






Avaliações em larga escala e Educação Especial: Alguns pressupostos em questão

Karin Rank Liebl¹  Iana Gomes de Lima²  Marialva M. Pinto³ 
^{1,2} Universidade da Região de Joinville
³ Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

O presente estudo trata dos pressupostos gerenciais que embasam a existência das avaliações em larga escala e o discurso de que estas trariam a possibilidade de aferir a qualidade de cada instituição de ensino e, assim, medir o sistema educativo a partir de um padrão homogeneizador. Tem como objetivo apontar que o princípio da homogeneização/padronização que embasa as avaliações em larga escala e o princípio da diversidade que alicerça a inclusão de alunos com deficiência são elementos contraditórios, mas que se apresentam, de forma concomitante, na prática educacional em diferentes etapas de ensino. Para tanto, metodologicamente, fez-se uso de uma revisão bibliográfica a partir de que estudam as avaliações em larga escala no Brasil e contextualizou-se o surgimento deste tipo de avaliação no cenário educacional brasileiro. Ademais, realizou-se uma revisão a partir de autores que embasam as discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência e a legislação específica que trata desta temática. A partir da compreensão acerca da temática de estudos, consideramos, por fim, que o sistema educativo não possui um discurso único sobre a inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que sua legislação obrigada determinadas ações que não são cumpridas pelo próprio sistema.

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação em larga escala. Educação especial. Diversidade.

Correspondência ao Autor

¹ Karin Rank Liebl

E-mail: karinsbs10@gmail.com

Universidade da Região de Joinville, Brasil
CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/5404325900274557>

Submetido: 29 nov. 2018

Aceito: 13 fev. 2019

Publicado: 06 jun. 2019

 10.20396/riesup.v5i0.8654095

e-location: e020004

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Large Scale Assessment and Special Education: Some Assumptions under Discussion

ABSTRACT

This paper deals with the managerial assumptions that support the existence of large-scale evaluations and the discourse that these would bring the possibility of measuring the quality of each educational institution and measure the educational system from a homogenizing standard. It aims to point out that the principle of homogenization/standardization that bases the large-scale evaluations and the principle of diversity that supports the inclusion of students with disabilities are contradictory elements, but are both present concomitantly in educational practice in different stages of education. The methodology framework involves a bibliographic review based on authors that show the emergence of this type of evaluation in the Brazilian educational scenario. In addition, a review was carried out based on authors who base the discussions on the inclusion of students with disabilities and the specific legislation dealing with this issue. From the understanding of the subject of studies, we consider, finally, that the education system does not have a single discourse on the inclusion of people with disabilities, since in its legislation certain actions are obligated, however, they are not fulfilled by the system itself.

KEYWORDS

Large scale evaluation. Special education. Diversity.

Evaluaciones a gran escala y Educación Especial: Algunos Presupuestos en Cuestión

RESUMEN

El presente estudio trata de los presupuestos gerenciales que fundamentan la existencia de las evaluaciones a gran escala y el discurso de que éstas traían la posibilidad de medir la calidad de cada institución de enseñanza y así medir el sistema educativo a partir de un patrón homogeneizador. Se pretende apuntar que el principio de la homogeneización/estandarización que embasa las evaluaciones a gran escala y el principio de diversidad que fundamenta la inclusión de alumnos con discapacidad son elementos contradictorios pero que se presentan de forma concomitante en la práctica educativa en diferentes etapas de enseñanza. Para eso, metodológicamente, se hizo uso de una revisión bibliográfica a partir de autores que estudian las evaluaciones a gran escala en Brasil y se contextualizó el surgimiento de este tipo de evaluación en el escenario educativo brasileño. Además, se realizó una revisión a partir de autores que fundamentan las discusiones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad y la legislación específica que trata de esta temática. A partir de la comprensión acerca de la temática de estudios, consideramos, por fin, que el sistema educativo no posee un discurso único sobre la inclusión de personas con discapacidad, ya que en su legislación obliga a determinadas acciones que no son cumplidas por el propio sistema.

PALABRAS CLAVE

Evaluación a gran escala. Educación especial. Diversidade.

O presente estudo tem como objetivo apontar que o princípio da padronização que embasa as avaliações em larga escala e o princípio da diversidade que alicerça a inclusão de alunos com deficiência são elementos conflitantes e contraditórios, mas que se apresentam, de forma concomitante, na prática educacional em diferentes níveis e etapas de ensino. Para tanto, inicialmente, fazemos uma breve contextualização das reformas estatais no Brasil nos anos de 1990, como forma de mostrar o cenário no qual as avaliações em larga escala passaram a se fazer presentes. Na seção seguinte, trazemos alguns pressupostos das avaliações em larga escala, dando especial atenção para os princípios da –padronização. Na sequência, apresentamos um histórico acerca das discussões sobre inclusão no ensino brasileiro, através de referenciais bibliográficos e da legislação. Logo após, discutimos o princípio da diversidade que é central para a inclusão de alunos público alvo da educação especial. Por fim, analisamos o quanto os pressupostos que elencamos como centrais na avaliação em larga escala e na inclusão são contraditórios.

Tendo em vista que as avaliações em larga escala e a inclusão dos alunos público alvo da educação especial estão presentes, atualmente, em todas as etapas de ensino, o estudo visa contribuir, por meio de uma discussão teórica, para pensar os processos educacionais nos diferentes níveis de ensino. Assim, mesmo cientes de que esta revista tem como foco a educação superior, não nos dedicamos exclusivamente à discussão em âmbito universitário, mas entendemos que o que propomos, aqui, também auxilia a pensar as práticas educacionais nas Instituições de Educação Superior (IES).

Breve Contextualização das Reformas Estatais no Brasil Nos Anos de 1990: O Cenário de Consolidação das Avaliações em Larga Escala

No Brasil, a avaliação passou a ter centralidade nas políticas educacionais a partir dos anos de 1980 e, especialmente, nos anos de 1990 (FREITAS, 2004; BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; COELHO, 2008). Foi na década de 1990 que ocorreram as reformas estatais, o que tem profunda relação com a ênfase que passaram a ter as avaliações – como forma de medir os resultados – e com o tipo de avaliação que passou a se fazer presente, qual seja, a avaliação em larga escala.

Peroni (2003) destaca que, no Brasil, nos anos de 1990, grupos que defendiam as políticas neoliberais criticavam a administração estatal, acusando os serviços estatais de serem ineficientes e de má qualidade. O diagnóstico realizado pelo ex-ministro Bresser Pereira foi que a origem da crise era o próprio Estado, sendo este ineficiente em suas políticas e em sua forma administrativa (PERONI, 2003), acusado de gastar mais do que arrecadava (LIMA, 2009). A partir deste diagnóstico e tendo como base os pressupostos gerenciais¹, o

¹ O gerencialismo surgiu na Inglaterra, na década de 1970, como forma de solucionar o que foi chamado pela Nova Direita de crise do Estado de Bem-estar social. O gerencialismo, de acordo com Clarke e Newman (1997) é mais do que uma forma particular de gerir o Estado. Para os autores, o gerencialismo é uma concepção que busca uma transformação cultural e que, quando vivenciada no Estado, busca libertá-lo de suas amarras

Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) elaborou um documento intitulado “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (BRASIL, 1995), que demonstrava a intenção de tornar o Estado brasileiro mais regulador e administrador do que provedor de serviços e bens, controlando os resultados dos serviços ao invés de seu processo, definindo objetivos, propiciando autonomia ao administrador e estimulando a competição dentro do próprio Estado. Nogueira (2011) destaca que o estado brasileiro passou a ter muitas características gerencialistas a partir das reformas estatais dos anos de 1990. Dabrach e Souza (2014) afirmam que a inserção dos pressupostos do modelo gerencial tinha como objetivo modernizar a administração pública, sendo o propósito tornar a máquina pública mais eficiente e funcional e diminuir e otimizar os recursos destinados, principalmente, para as políticas sociais – o que inclui as políticas educacionais. A administração estatal, assim, passa a ter como base a concepção de empreendedorismo público (CLARKE; NEWMAN, 1997). Neste, os resultados são medidos com: indicadores de *performance* quantitativos; foco no baixo custo, sendo este custo relacionado aos resultados e não às necessidades; estabelecimento de relações de comprador/vendedor, trazendo noções de competição; e descentralização do provimento de serviços para agências não-estatais, permitindo aos usuários escolher o fornecedor (CLARKE; NEWMAN, 1997). Estas características também passaram a se fazer presentes no âmbito educacional, por meio do estabelecimento de metas; de avaliações como forma de mensurar as metas estabelecidas; do ranqueamento das escolas através das notas nas avaliações; das parcerias entre o Estado e agentes não-estatais no provimento de serviços educacionais; e no entendimento dos pais como consumidores que têm o direito de realizar uma escolha educacional (CLARKE; NEWMAN, 1997). É importante ressaltar que estas características do gerencialismo se fazem presentes em todas as etapas educacionais, o que inclui a educação superior. Os pressupostos aqui elencados estão intensamente presentes nas Instituições de Ensino Superior (IES), o que pode ser visto por meio de rankings entre as universidades, por exemplo, no estabelecimento de metas, por parte da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), para docentes e cursos etc.

Segundo Ball (1998), um dos pressupostos do gerencialismo é um controle à distância sendo que, na educação, o autor aponta que uma das formas do Estado controlar à distância passa a ser o gerenciamento de resultados, através de mecanismos de controle como avaliações padronizadas e o estabelecimento de metas e objetivos. Assim, Ball (1998, p.128) demonstra que, no modelo gerencial, “novas formas de vigilância e autocontrole são instituídas”. O que fica claro é que há, portanto, a noção do Estado como gerenciador, que passa a administrar as diversas instituições para as quais foram delegadas o que antes eram suas funções. Assim, uma das formas de introduzir, na educação, os pressupostos gerenciais tem sido a ênfase nas avaliações (BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; COELHO, 2008; PERONI, 2003).

burocráticas, apontadas como parte de sua ineficiência. Em linhas gerais, práticas gerenciais incluem uma nova forma de pensar e executar as políticas sociais, pressupondo que o Estado não seja o provedor destas políticas e, sim, o gestor ou regulador.

Segundo Freitas (2004), durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a avaliação em larga escala consolidou-se como uma importante política educacional. O Saeb firmou-se efetivamente na metade dos anos de 1990 – tendo sua configuração inicial no fim da década de 1980 – e, neste período, “foram ampliados os meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais: o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA” (FREITAS, 2004, p.662). No entanto, as políticas de avaliação continuaram tendo centralidade nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (LIMA, 2016).

Um exemplo foi a criação da Prova Brasil, no ano de 2003, e da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), no ano de 2013, ambas censitárias. Na análise de Bonamino e Sousa (2012, p. 377), a existência da Prova Brasil “faz com que a ênfase inicial na finalidade diagnóstica no uso dos resultados da avaliação perca força em face da tendência de focalizar esse uso como subsídio para as políticas de responsabilização”. Outro exemplo que aponta a continuidade das políticas de avaliação nos governos Lula é a instituição, a partir de 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb serve como “referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 379). Os resultados da Prova Brasil integram o Ideb desde sua implementação. Assim, o Ideb representa um marco no uso dos resultados da Prova Brasil, pois a partir da inserção do Ideb, os resultados desta prova passaram a ser amplamente divulgados, sendo que os veículos midiáticos utilizaram os dados para realizar um ranqueamento entre as instituições escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012). Atualmente, segundo Bonamino e Sousa (2012), o Ideb é o principal indicador utilizado pelo Governo Federal brasileiro para traçar as metas na educação, sendo que muitas secretarias estaduais e municipais também fazem uso do Ideb para desenvolver sua gestão. Desta forma, muitas ações e programas, nos diferentes níveis (federal, estadual e municipal) são desenhados pensando na melhoria da nota do Ideb.

Esse cenário se dá também na Educação Superior, por meio do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), que vislumbra o ranqueamento entre as instituições de Educação Superior (IES). O Enade é um dos instrumentos complementares utilizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004, juntamente com outros dois componentes: a avaliação das instituições e a avaliação dos cursos. O conjunto desses componentes avaliativos, promovido pelo Sinaes, tem como objetivo

melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização. (INEP,2019).

Dentre os objetivos do Sinaes e por meio do Enade, busca-se “orientar a expansão da oferta” (Inep, 2019), uma vez que não há vagas para todos os estudantes brasileiros na faixa

etária de 18 a 24 anos que desejam acessar a ES. Desta forma, a avaliação em larga escala no caso da ES, tem como objetivo selecionar os candidatos que terão acesso à ES, como também pré-selecionar os estudantes que irão recorrer ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)².

É importante ter em conta que as políticas avaliativas que se fazem presentes no cenário educacional brasileiro, desde os anos de 1990, fundamentam-se largamente na perspectiva gerencialista através da qual o Estado é reformado (MAINARDES, 2013). No caso da rede privada da Educação Superior e também na Educação Básica, esta publicização é intensa, usada como forte ferramenta de marketing. Há uma concorrência explícita entre as IES e as notas decorrentes das avaliações, são moeda corrente. As características gerenciais podem ser vistas através da ênfase nos resultados avaliativos, da publicização dos dados (o que gera uma competição entre as IES e as escolas – através de *rankings* das notas –, mas, mais do que isso, provoca um aumento do monitoramento e do controle sobre o trabalho realizado nos espaços educativos e pelos professores e, ainda, a possibilidade de as famílias tornarem-se consumidores, tendo, assim, a premissa de que poderiam escolher, a partir dos resultados, a melhor instituição educativa para seus filhos) e da responsabilização dos indivíduos sobre o processo de ensino-aprendizagem (LIMA, 2016). De acordo com Maguire (2013), a ênfase na avaliação de larga escala tem relação com o viés economicista que vem tomando conta dos discursos sobre educação. Tais discursos são concretizados na fixação de metas (MAGUIRE, 2013). Conforme Maguire (2013), a capacidade de alcançar (ou não) essas metas por sua vez se torna a medida de sucesso e uma alavanca na avaliação e elevação do desempenho do estudante individual, do professor, da escola. Isto demonstra o quanto a educação passou a ser aquilo que pode ser mensurável através de testes e provas. A educação, nesta perspectiva avaliativa, assume uma noção individualista, pois o sucesso passa a ser atrelado a sujeitos específicos (“o” aluno, “o” professor, “a” escola, a universidade), como se não houvesse um conjunto de fatores relevantes que auxiliassem a atingir as metas.

Por meio deste breve histórico, objetivamos apontar que a consolidação das avaliações em larga escala se deu a partir da década de 1990, quando o Estado brasileiro passou por uma ampla reforma, que teve como base os pressupostos gerenciais. Assim, queremos mostrar que este tipo de avaliação se alicerça em uma lógica gerencial, que, por sua vez, traz consigo os princípios do mercado. Portanto, a lógica de mercado passa a ser inserida não só no Estado brasileiro, como, também, na educação.

Os Pressupostos da Padronização nas Avaliações em Larga Escala

Um dos pressupostos gerenciais que embasa a existência das avaliações em larga escala é que estas trariam a possibilidade de medir a qualidade de cada instituição de ensino e

² O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001.

assim medir o sistema educativo a partir de um padrão. As provas que compõem as avaliações em larga escala são padronizadas, o que significa dizer que são as mesmas para todas as instituições de ensino. O que as reformas gerencialistas demonstram, é que por serem os mesmos testes, estas avaliações medem as instituições a partir de um padrão balizador. Nesse sentido, as instituições que obtêm notas inferiores são consideradas pela comunidade, a partir do senso comum, como sendo uma instituição de baixa ou pouca qualidade³. Por outro lado, aquelas que alcançam as melhores notas, são consideradas de boa qualidade. Contudo, estudos (MAINARDES, 2013; IVO; HYPOLITO, 2017; VIANA, 2005; NOGUEIRA *et al*, 2009) apontam que um dos principais problemas destas avaliações é que elas não levam em conta cada contexto educativo tratando de medir de forma padronizada o que, na realidade educacional, é bastante diverso e heterogêneo.

Ivo e Hypolito (2017, p. 795) afirmam que “o desempenho cognitivo dos alunos em sistemas de avaliação em larga escala depende de uma teia complexa de fatores, envolvendo fatores intra e extraescolares, tais como características sociais, econômicas e culturais das famílias, habilidades dos alunos, dentre outros”. Essas são questões importantes a serem levadas em conta quando da análise dos resultados dos alunos nas avaliações em larga escala, pois são aspectos que fazem muita diferença para que os alunos tenham um bom ou um mau desempenho. Recentemente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem se preocupado com o contexto que as escolas estão inseridas, criando, assim, indicadores educacionais.

Segundo o site do Inep, os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Estes indicadores educacionais incluem: adequação da formação docente, regularidade do corpo docente, esforço docente, complexidade de gestão da escola e nível socioeconômico. Estes indicadores educacionais foram apresentados por membros do Inep na Reunião da Anped Sul 2016, realizada em Curitiba. Os pesquisadores em educação que lá se encontravam mostraram-se críticos a tais indicadores, pois, mesmo que eles auxiliem a contextualizar as notas das escolas, o que ainda continua sendo mais importante são os resultados. É interessante pensar que, mesmo com a existência dos contextualizadores, minimizando a estigmatização das escolas, as instituições escolares não deixam de ser tratadas em sua individualidade, ou seja, escolas com contextualizadores semelhantes, mas com notas diferentes no Ideb, podem continuar sendo comparadas ou competindo. Portanto, a lógica continua sendo a gerencial: o que importa é o resultado, a nota, e não o processo de ensino-aprendizagem. Os *rankings* maximizam o princípio da padronização das avaliações em larga escala: a ideia é que como as

³ É importante ter em conta que qualidade em educação não é um construto universal. É preciso definir o que se toma ou considera qualidade, a partir de quais referenciais. Neste texto, estamos trabalhando com a perspectiva de qualidade a partir dos pressupostos gerenciais, pois entendemos que as políticas educacionais estão, majoritariamente no Brasil, fazendo uso de marcadores de mercado para definir qualidade. Exemplo disto é a padronização decorrente das avaliações em larga escala, que proporcionam uma competição entre as instituições – a competição, conforme mencionado acima, um dos pressupostos gerenciais –, sendo que as metas a serem atingidas não são apenas definidas no contexto brasileiro, mas por meio de documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário e que constroem uma noção de qualidade como padrão mundial.

instituições educacionais são igualmente avaliadas pelos mesmos testes, elas podem ser comparadas em um *ranking* que as equivale, independente de seus contextos. Ademais, tais *rankings* baseiam-se em um pressuposto gerencial que é o da competição como aquela capaz de trazer eficiência: as instituições educativas competem pela melhor nota, pelos próprios alunos, e também pela ampliação de investimento financeiro, fomento para pesquisas e bolsas estudantis.

Em geral, os resultados das avaliações em larga escala são amplamente divulgados pela mídia e desconsideram os diferentes contextos educativos. Mainardes (2013), ao analisar o Ideb, afirma que o mesmo se tornou um índice significativo para as escolas e para as redes de ensino, o que pode representar um problema por acabar “rotulando” as instituições escolares, o que hoje já se verifica. Nasser (2011), por sua vez, destaca que, no Brasil, as notas destas avaliações são utilizadas apenas para culpabilizar os professores pela falta de qualidade do ensino público e a criação de um binarismo: instituição pública ruim x instituição particular ótima⁴.

Defendemos que 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” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Ao mencionar alguns dos aspectos intraescolares, os autores supracitados tratam dos processos de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que, neste artigo, objetivamos trazer reflexões sobre como fica o princípio da diversidade, que embasa a inclusão de alunos público alvo da educação especial, mediante a realização de avaliações em larga escala, que trazem em si o princípio da padronização, é preciso estar ciente de que os diferentes processos de ensino-aprendizagem que se encontram presentes nas práticas educacionais não são levados em conta nas avaliações em larga escala. Como este tipo de avaliação é padronizada para todos, a diversidade presente na sala de aula acaba sendo desconsiderada. Conforme aponta Bourdieu (1989, p. 10), “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”.

⁴ Cabe destacar que, no caso da educação superior, este quadro é praticamente o inverso: as instituições públicas são aquelas consideradas de qualidade, enquanto algumas privadas são consideradas de baixa qualidade. Entendemos que isto ocorre em função, especialmente, de que grande parte das pessoas que acessam a universidade pública é proveniente de classes sociais abastadas. Quando as escolas de educação básica eram frequentadas apenas por estudantes destas classes, tais instituições eram entendidas como de qualidade. Assim, o discurso da baixa qualidade recai, entre outros aspectos, numa culpabilização dos estudantes, como se estes não tivessem condições de estar na escola/universidade e provocassem uma diminuição da qualidade.

Portanto, o princípio da padronização que se faz presente nas avaliações em larga escala, tratando todos de forma “igual” apenas reforça as desigualdades –que se fazem presentes nas instituições de ensino. Ao analisar o uso de avaliações em larga escala nas escolas brasileiras, Mainardes (2013) destaca que as instituições com melhores índices não são necessariamente inclusivas e democráticas, isto é, não necessariamente garantem a todos uma aprendizagem efetiva e bem sucedida. O mesmo vale para as escolas com baixos índices: por não terem um bom índice elas não devem ser consideradas de “segunda classe” (MAINARDES, 2013). O que o autor destaca é que as escolas e seus índices precisam ser compreendidos em relação ao seu contexto (localização, nível socioeconômico dos alunos, características do corpo docente, a gestão escolar etc.).

O que foi acima arrolado demonstra que as avaliações em larga escala trazem em si um padrão e que isto pode acarretar em não se levar em conta nem os diferentes contextos escolares e sociais, nem as distintas formas de aprender dos alunos em sala de aula. Estas são questões sérias e importantes, principalmente, quando tratamos do público alvo da educação especial⁵. É sobre esta questão que passamos a nos aprofundar no próximo item, fazendo, primeiramente, um histórico da inclusão a partir da legislação no Brasil.

Legislação da Educação Especial

Para a compreensão acerca da inclusão no Brasil se faz necessário um breve apanhado dos percursos históricos da legislação acerca da inclusão das pessoas com deficiência. A partir da Constituição Federal de 1988 as discussões acerca da proposta inclusiva foi disseminada no contexto nacional, em certa medida por trazer em seu Artigo 6º o entendimento que a educação constitui um direito social. (KASSAR, 2011). Além disso, de acordo com Fernandes (2011, p. 99), a Constituição traz ainda em seu Artigo 208 um “indicador da matrícula obrigatória no ensino regular, com atendimento educacional especializado, complementando e não substituindo a educação comum, como direito subjetivo de todos os alunos”.

Em nível mundial, a Conferência Mundial de Educação Para Todos (Joumtien/Tailândia) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca/Espanha), realizadas em 1990 e 1994 respectivamente, foram marcos para a consolidação das políticas acerca da educação inclusiva nos anos 1990. Ademais, o Brasil, enquanto signatário destas Conferências, se comprometeu a efetivar as políticas de inclusão e, nessa direção, vários decretos, resoluções e leis se fizeram presentes no âmbito da política educacional nacional nos anos subsequentes a elas.

⁵ Por público-alvo da educação especial, entende-se alunos com deficiência os que apresentam: mobilidade reduzida, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Um marco importante para a inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil foi a LDB 9.394/96, como consequência dos acordos firmados nas Conferências mencionadas anteriormente e trouxe aspectos fundamentais para a garantia da matrícula de alunos com deficiência nas instituições educativas do país preferencialmente no ensino público (KASSAR, 2011). Desta forma, a menção à matrícula preferencialmente na rede pública abre espaço para a possibilidade do atendimento na rede privada de educação especial, lembrando que o atendimento da educação especial no Brasil iniciou-se a partir da filantropia e do assistencialismo (KASSAR, 2011; MATOS; MENDES, 2014; MAZZOTTA, 2011).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), realizada na Guatemala, foi transformada no Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. De acordo com Fernandes (2011), este decreto reafirma os direitos humanos, especificamente o direito a não ser submetida a qualquer tipo de discriminação com base em sua deficiência. Ainda defende a inclusão dos alunos com deficiência na escola comum alegando que a proposição de locais específicos para este grupo de alunos manifesta discriminação.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE 2/2001 traz o conceito de alunos com necessidades educacionais especiais e o atendimento preferencialmente em classes comuns, podendo ser também em classes ou escolas especiais. A partir disso, percebe-se novamente, a ampliação do atendimento para a esfera privada e filantrópica, uma vez que o termo preferencialmente traz tal flexibilidade ao *lócus* de atendimento (KASSAR, 2011; FERNANDES, 2011). Ademais, o termo “necessidades educacionais especiais” abarca um grupo maior de alunos como tendo direito ao atendimento especializado. Nesse grupo, podem ser inseridos alunos com visão nomocular, déficit de aprendizagem e transtornos como TDAH, dislexia, discalculia, dislalia, entre outros. Nessa perspectiva, todos os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, têm direito ao atendimento diferenciado (FERNANDES, 2011). Mais profundamente, o insucesso escolar passa a ser entendido como de responsabilidade do indivíduo, causando assim mais um modo de exclusão, quando deveria ocorrer a inclusão no ensino regular.

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Resolução CNE 4/2009) traz algumas alterações importantes acerca do público alvo da educação especial, restringindo a este grupo : I. alunos com deficiência; II. alunos com transtornos globais do desenvolvimento; III. alunos com altas habilidades/superdotação. A partir dessa delimitação acerca do público alvo, o atendimento educacional especializado (AEE) tornou-se mais acessível aos alunos que efetivamente têm a necessidade dessa especificidade de atendimento. Para que a inclusão possa ser garantida se torna indispensável

[...] suprir barreiras arquitetônicas, reorganizar e adaptar ambientes, contar com o apoio de profissionais especializados e a flexibilização de currículos, entre tantas possibilidades buscadas na modificação do contexto regular de ensino para acolher o aluno e suas singularidades. (FERNANDES, 2011, p. 148)

Acerca do acesso ao ensino superior para as pessoas com deficiência, no ano de 1996, o Ministério da Educação e Cultura elaborou o Aviso Curricular nº 277 que, de acordo com Ximenes (2017), dava ênfase à questão da acessibilidade nos vestibulares às pessoas com necessidades especiais.

No cerne da formação de professores, as políticas educacionais são percebidas de maneira mais efetiva a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em 2002, a qual prevê que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem organizar os currículos da formação docente atendendo à diversidade e ao conhecimento das especificidades dos alunos com necessidades especiais (XIMENES, 2017, p.70). A partir dessas diretrizes, os cursos de graduação para a docência deveriam se adequar para a formação de professores que dessem conta de incluir alunos com necessidades educacionais especiais em respeito à diversidade. Nesse sentido as instituições de Ensino Superior têm se organizado para suprir essa demanda. Organizando seus Projetos Pedagógicos com a oferta da disciplina de Libras para todos os cursos, sendo optativa, e obrigatória nos cursos de formação de professores. Ademais deve haver o suporte aos alunos deficientes, como por exemplo, disponibilizando intérprete de Libras aos alunos surdos.

No que diz respeito ao acesso e permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior, no entanto, percebe-se que no contexto do Aviso Circular nº 277 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica não houve preocupações relevantes restringindo-se a discussão quanto ao acesso. A partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015 asseguraram-se com maior força as questões de acesso e permanência no cerne da legislação para a Educação Superior. Cabe esclarecer que a questão do acesso e permanência assegurados pela legislação não finda com as questões materiais acerca dessas questões. Aprofundando a lei em questão daremos atenção especial ao Capítulo IV que trata especificamente do Direito à Educação. Em seu artigo 27, que traz o seguinte texto:

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

O estudo identificou que o direito à educação passa a abarcar o nível superior e para que este direito seja assegurado deve-se atender às características individuais e às necessidades específicas para assegurar a aprendizagem efetiva de todos os alunos com ou sem deficiência.

Seguindo no artigo 28, este traz a responsabilização do poder público para “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015) todos os níveis e modalidades educacionais inclusivos garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem que eliminem barreiras e promovam plena inclusão aos alunos deficientes. Dessa maneira o Estado deve garantir plenas condições para que todos os alunos

com deficiência tenham resguardados seus direitos de aprendizagem, devendo as instituições de ensino superior se organizar para que seja disponibilizado o suporte adequado para que a permanência com qualidade seja efetivada.

No que tange às instituições privadas de ensino superior, o artigo 28, inciso 1º, garante o cumprimento das mesmas questões de acesso e permanência vedando qualquer cobrança adicional para o cumprimento das determinações desta lei.

As determinações presentes na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nos mostram que as ações acerca da inclusão transcendem a questão das estruturas físicas. A Lei enfatiza que os percursos da inclusão na educação superior perpassam desde a elaboração dos projetos curriculares até as questões do cotidiano educacional, formação do corpo docente e as questões materiais de acesso e permanência, tendo em vista, a garantia da aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial.

Princípios da Diversidade na Inclusão

A partir da contextualização da legislação brasileira que trata sobre a inclusão de alunos público alvo da educação especial, deve-se apreender que a inclusão tem como pressuposto a diversidade na educação. A compreensão de que todos têm o direito ao acesso e permanência perpassa por todos os níveis de ensino, e dessa maneira a inclusão deve se efetivar, também, na educação superior.

Conforme esclarecido anteriormente, esse direito é garantido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Dessa maneira, compreendemos que deve haver o respeito à diversidade humana, tendo em vista que, conforme Pinheiro (2003), uma característica marcante dos seres humanos é que é um ser não igual ou homogêneo em qualquer aspecto que possamos considerar. Assim, devemos considerar que a diversidade presente no público alvo da educação especial, vêm para consolidar a diversidade da sociedade, na qual todos devem estar inseridos com os mesmos direitos enquanto seres humanos.

Podemos elencar, ainda, que os padrões que consideramos como normais são construídos e disseminados pela sociedade, podendo ser alterados de tempos em tempos. Acerca dessas mudanças de padrões considerados socialmente “normais”, Pinheiro (2003, p. 111) nos propõe a reflexão acerca da maneira como estes padrões individuais de normalidade são definidos, esclarecendo que, “historicamente, o ato de definir e, sobretudo, a possibilidade de definir, são prerrogativas de quem, indivíduo, grupo ou classe social, detém o poder”. Nesse sentido, compreendemos que a consolidação das avaliações em larga escala vem ao encontro do que é considerado como normal/ideal na sociedade e de encontro à diversidade dos alunos público alvo da educação especial, uma vez que traz a homogeneidade e a padronização como indicativos de qualidade da educação.

Corroborando com tal afirmativa de construção social de padrões de normalidade de acordo com a parcela que detém o poder, Fernandes (2011) nos traz a indicação da maneira como as diferenças devem ser consideradas nos diversos níveis de educação, enfatizando que

[...] as práticas segregadoras e excludentes escolares, pautadas em um projeto educacional elitista, no qual alunos-modelos ocupam o centro dos processos educativos, precisam ser superadas; o primordial na escola é construir a experiência com as diferenças, mas sem exclusões, diferenciações, restrições de qualquer natureza e sempre reconhecendo-as e valorizando-as como essenciais à construção identitária. (FERNANDES, 2011, p.77)

A partir deste esclarecimento do que deve ser primordial nos ambientes escolares em todos os níveis de ensino, devemos ter o direcionamento à valorização da construção do conhecimento em respeito à diversidade, tomando essa diversidade como meio de desenvolver a aprendizagem dos sujeitos em uma sociedade composta por indivíduos que têm diferentes características e direitos iguais. Nesse sentido, Boaventura Souza Santos *apud* Fernandes (2011, p. 79) traz uma significativa contribuição quando nos fala que “temos direito de ser iguais quando a diferença não nos inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Dessa maneira, todos os alunos devem ter os mesmos direitos de acesso à educação bem como aos instrumentos e materiais de ensino em igualdade, sem que, para isso, suas características individuais sejam desvalorizadas, respeitando o princípio da diversidade.

Nesse sentido, temos que considerar que, estando a diversidade presente constantemente na educação superior, em especial, por meio do acesso e da permanência dos alunos público alvo da educação especial, os processos educativos precisam ser orientados pelos órgãos governamentais, uma vez que esse é um espaço que ainda está no limbo. Por um lado a legislação orienta para o respeito e aceitação para a diversidade das pessoas com deficiência, e por outro, está o mercado e o mundo do trabalho, exigindo egressos cada vez mais habilitados para atuarem nos espaços que necessitam profissionais competentes, egressos da educação superior de qualidade, sendo esta qualidade vinculada à noção de mercado, o que, no nosso entender, é, em certa medida, incompatível com o trabalho a ser realizado por pessoas com deficiência. Portanto, considerando que as avaliações em larga escala são padronizadas e homogêneas, o princípio da diversidade vai de encontro a esse instrumento. Considerando que cada indivíduo tem suas potencialidades que devem ser desenvolvidas de diversas maneiras, este instrumento padronizado não é pensado para atender a essa demanda, por ser um modelo padrão para todos os alunos. Ademais, a padronização destes testes busca atender um olhar do mercado, um viés econômico que tem se tornado hegemônico nas políticas sociais e educacionais, inclusive sobre os processos formativos. Um mesmo padrão de racionalidade, empregado para “ler” tudo.

Ainda devemos compreender que, se os processos de aprendizagem ocorrem de formas distintas, tão logo os métodos de avaliação devem também ser flexíveis. Conforme Gonzáles *apud* Fernandes (2002, p. 176) esta flexibilização deve respeitar “à pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagem [...] contrariando a crença tradicional de que todos os alunos

aprendem da mesma forma, com as mesmas estratégias metodológicas, com os mesmos materiais e no mesmo tempo/faixa etária”. Assim, as avaliações em larga escala, padronizadas e homogêneas, tendem a não abarcar a complexidade necessária para serem balizadoras da qualidade da educação. Ademais, devem ser consideradas outras tantas questões acerca dos processos educativos para se ter uma real noção dessa qualidade. Entendemos, portanto, que essas avaliações de forma homogênea demonstram um falseamento dos indicadores de qualidade sendo utilizadas de forma isolada como *rankings* de qualidade da educação superior, bem como de outros níveis da educação.

As instituições de educação superior na sua maioria desenvolvem serviços e atendimento a inclusão de alunos público alvo da educação especial em núcleos de acessibilidade para o cumprimento da legislação vigente e das orientações pedagógicas emanadas pela política de inclusão (INEP,2016).

No entanto, não há uma obrigatoriedade das IES em realizar a permanência dos estudantes na educação superior. Também não há um impedimento para seu acesso, mas isso não garante uma inclusão efetiva em muitos sentidos, nem mesmo na realização da avaliação em larga escala, que no caso da educação superior se traduz no Exame Nacional Desempenho Educação Superior (ENADE).

O ENADE está focado em avaliar o desempenho dos estudantes nos cursos, que com boas médias, melhoram o desempenho institucional e conseqüentemente a colocação da IES no *ranking* das instituições que por meio da competição procuram qualificar-se.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), define a partir o seu relatório de “Avaliação *in loco*: referências no âmbito do SINAES”(2015), no qual em seu capítulo 6 sobre “Acessibilidade no instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância do SINAES” algumas orientações sobre indicadores de qualidade para a Educação Superior.

Esses indicadores, devem se tornar realidade nos cursos de graduação, pois os mesmos precisam ser bem avaliados para seguirem em funcionamento. Desta forma, na ES a política inclusiva “tem como base a acessibilidade que se efetiva por meio de ações que envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços nos aspectos arquitetônicos, pedagógicos e atitudinais” (INEP, 2015, p.149). Em relação ainda à promoção de acessibilidade para o público alvo da educação especial, “existem requisitos a serem cumpridos, conforme a portaria MEC nº 3.284/2008 sobre o credenciamento e o funcionamento das instituições de ES” (INEP, 2015, p.149).

Ao avaliar a qualidade dos Cursos, os avaliadores estão atentos para três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura. Nesse sentido, a acessibilidade é requisito legal no instrumento, porém

ao compreendermos que no projeto pedagógico todas as questões do curso são alinhadas, a diversidade humana é atendida, o conceito de acessibilidade deve ser verificado de forma ampla, e não apenas restrito a questões físicas e arquitetônicas, uma vez que o vocábulo expressa um conjunto de dimensões diversas, complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão. (INEP, 2015, p.150)

Para que o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino seja efetivado compreendemos que deve-se adotar medidas específicas de apoio para se garantir condições de acessibilidade que garantam “plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social” (BRASIL, 2013, p. 8). Dessa maneira compreendemos que o acesso ao ensino superior deve ser garantido e que quaisquer barreiras não impossibilitem a plena participação dos deficientes em condições de igualdade com as demais pessoas.

De acordo com o artigo 3º, inciso IV da Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, são consideradas barreiras:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015)

A partir dessa compreensão que as barreiras devem ser eliminadas a fim de se garantir o acesso ao ensino superior em iguais condições à todos, garantido na legislação nacional, partimos do pressuposto que todos os alunos do ES devem ter a acessibilidade garantida com a eliminação de quaisquer barreiras que venham a impedir sua plena participação e desenvolvimento pessoal, social e profissional. Ademais cabe enfatizar que “a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional” (BRASIL, 2013, p. 11).

Considerações Finais

O que está claro, a partir deste estudo e de outros tantos que têm ocupado os pesquisadores, visto os muitos autores que referenciamos sobre a temática da inclusão das pessoas que são público alvo da educação especial nas instituições de ensino tanto na

educação básica como no Ensino Superior, é que, há uma intenção de incluir, seja por políticas públicas, seja por entendimento sobre o assunto, mas ainda não se encontrou como fazê-lo em muitos aspectos, sendo um deles, os processos avaliativos em relação às avaliações em larga escala. Tendo em vista que, atualmente, o tipo de avaliação que se faz majoritariamente presente no cenário educacional brasileiro é a avaliação em larga escala, cabe questionar se este tipo de avaliação tem uma perspectiva inclusiva. Através do referencial teórico acima utilizado, defendemos que as avaliações em larga escala, por trazerem em si o pressuposto da padronização, acabam por ter um caráter excludente, já que não levam em conta os processos individuais de ensino-aprendizagem.

Cumprindo com o objetivo deste trabalho, percebe-se que, por um lado, o sistema educativo precisa incluir e democratizar o acesso das pessoas com deficiência, no entanto, se avalia o processo com instrumentos que não respeitam as especificidades desse público alvo. Esse é o caso das avaliações em larga escala, que trazem a prerrogativa de que é possível olhar para todos como iguais e com a mesma condição de resposta. Não há um olhar plural, não porque não se possa entender a pluralidade, mas porque, sendo uma avaliação em larga escala, não há preocupação com as especificidades de cada um, mas, sim, com a maior parte da amostra.

A contradição está também no discurso de que todos podem aprender de formas diferentes e se não aprendem é por culpa do professor que não está bem preparado. No entanto, quando a responsabilidade está nas mãos do sistema educativo, o qual deve pensar e preparar as avaliações para cada sujeito com seu processo diverso, parece não haver preocupação e interesse para que de fato a inclusão dos alunos público alvo da educação especial se concretize em todos os níveis, de modo transversal. Assim, os avanços conquistados pelos alunos e seus professores são desqualificados, pois a padronização das avaliações de larga escola anula esses saberes conquistados com esforços que não se pode mensurar.

A partir da discussão presente ao longo deste texto foi possível entender que as instituições educativas com melhores índices não são necessariamente inclusivas e democráticas, pois não garantem a todos uma aprendizagem efetiva e bem sucedida e nem sempre estão preocupadas com a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial. As instituições educativas e seus índices precisam ser compreendidos em relação ao seu contexto (localização, nível socioeconômico dos alunos, características do corpo docente, a gestão escolar etc.).

Quando nos referimos à inclusão dos alunos público alvo da educação especial na Educação Superior, nos deparamos com diversas barreiras a serem superadas. Compreendemos que as barreiras arquitetônicas são as mais fáceis de promoverem o acesso desse público nos cursos de ensino superior. No entanto, a garantia de permanência desses alunos se torna um grande desafio no que tange às questões da efetividade da aprendizagem e da garantia da permanência.

Por fim, cabe enfatizar que as avaliações em larga escala no Ensino Superior – assim como na educação básica – são mais uma maneira de buscar uma padronização do alunado, o que torna mais distante a possibilidade da inclusão, uma vez que a educação especial busca o aceite da diversidade e de maneiras diferenciadas de ensino e desenvolvimento da aprendizagem.

Referências

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 121-137.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.10, p. 3-15, dez. 1989.

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

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2001**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. Brasília: SECADI/SESu, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

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

BRASIL. **Lei 10.260 de 12 de julho de 2001**. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm Acesso em: 18 fev.2019.

BRASIL. **Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm Acesso em: 18 fev.2019.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The Managerial State**: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare. London: Sage Publications, 1997.

COELHO, Maria Inês de Matos. 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.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, v. 16, n. 33, p. 221-248, jul./dez. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FERNANDES Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2 ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal, **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2015. 5 v.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinaes> Acesso em: 18 fev.2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). **Documento Orientador das Comissões de Avaliação In Loco para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade**. Brasília : Inep,2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf Acesso em: 20 nov.2018.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares**: limites da padronização gerencialista. **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 791 - 809, set./dez. 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Edição Especial, p. 41-58, maio/ago. 2011.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, Educação e Controle Social: introduzindo o tema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 473-488, set./dez. 2009.

LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica**: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica, Porto Alegre, 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MAGUIRE, Meg. Para uma Sociologia do Professor Global. *In*: APPLE, Michael, BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 77-88.

MAINARDES, J. As relações entre currículo, pedagogia e avaliação no contexto das avaliações de sistemas educacionais. *In*: BAUER, A.; GATTI, A. (Org.). **Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. P. 179-191.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASSER, Sérgio Daniel. Conflitos entre escola pública e escola privada e suas repercussões no cotidiano escolas do estudante da escola pública. *In*: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. [Anais do...]. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a Sociedade Civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio Marques M. *et al.* A influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n.8, p.1-18, 2009.

PERONI, Vera. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, Humberto Lippo. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. *In*: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set./2003.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras da longevidade escola em meios populares. **Educação e Sociedade**, v.26, n. 90, jan./abr. 2005, p. 107-125.

XIMENES, Aline Novaes. O gestor e o conhecimento das orientações legais e institucionais da inclusão o Ensino Superior. **Revista Filosofia Capital**, Brasília v. 12, p. 68-73, 2017. Edição Especial: Heranças e elementos educacionais [...] e ideológicos da sociedade brasileira.