(2012); Psicomotricidade(2008); Alfabetização e Educação Infantil Inclusiva(2006); Psicopedagogia Clínica e Institucional(2005); Interdisciplinaridade e Transversalidade em Educação: Um Projeto em Construção (2003); Altas Habilidades ou Superdotação (2019); Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica(2022); Avaliação no Contexto Escolar (2022); Educação Ambiental(2022) e Literatura Infantil(2022). Extensão em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2010).

<sup>2</sup>Doutorando em Ciências da Educação pela Christian Business School (2022), Flórida/ E.U.A.- possui graduação em Tecnologia (CRQ) pela Faculdade de Tecnologia Estudante Rafael Almeida Camarinha de Marília/ SP (2009), Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo (2014), é formado em Letras 2º Licenciatura (2022), Mestre dupla titulação pela Universidad Europea del Atlántico da Espanha/ Santander - Ueneatlantico e pela UNICID/ SP (2022), Especialista em Educação Ambiental pela UNICID/ SP (2010), Especialista em Formação EAD do Ensino Fundamental ao Ensino Superior pela Universidade Paulista de Assis/ SP (2020), Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Especial e Inclusiva (2021), Especialista em Gestão Escolar com ênfase em Administração, Coordenação Pedagógica, Supervisão e Inspeção Escolar pela FACEMINAS (2022), é especialista em Ludopedagogia e Literatura na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2021), atuou como Diretor Escolar e Vice Diretor nos anos de 2016 a 2019, foi coordenador pedagógico e formador de Professores de Alfabetização na cidade de Tarumã/SP nos anos de 2016 a 2021. Atuou como Professor de Educação Especial no Estado de São Paulo na cidade de Candido Mota, tem experiência na área de Educação há mais de 16 anos, foi coordenador pedagógico do SESI de Ourinhos/ SP, atualmente é Analista Técnico Pedagógico do SESI- SP (2022- 2024).

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade trazer uma reflexão a respeito das avaliações externas educacionais. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico a respeito do tema com as respectivas palavras-chave demonstradas anteriormente nos bancos de dados relacionados à pesquisa, quais sejam: catálogo de teses CAPES e “Google Acadêmico” como os principais.

Após o levantamento e da leitura crítica dos textos referenciados, o presente artigo demonstrará por meio de uma linha do tempo como a avaliação externa em educação é aplicada no Brasil, demonstrando as influências externas e internas para a aplicação dessas, com o posterior debate a respeito da ausência de fundamentação necessária por meio desse, pois não é suficiente na aferição dos aspectos individualizados dos alunos, especialmente aos da educação especial, que são entendidos apenas como números e dados.

Por fim, será demonstrado alguns dados e a discussão referente à como as avaliações externas são insuficientes dentro da lógica neoliberal de ensino para a melhoria da educação no país.

## REFERENCIAL TEÓRICO

1448

A avaliação externa em larga escala é uma tendência no Brasil desde os anos de 1980 com o seu fortalecimento advindo posteriormente, quando, a partir de 1990, ocorreram algumas mudanças estruturais responsáveis pela aplicação dessa em larga escala. Essas foram implementadas no intuito de padronizar a educação no país todo (SOUZA, 2003), seguindo o que se convencionou, como conceituação, em princípio da padronização em educação (LIEBL; LIMA; PINTO, 2020). O contexto do surgimento e fortalecimento desse princípio foram as críticas realizadas ao modelo neoliberal do Estado brasileiro gerir a educação, em que esse teria uma influência diminuída em relação ao contexto geral estatal, fazendo com que não houvesse uma padronização a respeito da educação brasileira e, em tese, causando divergências no país.

Assim, em 1995 foi editado o “Plano Diretor do Aparelho do Estado” (BRASIL, 1995) como uma resposta ao modelo neoliberal e buscando uma maior influência do Estado brasileiro na educação, o que reverberou na questão da aplicação de avaliações de grande escala. A ideia desse tipo de avaliação é anterior ao mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), entretanto, foi a partir desse que as avaliações referidas passaram a serem

utilizadas em maior monta, criando as bases para a posterior aplicação das seguintes: ENCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (2002); ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (1998); ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização (2013).

A partir dessa perspectiva, da avaliação em grande escala, as provas foram sendo modificadas em 2019 a chamada Prova Brasil foi unificada em uma aplicação que passou a ter a nomenclatura de Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Um dos pressupostos da avaliação unificada seria o que é disposto na administração gerencial, que eximiria o Estado de muitas medidas, pois, ao unificar os testes, esses seriam medidos por meio de um padrão que serviria como guia para as medidas educacionais (LIEBL; LIMA; PINTO, 2020).

Assim, em relação à Educação Inclusiva e a avaliação externa nacional, essa segue alguns pressupostos. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação (BRASIL, 2008), a avaliação pedagógica seria um processo dinâmico em que devem ser considerados alguns pressupostos como o conhecimento prévio e a análise do nível em que os alunos estão para seguir na escolarização. Retomando ao contexto da avaliação externa como é realizada, essa tem influência de decisões advindas do Banco Mundial, ou seja, demonstra uma influência externa nas decisões do país, retrocedendo a medidas de cunho neoliberal, conforme adiante:

Com o emprego de políticas neoliberais, a própria teoria da avaliação, que já vinha progredindo com base em epistemologias antipositivistas e pluralistas, retrocedeu, enveredando novamente por um viés positivista. Nessa abordagem, a credibilidade em indicativos mensuráveis passa a ser o ápice das mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais, influencia as práticas avaliativas (SILVA, p. 2010, p.50)

Assim, depreende-se que a implementação da avaliação externa no Brasil segue uma lógica gerencial com a influência de órgãos externos e um pensamento que não vai de encontro ao dia a dia escolar em relação à educação inclusiva, que possui suas particularidades de atuação em cada região.

## **2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA**

Conforme descrito anteriormente, as avaliações externas seguem uma lógica que não coaduna com a correta mensuração da educação inclusiva, conforme será descrito adiante. Inicialmente, no contexto da legislação que rege a educação inclusiva, essa teve grande influência da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 6º dispôs sobre o caráter social da educação (BRASIL, 1988). Em um contexto internacional, uma convenção relevante que

dispôs sobre a educação inclusiva aos países signatários, em que o Brasil está incluso, como a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), Decreto nº 3.956 (2001) no Brasil.

Um marco da legislação brasileira está na edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Resolução CNE 04/2009), que trouxe algumas alterações para deslocar o atendimento dos alunos da educação especial, restringindo a: I. alunos com deficiência; II. alunos com transtornos globais do desenvolvimento; III. alunos com altas habilidades/superdotação (LIEBL; LIMA; PINTO, 2020, p. 10).

Nesse sentido, conforme demonstrado anteriormente, a lógica gerencial na aplicação das avaliações externas transformaram a forma do Estado lidar com a educação especial, pois, a partir dessa as ações estatais são medidas por meio de dados e desempenho, esquecendo que os alunos desse tipo de educação possuem características individuais. A forma gerencial do Estado se portar faz com que as medidas sejam tomadas com ênfase nas avaliações (LIEBL; LIMA; PINTO, 2020), assim, as individualidades são esquecidas no meio de uma lógica centralizadora. Esse fato ocorre por diversos motivos, um dos principais é que o o resultado dos alunos da educação especial, pois o acesso aos dados da Prova Brasil, nesses casos, não está aberta para análise” (REBELO, 2018,p.911).

1450

Dessa forma, quando os resultados dessas avaliações são divulgados, os pormenores não são observados, sendo apenas utilizados de forma global, sem a atenção necessária de uma educação que vise a individualidade dos alunos da educação especial, em uma análise realizada por diferentes autores, Mainardes (2013) afirma que índices globais de avaliação muitas vezes rotulam escolas, que acabam sendo vistas com índices ruins, sem observar a realidade dos recursos e material humano do dia a dia escolar. Em outro sentido, Nasser (2011) parte do ponto de vista dos professores, em que ele demonstra como essas avaliações são utilizadas para estigmatizar essa classe e tentar incutir que as escola públicas são ruins e as particulares boas.

A avaliação em larga escala, então, deveria ser realizada com enfoque nas particularidades das escolas, não de forma global, em um país permeado por diferentes culturas e formas de se fazer educação:

Os aspectos intra e extraescolares não podem ser desconsiderados nas avaliações em larga escala, pois tais aspectos interferem no processo de aprendizagem dos alunos. Tendo em vista que estas avaliações pretendem medir a qualidade da educação, é preciso ter em conta que para uma análise da qualidade educativa “tem que se

considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (LIEBL; LIMA; PINTO, 2020, p. 08)

Desse modo, o modo como é feito essas avaliações, seguindo o princípio da padronização, conforme disposto anteriormente, em que todos os alunos, incluindo os da educação especial, são tratados como “iguais”, faz com que as igualdades sejam reforçadas, ao igualar a análise para escolas com realidades diferentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio desse artigo demonstram que, ao convencionar a aplicação de avaliações de grande escala para medir a qualidade da educação especial esse fato não irá de encontro com a realidade da educação brasileira ao não levantar os dados referentes às individualidades das instituições de ensino, na questão da educação especial, esse fato se verifica de forma ainda mais aparente.

Um exemplo é verificado por meio de um estudo realizado por Leria et. al (2018), em que ficou demonstrada a dificuldade da população cega no entendimento do conteúdo presente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme demonstrado adiante:

Dos testes e dos depoimentos dos participantes com deficiência visual total, os autores concluíram que a utilização de adaptações, por meio de aplicativo criado por eles, facilitaria o acesso às informações do conteúdo da prova, eliminaria o esforço adicional para entendimento dos textos (falados) pelo leitor e permitiria redigir o texto e controlar a prova (REBELO, 2018, p. 917)

1451

Em relação ao Saeb, os dados não são suficientes para demonstrar como esse era realizado, o que demonstra a ausência de uma quantificação dos alunos da educação especial e suas particularidades. Já em relação ao ENEM, que é outra forma de se medir os índices da educação, que possuem os mesmos problemas das outras citadas, pois leva em conta a educação de forma global e não individualizada. Em relação ao referido exame, o houve um aumento considerável na inscrição de pessoas com deficiência:

17.432 pessoas com deficiência e 9.867 pessoas com mobilidade reduzida (INEP, 2013b). Já no biênio seguinte, os inscritos com deficiência ou mobilidade reduzida alcançaram, respectivamente, 21.873 e 25.107, perfazendo um aumento de 25,5% entre 2010 e 2011 e de 14,8% entre 2011 e 2012 (BRASIL, 2015b).

Esses resultados, e conforme o que foi descrito ao longo do trabalho demonstram que a maior parte das avaliações consegue mensurar apenas alguns aspectos da educação inclusiva, sendo a principal medida correspondente à matrícula desses alunos nas escolas, entretanto, apenas a aferição desses dados não se demonstra suficiente para demonstrar como as condições do aprendizado a respeito dos alunos com deficiência são aferidas.

Para que ocorra uma melhora no levantamento de dados e conseqüentemente na discussão a respeito da qualidade da educação especial é preciso que as avaliações externas sejam mais específicas em alguns pontos,

fugindo da lógica neoliberal de quantificação a respeito dos dados escolares, conforme adiante:

Avaliações institucionais (ENC- Provão, SARESP, etc) vêm com uma máscara de qualidade das políticas neoliberais para monitorar os resultados das escolas de forma comparativa, quantitativa e genérica, implicados em reduzir gastos, seguindo modelos no campo empresarial. É ingenuidade não reconhecer que a avaliação atrelada a intencionalidades da Progressão Continuada, é um poderoso instrumento às políticas neoliberais, pois a questão da qualidade fica como pretexto para redução de custos e gastos e ao corte dos direitos sociais (DI NALLO, 2010, p. 103)

Desse modo, a questão da avaliação externa, por si só, conforme demonstrado nos dados levantados, não resulta em melhoria no aprendizado concernente aos alunos da educação inclusiva. Essa serve apenas como uma ferramenta para demonstrar um aspecto global da situação. Assim, além dessa avaliação, realizar correções internas e avaliações nesse sentido ajudaria a compor o aspecto global nesse sentido. Como a análise do artigo foi apenas com as externas, ficou demonstrada a insuficiência dessas.

## CONCLUSÃO

1452

Por meio desse artigo ficou demonstrado que as avaliações externas foram criadas no intuito de padronizar a distribuição de recursos concernentes à educação brasileira, isso ocorreu através da influência externa que a ideologia neoliberal trouxe aos gestores brasileiros, que adotaram a administração gerencial em diversos aspectos da distribuição de recursos no Brasil, inclusive na questão da educação.

Desse modo, o artigo buscou assumir uma postura crítica em relação a essas avaliações, demonstrando no espaço que nos coube que, ao realizar um levantamento crítico a respeito dessas, contrapõe a visão que o Estado ainda possuía respeito de medir o ensino por meio de grandes escalas, que impedem uma observação específica da educação por meio de culturas e locais diferentes.

Para isso, o artigo demonstrou por meio de dados obtidos de estudos e na demonstração da legislação brasileira a influência que a educação neoliberal vem exercendo no Brasil, deslocando as individualidades dos alunos para medidas globais. Por meio desses fatos, muitas vezes a divulgação de dados não específicos faz com que professores e gestores que se empenham na educação sejam vistos como incompetentes, não levando em conta que a

educação da inclusão precisa de medidas locais e específicas, sendo a avaliação externa pura e simples incompletapara medir os dados educacionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

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

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1669-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192). Acesso em 01 de ago. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Relatório pedagógico: Enem 2011-2012. Brasília, DF: Inep, 2015b.

BRASIL. INEP. **Portaria nº 410**, de 22 de julho de 2016. Brasília, 2016.

BRASIL. INEP. **Portaria nº 447**, de 24 de maio de 2017. Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017. Brasília, 2017.

1453

DI NALLO, Rita de Cássia Zironi. Avaliação externa: estratégias de controle ou inclusão?, 2010.

LIEBL, Karin Rank; LIMA, Iana Gomes de; PINTO, Marialva Moog. Avaliações em larga escala e educação especial: alguns pressupostos em questão. **Revista internacional de educação superior**. Campinas. Vol. 6 (2020), e020026, p. 1-23, 2020.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 907-922, 2018.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 873-895, 2003. **Mini currículo**