
A marcante presença dos exames em larga escala na Política Nacional de Educação Especial de 2020¹

Claudia de Oliveira Fernandes²
<https://orcid.org/0000-0001-9653-8064>

Raquel Silva Teixeira de Miguel³
<https://orcid.org/0000-0003-1276-6209>

Resumo

O presente trabalho consiste em analisar criticamente a nova proposta de Política Nacional da Educação Especial (PNEE), divulgada em 30 de setembro de 2020. A partir de pesquisa bibliográfica sobre a construção da PNEE-2020, são apontados aspectos que favoreceram o retrocesso da história da Educação Especial brasileira, como também se critica o papel dos exames em larga escala para a escolarização de estudantes da educação especial em uma perspectiva inclusiva, no contexto da PNEE-2020. Chegou-se à conclusão de que é pertinente uma atualização da PNEE de 2008, mas não a custo da dignidade humana e de um retrocesso histórico como a PNEE de 2020 propõe.

Palavras-chave: Educação especial; Exame larga escala.

The remarkable presence of large-scale exams in the 2020 National Special Education Policy

Abstract

The present work consists of critically analyzing the new proposal for a National Policy for Special Education (PNEE), released on September 30, 2020. Based on a bibliographic research on the construction of the PNEE-2020, aspects are pointed out that favored the setback of the history of Brazilian Special Education, as well as the role of large-scale exams for the schooling of special education students in an inclusive perspective, in the context of PNEE-2020. We came to the conclusion that an update of the 2008 PNEE is pertinent, but not at the cost of human dignity and historical setback as the 2020 PNEE proposes.

Keywords: Special education; Large-scale examination.

¹ Financiado pela Capes.

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, Rio de Janeiro, claudia.fernandes@unirio.br.

³ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, Rio de Janeiro, raquel.miguel@edu.unirio.br.

Introdução

O Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Em 1 de dezembro daquele mesmo ano, o Ministro Dias Tofolli suspendeu a diretriz por considerá-la ato inconstitucional (VIVAS; FALCÃO, 2020). Mesmo que tal política não esteja em vigência atualmente, achamos necessário mostrar as faces dessa proposta educacional.

O objetivo do presente trabalho consiste em analisar criticamente a PNEE–2020 (BRASIL, 2020), principalmente no que tange à avaliação e ao monitoramento de tal política. Para isso, foram analisados os textos da Política Nacional daquele ano, a Constituição Federal (BRASIL, 2016), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), a Nota Técnica n.º 8 (BRASIL, 2011) e o Decreto n.º 10.195 (BRASIL, 2019).

A estrutura do texto está organizada de modo a oferecer, inicialmente, uma breve contextualização sobre a antecedência e a construção da nova política. Posteriormente, realizamos uma discussão sobre o motivo de, mesmo sendo uma política recente, haver aspectos que fazem retroceder a história da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, e, por fim, salientamos o papel dos exames em larga escala na escolarização de alunos da Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva.

Antecipamos que reconhecemos a perspectiva de Glat, Fontes e Pletsch (2006 *apud* GLAT; BLANCO, 2009, p. 18), em que as autoras defendem que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva não representa, necessariamente, uma ruptura com a Educação Especial, mas, sim, o

desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e minorias excluídas, em geral.

Educação Especial é uma modalidade da educação escolar, oferecida,

preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996). Já a Educação Inclusiva segue o conceito de “escola para todos”, uma perspectiva que procura incluir todos os estudantes que vêm sendo historicamente marginalizados, segundo a *Declaração de Salamanca* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU, 1994, p. 3):

o princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

É nessa direção que vai Plaisance (2015, p. 236), quando apresenta que

a inclusão e a educação inclusiva repousam em uma posição radical que implica a presença de todas as crianças em um tronco comum, como membros plenos da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, isso demanda uma transformação das escolas e das práticas profissionais, ou seja, não mais a adaptação das crianças a dependências educativas permanentes, mas ao contrário, a adaptação dessas dependências às diferenças acolhidas.

Nesse caso, a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva tem o valor de desenvolver didáticas que podem ser aplicadas tanto para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação quanto para alunos sem deficiência. Plaisance (2015) reforça que a educação de crianças e jovens deve ser pensada de acordo com suas necessidades específicas, e todos devem e merecem frequentar um ambiente escolar inclusivo. Ou seja, todos se beneficiam de uma escolarização significativa se todos estiverem inseridos dentro de uma sala comum de ensino regular com bons professores que podem ensinar qualquer estudante (MENDES, 2017).

O que antecede tal política?

Trazemos algumas análises prévias de como se construiu a nova PNEE-2020 (BRASIL, 2020), nomeada como Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Pensando em como introduzir esse tema ainda recente no panorama da educação brasileira, apresentamos estudo bibliográfico e análise documental da construção da PNEE de 2020 (BRASIL, 2020) e das políticas públicas educacionais de educação inclusiva.

É necessário destacar que os processos políticos são desencadeados a partir de lutas, avanços e retrocessos na concepção dos paradigmas históricos e sociais que possam estar presentes e circulantes nas comunidades sociais (LIMA *et al.*, 2020). Herdamos das lutas históricas, em especial as das décadas de 1980 e 1990, o paradigma político e civil. Como sujeitos sociais para além do acesso ao direito e aos deveres de cidadão, conquistamos a perspectiva de sermos sujeitos ativos de direitos e participativos (CANDAU, 2012 *apud* LIMA *et al.*, 2020).

Nessas décadas, conquistamos, também, o direito à educação como uma totalidade (BRASIL, 2016), o direito de termos as necessidades básicas de aprendizagem, como alfabetização, acesso à informação, criação de novos conhecimentos e participação cultural de todas as crianças, jovens e adultos sem distinção e satisfeitas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 2008).

Paulatinamente, vínhamos progredindo com a proposta permanente de não segregar em nossa sociedade estudantes com quaisquer tipos de divergências, como deficiências, transtornos, desvios cognitivos-mentais, entre outras (MANTOAN, 2015; MAZZOTTA, 2011; MENDES, 2010). A inclusão total adotada pela PNEE de 2008 (BRASIL, 2008) previa uma inserção escolar completa, em que todos os alunos deveriam frequentar juntos a sala de aula comum e a escola regular, que se propunha a configurar-se para atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes e não o contrário.

Os governos de Lula e Dilma (2003-2016) fomentaram na política nacional uma perspectiva inclusiva, que garantia a matrícula na sala de aula comum regular, com investimentos em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola pública, e a visão de que “a adoção do modelo de atendimento que privilegia o lócus escola comum/regular pública indica a opção de ampliação do atendimento público em detrimento do privado” (KASSAR;

REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 13). Apesar do AEE ainda não alcançar todo o público da educação especial e inclusiva – visto que em 2014 apenas 39% desses alunos matriculados em escolas comuns tinha acesso ao atendimento (MENDES, 2019) –, esse é um serviço de suma importância no que tange atender às necessidades educacionais do público da educação especial.

Com base na PNEE de 2008 (BRASIL, 2008), o trabalho do profissional do AEE é: (i) garantir a aprendizagem do estudante, de forma equânime, para todos; (ii) desenvolver atividades diferenciadas das praticadas na sala de aula comum, respeitando o currículo comum; (iii) suplementar os estudantes com altas habilidades e complementar os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; (iv) articular essa modalidade com a proposta pedagógica do ensino comum; (v) realizar esse ensino no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado educacional. A respeito desses profissionais, a PNEE (BRASIL, 2008, p. 11) afirma que

o atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Porém, tais propostas mais inclusivas receberam oposição e respostas contrárias, ou seja, mais conservadoras, que vêm se fortalecendo desde 2016 no Brasil, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. O Decreto 10.502/20 (BRASIL, 2020) traz uma iniciativa já delineada desde aquele ano, quando houve chamada de editais para especialistas revisarem e atualizarem as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial*. A abertura de tais editais e a posterior contratação dos consultores indicaram a intenção clara de revisão da política de formação do sistema educacional inclusivo, diferenciando-o dos moldes que vinham sendo construídos desde 2008.

Segundo Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 12), a necessidade de atualização da PNEE

de 2008 se dá porque

a PNEPEI surge no Brasil como decorrente do debate democrático, preocupado em corrigir desigualdades de acesso aos bens culturais por grande parte da população. Entretanto, passados dez anos de vigência, constata-se críticas a alguns aspectos do processo de implementação e à caracterização do público-alvo. Destaca-se aqui o fato de haver críticas em relação às dificuldades em se colocar em prática os princípios inclusivos previstos, mesmo quando contando com recursos e materiais adequados.

Assim, em 2018, a configuração inclusiva passou por evidentes modificações. Nesse ano ocorreu uma movimentação explícita de revisão da política assumida em 2008 (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019), quando o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), anunciou uma agenda de propostas para fomentar a atualização da PNEE de 2008 (BRASIL, 2008), como mostra Mantoan (2018 *apud* Lima *et al.*, 2020, p. 106):

a formulação da proposta foi apresentada em reunião no dia 16 de abril de 2018. No mesmo ano foi aberta consulta pública seguindo-se o curso legal rumo às mudanças. Desde então, essa agenda em torno da mudança na política de inclusão tem avançado. O conteúdo apresentado nessa reunião foi veementemente criticado por instituições e entidades que defendem a inclusão escolar. Pois, não estiveram presentes os representantes da sociedade civil como as famílias, os movimentos sociais, as universidades, os sindicatos e outros segmentos defensores da inclusão escolar.

Já em 2019, houve também o fomento para a criação de escolas bilíngues de surdos em todo o país, conforme previsto no Artigo 33 do Decreto n.º 10.195, de 30 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). O decreto define, também, entre as competências da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue, planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas de educação bilíngue que considerem a Libras como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda.

Ao longo da história política da Educação Especial no Brasil, desde sua institucionalização em 1973, percebemos certo avanço nas propostas legislativas. De acordo com Kassar (2012, p. 844),

a incorporação e a efetivação dos direitos das pessoas com deficiências no país, seja por adesão a acordos internacionais, seja como decorrências de lutas internas de grupos organizados da sociedade civil brasileira, nos parecem um grande avanço. No entanto, esse avanço ainda encontra limites.

Porém, ao compararmos a PNEE de 2008 com a de 2020, percebemos certo desequilíbrio nesse avanço. Oliveira (2005) traz a perspectiva política de que as reformas educacionais que objetivaram a universalização do ensino, resultantes de forças sociais, custaram caro ao poder público, e esses quadros sociais podem repercutir na política com diferentes noções de direito de Estado, dependendo do período e do contexto histórico em que se constituem.

Por que retrocesso, se a política é recente, de 2020?

Sobre os termos utilizados para nomear essa nova política, “o discurso não disfarça a intenção” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 11).

É notório que a expressão “Equitativa, Inclusiva e Aprendizado ao Longo da Vida” remete à luta por uma “escola para todos”. Porém, por trás do uso desses termos está uma tentativa de tornar mais palatável o retrocesso que se quer impor, sem diálogo, sem considerar os atores que estão, de fato, envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar (LEPED–UNICAMP, 2018 *apud* KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Por exemplo, o termo “aprendizado ao longo da vida” é descrito em vários momentos no documento, mas acarreta, segundo Borges *et al.* (2020, p. 128),

a possível desoneração da responsabilidade do Estado com a educação formal desses estudantes, tendo em vista que esse termo pode compreender o processo constitutivo ao sujeito ao longo de sua vida, sem a real necessidade dos espaços formais de educação, abrindo preliminares a espaços não-formais e informais.

E, também, mesmo que a política em questão esteja utilizando termos como “inclusão”

e “equidade”, isso muito difere da perspectiva de educação inclusiva adotada nas políticas governamentais de 2003 a 2016. Como ressalta Prieto (2006, p. 36-37),

no Brasil, há o uso recorrente de termos como *inclusão* e *educação inclusiva* e as recomendações governamentais apontam para uma maior participação dos alunos com necessidades especiais nas escolas comuns, ao mesmo tempo em que o país tem como desafio uma história de desigualdades no campo social e educacional. Esse fato implica desdobramentos para os processos educativos e demanda cautela quanto a análises mais ufanistas sobre a educação inclusiva no país.

A PNEE-2020 (BRASIL, 2020) traz novamente uma perspectiva já obsoleta, do século XIX. Em vez de se dedicar à implementação de uma inclusão por excelência nas escolas regulares, o governo dedica-se a separar os estudantes da Educação Especial em cinco espaços diferentes: escolas especializadas; classes especializadas; escolas bilíngues de surdos; classes bilíngues de surdos; e escolas regulares inclusivas (BRASIL, 2020). Mantoan (2015, p. 58) esclarece que “sem dúvida é mais fácil gerenciar a diferença dos alunos formando categorias especiais de objetos, de seres vivos, acontecimentos, fenômenos, pessoas...”.

Para além da exclusão e segregação social, devemos pensar nos impasses da implementação dessa nova política. Trazemos os seguintes questionamentos após lida cautelosa da nova PNEE (BRASIL, 2020): serão construídas novas escolas especiais ou ocupadas escolas públicas já existentes e adaptadas como uma especial? Cada escola especial será direcionada a uma deficiência ou transtorno específico? Por que criar escolas bilíngues e não implementar a obrigatoriedade do ensino de Libras nas escolas comuns regulares? A comunidade surda irá comunicar-se apenas entre si? Todos deveriam aprender essa segunda língua oficial brasileira. No mercado de trabalho, por exemplo, será difícil haver uma empresa em que trabalhem apenas pessoas surdas, mas se houver um único funcionário com surdez, todos deveriam saber se comunicar em Libras com ele.

Diante dessas inquietações, trazemos Oliveira (2005, p. 5) para explicitar como algumas políticas públicas são apenas políticas de governo e não visam ao bem-estar social como o Estado tem obrigação de cumprir:

o processo de formulação, implantação, avaliação e controle das políticas públicas que visam ao atendimento de demandas sociais específicas relaciona-se com as escolhas que em determinadas conjunturas os governos fazem. A definição dos objetivos das políticas de cunho social, o seu caráter e extensão, estão vinculados a projetos e concepções de governo e de organização social.

As políticas de educação podem torná-la um produto alcançável para poucos ao incorporarem, nas entrelinhas de seus textos, intenções que dificultam o direito a ela como um bem social público facilitador da emancipação social, principalmente dos grupos minoritários (BORGES *et al.*, 2020, p. 127).

Proposto pelo governo Jair Bolsonaro, a PNEE-2020 (BRASIL, 2020) tem a intenção de desconstruir o paradigma de inclusão escolar construído desde os anos 1990. Quando há preferência por instituições diferenciadas, mas que não compreendem a diversidade social, o sujeito é condenado a uma individualização incapaz, em que a disciplina e o olhar sobre sua deficiência são maiores do que a atenção ao desenvolvimento de suas potencialidades e autonomia.

Em relação às instituições especializadas, Mendes (2019, p. 19) destaca que

a diretriz política predominante de as transformar em centros de apoio aos alunos da escola pública fomenta a desresponsabilização do setor público, fragilizando a escola pública que perde verbas que poderiam ser aplicadas para ampliar sua missão de contemplar a diversidade de seus alunos e reforça a privatização e filantropia no setor da escolarização de alunos do PAEE.

As primeiras escolas especiais consideradas iniciativas destinadas especificamente às pessoas com deficiência no país são datadas do período Imperial. Mazzotta (2011) esclarece que Dom Pedro II fundou, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (Ines).

A escola especial do século XIX teve um notável papel na história da Educação Especial. Mas esse papel é datado e necessita ser revisto. As instituições especializadas, como as escolas

e centros especiais, continuam sendo importantes, basta ressignificá-las (GLAT; BLANCO, 2009). Adotar diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar do público da educação especial, entretanto, não implica

propor a destruição dos serviços existentes, principalmente no tocante às instituições especializadas, classes especiais e salas de recursos, pois deve-se manter a estrutura vigente, a fim de não agravar o problema político da falta de acesso à escola e de serviços de apoio para esta parcela da população (MENDES, 2019, p. 18).

Esses espaços não devem mais ser antros da não escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, mas sim espaços que ofereçam aquilo que as escolas regulares, em sua maioria, não podem ou não conseguem fazer, como, por exemplo, oficinas de artes, teatro, dança, música, esportes dos mais variados, atividades diversificadas, enfim, serviços a fim de promover autonomia de forma plena para pessoas com deficiência, e que podem ser ofertados no contraturno da escolarização em instituição regular. Assim, de acordo com Mendes (2019), quando se propõe que tais instituições devam funcionar como escolas especiais propriamente ditas, significa que elas também precisam se reconfigurar para assumir esse papel nos sistemas educacionais inclusivos. A PNEE (BRASIL, 2008, p. 10) vai nesse mesmo sentido quando diz que

o desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

A LDB de 1996 recomenda que a permanência de um estudante da educação especial em uma instituição de ensino especializada seja uma exceção, pois prefere-se que sua escolarização seja feita em sala de aula comum regular, junto aos seus pares de uma mesma geração e não em um lugar onde alguns são colocados à parte de acordo com sua deficiência ou particularidade. A esse respeito, a LDB (BRASIL, 1996, cap. V, art. 58, § 1.º) determina que

haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. 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 de ensino regular.

A política de 2020 atua fora desse contexto, pois, além de sugerir a segregação, tem como um de seus objetivos ampliar o trabalho do AEE com mais uma classificação para esses profissionais acolherem: o *transtorno mental*, que engloba cerca de 20 especificidades do aspecto cognitivo, das mais variadas. É importante salientar que nem todos os estudantes da modalidade Educação Especial estão matriculados no serviço do AEE. Mendes (2019) destacou em sua pesquisa que há aproximadamente 600 mil estudantes com acesso à escola regular, dos quais cerca de 60% estão sendo escolarizados exclusivamente na classe comum, ou seja, sem ter acesso ao AEE, que é garantido pela legislação (BRASIL, 1996, 2008, 2016). Cerca de um quarto dos estudantes do PAEE estão matriculados em classes e escolas especiais, sem necessariamente estarem sendo escolarizados e,

além disso, para os 40% que estão na escola comum com apoio ao AEE, os estudos indicam que estes também não estão tendo uma educação devida, pois o atendimento extraclasse, durante uma ou duas horas de atendimento em turno alternado, realizado por um professor com formação e condições de trabalho precárias, não vem conseguindo responder às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças que, em geral, chegam à escola somente aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento (MENDES, 2019, p. 18).

O principal problema está na concepção errônea de que esse tipo de serviço deve ser o único para todos os estudantes. Na prática, esse discurso acaba se tornando uma acomodação da diferença na escola, ao manter a concepção de que a deficiência está centrada no aluno e o atendimento vai compensar, e provoca pouco ou nenhum impacto na classe comum, em uma escola que precisa mudar para oferecer ensino de qualidade para todos (MENDES, 2019). A ampliação desse atendimento, com o acréscimo do *transtorno mental*, pode configurar, por exemplo, uma maior precarização dos atendimentos então existentes, na medida em que não há previsão de elevação do financiamento (BORGES *et al.*, 2020).

Ademais, um outro aspecto importante a se pensar é o financiamento dessas instituições especializadas propostas pelo discurso da nova política. Elas seriam de caráter privado-assistenciais, especializadas em educação especial, como as que surgiram no século XIX? Apesar de se apresentarem como instituições de educação especial, muitas têm o foco maior no atendimento da reabilitação. Tais entidades recebem recursos públicos para seu funcionamento (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Nesse sentido, Borges *et al.* (2020, p. 126) afirmam que

o discurso solidário, assistencial e caridoso da oferta de uma educação que abranja as necessidades da pessoa com deficiência apresentada pela política proposta, desvela os interesses econômicos, haja vista o funcionamento do financiamento da educação pública brasileira. Portanto, o cenário proposto expõe a possibilidade da conservação das pessoas com deficiências em ambientes segregados, o que poderá ocasionar a proximidade e a disciplina, beneficiando um sistema educacional estarecido pelas mudanças requeridas e as instituições especializadas atreladas aos seus interesses políticos.

A sociedade, em contrapartida, avançou para uma educação inclusiva. E inclusão nunca deveria ser questionada, pois inclusão é humanidade.

Mendes (2019) destaca algo muito mais urgente do que a disputa entre favoráveis e contrários ao princípio de inclusão escolar, pois, enquanto os lados se confrontam sobre o local que os alunos da educação especial devem frequentar, “os principais problemas que estão relacionados à equidade e qualidade permanecem à margem das soluções” (p. 18).

Da avaliação (que não avalia) e do monitoramento (que não significa)

A partir dos anos 1980, com a abertura política e uma sociedade mais democrática, com menos restrições e repressões educativas, os educadores discutem e debatem a educação brasileira de forma a questionar e problematizar a qualidade educacional no país.

No início daquela década, com o processo de redemocratização da educação brasileira, ainda era grave o índice de reprovação escolar no país. Algumas tentativas de lidar com tal problemática – assim como o desejo de tornar a escola mais democrática e emancipadora –

ocorreram de diferentes maneiras, implementadas por estados e municípios, especialmente as experiências e políticas voltadas para a efetivação de uma formação organizada por meio de ciclos. As escolas em ciclos foram uma tentativa exitosa de ressignificar a escolaridade que ocorreu em algumas administrações e redes de educação pública, preocupadas, segundo Fernandes (2015, p. 401), com um projeto de uma sociedade “mais democrática e de uma escola pública mais emancipadora para as classes populares, [entretanto] para outras o que estava em jogo era a melhoria do fluxo escolar e do índice de aprovação”.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvido no final dos anos 1980 e implantado em 1990, foi a primeira tentativa para conhecer o sistema educacional brasileiro com mais profundidade. Ainda segundo Fernandes (2015), o Saeb teve como princípio mapear e informar aspectos importantes para implementação de políticas públicas que visassem à melhoria da educação. A esse respeito, Bonamino e Sousa (2012, p. 376) esclarecem que

o Saeb, principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica, avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 5ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural. Os testes de desempenho aplicados aos alunos são conjugados com questionários sobre fatores associados a esses resultados, tendo por foco a escola e seus diferentes agentes.

No Brasil, podemos destacar a política de avaliação em larga escala em três gerações. Segundo Bonamino e Sousa (2012), a primeira geração, marcada pela criação do Saeb, seria reconhecida pelo caráter de diagnóstico de qualidade da educação, cuja finalidade é acompanhar a evolução dessa qualidade, sem nenhuma consequência direta para as escolas e para o currículo. De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na internet, para consulta pública, ou utilizam-se de redes midiáticas ou outras formas de disseminação, sem que os resultados sejam devolvidos para as escolas.

Por sua vez, a segunda geração contempla, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, mas sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, segundo

Bonamino e Sousa (2012, p. 375), “as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade”. Sobre a Prova Brasil, o principal exame utilizado nessa geração, as autoras explicam:

a Prova Brasil, que ocorre a cada dois anos, foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. De outra parte, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378-379).

Já as avaliações da terceira geração são marcadas por políticas de responsabilização forte, ou melhor, que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes* – que contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. A terceira geração também visa à *qualidade educacional* de uma forma “identificada com valores como competitividade, empreendedorismo, performance e eficiência, é hegemônica nas mídias de massa, no senso comum” (FERNANDES, 2015, p. 404). É cada vez mais corriqueiro o termo *qualidade educacional* ser equiparado com ideias inspiradas em lógicas das empresas e mercados, e as avaliações externas têm contribuído para a eficácia de sua implantação. Além disso,

para as políticas que se baseiam nos exames de larga escala, os processos importam muito pouco. A avaliação é vista como possibilidade de medição de um conhecimento que, por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade. Importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um professor tarefairo e um aluno marca X (FERNANDES, 2015, p. 402).

Na PNEE de 2020 (BRASIL, 2020), também são pontuados esses exames em larga escala como os principais instrumentos para avaliar e monitorar a *qualidade educacional* proposta e

idealizada para os estudantes da educação especial. No nível macro, entende-se que aplicar uma prova e gerar um índice basta para avaliar o sistema educacional (FERNANDES, 2015).

São mecanismos de avaliação e de monitoramento da PNEE Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

- I - Censo Escolar
- II - Exame Nacional do Ensino Médio;
- III - Indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e os seus resultados esperados e alcançados;
- IV- Planos de desenvolvimento individual e escolar;
- V - Prova Brasil; e
- VI - Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2020, cap. VIII, art. 10).

O Inciso I do Artigo 10 da PNEE (BRASIL, 2020) trata do Censo Escolar, que é basicamente um levantamento nacional que abrange instituições públicas e privadas da educação básica, e a sua principal função é colher informações sobre o número de alunos matriculados, aprovados, reprovados ou que deixaram de frequentar a escola. Como exemplo, citamos o Censo Escolar 2018 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, 2019), que revela avanços na educação especial: o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão naquele ano, um aumento de 33,2% em relação a 2014.

Para além do número de matrículas e do espaço no qual o aluno está sendo escolarizado, o que mais importa é a garantia de uma educação que considere equidade e qualidade. Assim, de forma a ampliar a cobertura e a universalizar o acesso,

seria importante incentivar que o incremento mais expressivo de matrículas fosse nas escolas comuns, aumentando, assim, a responsabilidade da educação pública pelo direito à educação do PAEE. Neste sentido, além de imperativo moral e legal, a política de inclusão escolar seria o caminho mais viável para garantir avanço na escolarização destas crianças (MENDES, 2019, p. 13).

Sobre isso, fomos buscar maiores explicações na própria PNEE-2020 (BRASIL, 2020, art. 10, III):

a construção de um modelo de monitoramento e avaliação permite a especificação de um conjunto de indicadores equilibrados, composto por medidas que representem, tanto os pontos estratégicos na execução da ação quanto os resultados esperados para o público-alvo da PNEE 2020. A partir do modelo de monitoramento, os indicadores definidos são atualizados, ou seja, faz-se a busca dos dados necessários para seu cálculo com dados disponíveis nos sistemas de informação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, relacionados à implementação da PNEE 2020. Por fim, relatórios resultantes de monitoramento e avaliação têm por objetivo indicar aos gestores onde estão os principais sucessos e os principais desafios, permitindo a promoção de um maior intercâmbio de experiências entre os entes federados.

Já o Inciso IV do Artigo 10 (BRASIL, 2020) trata do Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar (PDIE). É somente nesse inciso que há monitoramento e avaliação a partir do que a própria escola e os professores constroem com seus estudantes. Os outros cinco incisos desse artigo são todos de teor externo para interno, são provas padronizadas e elaboradas em nível nacional. Não há qualquer particularidade ou individualização em avaliações como o Saeb.

O PDIE, ou apenas PDI, é diferente do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI consiste em uma estratégia pedagógica que oportuniza a organização das intervenções educacionais dos alunos com deficiência nas turmas do ensino comum ou especial e é feito em conjunto por gestores, famílias e professores, que constroem esse plano para cada sujeito (BRASIL, 1996).

Os PDIE são mencionados na PNEE (BRASIL, 2020) como importantes no processo de aprendizagem dos estudantes, principalmente no que cerne ao planejamento e à organização das ações, já que apontam para o futuro. Porém, esse é um documento que busca traçar a trajetória do estudante e documentar seus avanços e dificuldades, não é o processo em si. O PDIE não é uma proposta avaliativa, e sim uma atividade, já comum no trabalho docente.

Os incisos II, V e VI do Artigo 10 da PNEE (BRASIL, 2020), que dispõem sobre avaliações

exclusivamente em larga escala, têm como proposta realizar um monitoramento para mensurar a eficiência do aprendizado ao longo da vida de um estudante da educação especial. Isso é bastante questionável, pois avaliações desse teor são homogêneas, elaboradas por pessoas externas à escola, que não conhecem as singularidades e as necessidades de adequação curricular para cada aluno.

Como declara Sousa (2018, p. 867),

o governo federal, sob a diretriz de imprimir qualidade à educação, difunde e legitima a ideia de monitoramento e avaliação, privilegiando as avaliações externas e em larga escala de desempenho dos alunos como principal via para sua produção, além de induzir estados e municípios, não só a se atentarem aos resultados das avaliações nacionais, a criarem sistemas próprios, que tendem a reproduzir objetivos e procedimentos delineados pelas avaliações nacionais.

Nessa perspectiva excludente, silenciam-se as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos e desvalorizam-se seus saberes (ESTEBAN, 1999), enriquecendo uma hierarquia competitiva entre estudantes e escolas.

Exames em larga escala e educação especial: uma relação tensa

Para Fernandes e Nazareth (2018, p. 903),

a avaliação em larga escala deveria servir para melhor orientação da gestão das políticas, porém, vem se construindo como instrumento de formação das escolas à lógica do mercado, impactando sobremaneira o papel social da escola e o significado dela para as crianças e jovens.

Testes e exames começam a fazer parte do cotidiano escolar a partir de uma cultura-crença que entende por qualidade da educação uma perspectiva meritocrática, classificatória e excludente.

Uma cultura baseada em meritocracia e em classificação vai na contramão de uma cultura amorosa e inclusiva. As avaliações em larga escala ou externas têm como pressuposto atingir resultados e buscam esse alcance por meio de políticas de prêmios e de lucros.

Segundo Fernandes e Nazareth (2018, p. 897), “essa cultura se dá no interior das escolas e fora delas, quando a partir das avaliações externas realizadas pelas redes municipais e ou estaduais, [...], são feitos os famosos *rankings* ou são premiadas escolas e professores”.

Ao pensarmos na relação entre avaliações em larga escala e estudantes da educação especial, recorreremos a Miguel (2019), que relata a experiência com uma situação conflitante em uma escola municipal. A autora disserta sobre o dia da aplicação de uma prova externa no colégio em que realizava estágio de mediação. Havia poucos estudantes com necessidades educacionais específicas, diferentemente dos outros dias sem a tal prova, em que a escola tinha grande presença do público da educação especial. Ao dar pela falta de tais estudantes, ela questionou à diretoria o motivo de eles não estarem presentes e obteve como resposta que, como era dia de Prova Brasil, não era necessário que eles realizassem essa avaliação, pois “não era para eles” (p. 17).

Quando os resultados dos exames em larga escala ficam associados às políticas de bonificação e têm ênfase na meritocracia e nas respostas consideradas satisfatórias, a terceira geração das avaliações em larga escala, como apontado por Bonamino e Souza (2012), revela-se de muitas formas. Por exemplo, com o intuito de aumentar ou de não baixar os índices de desempenho das escolas, a equipe docente comunica aos responsáveis pelas crianças com necessidades educativas específicas que elas podem permanecer em casa nos dias dos exames externos (FERNANDES; NAZARETH, 2018).

A ação de excluir os estudantes com deficiências dessas avaliações faz com que a escola cometa ato contra documento nacional que trata de acessibilidade nos exames nacionais. De acordo com a Nota Técnica n.º 8, de 20 de abril de 2011, da Secretaria de Educação Especial (Seesp) do MEC (BRASIL, 2011, p. 117), é assegurado que

os órgãos federais, municipais e estaduais, ao aplicarem exames de avaliação institucional ou de desempenho estudantil, devem assegurar as condições necessárias para o pleno acesso e participação de estudantes com deficiência, considerando os princípios da acessibilidade e possibilitando, a todos, condições de igualdade para a realização desses processos.

A Nota Técnica n.º 8 (BRASIL, 2011), também, busca garantir que esses alunos tenham

recursos de tecnologia assistiva, dilação do tempo, atendimento profissional e intérpretes de Libras durante a realização das avaliações, caso seja necessário. Diante da disponibilidade de tais recursos e serviços, por que a escola permite e, em alguns casos, sugere, a ausência dos estudantes da educação especial?

Uma das hipóteses para essa exclusão é que os resultados nas avaliações externas seriam um dos indicadores relacionados diretamente com a melhora ou a piora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas públicas:

o Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2018, p. 1).

E qual a relação entre o Ideb e a exclusão dos estudantes com deficiência das avaliações em larga escala?

Acredita-se que tais alunos não teriam bons resultados em exames padronizados e, por consequência, diminuiriam o Ideb da escola em que estão matriculados. Esse discurso está velado no convite à não presença desses estudantes no dia da realização de tais avaliações, visto que “a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala é mínima, o que denota a ideia de ambiguidade entre discurso e prática inclusiva” (SILVA; MELETTI, 2012, p. 417 *apud* MARIN; BRAUN, 2018, p. 1017).

Porém, as próprias avaliações padronizadas e feitas externamente à escola já excluem os estudantes com deficiência previamente, pois o tipo de instrumento utilizado não se configura como “um modelo avaliativo capaz de representar a real aprendizagem do aluno” (SILVA; MELETTI, 2012 p. 429 *apud* MARIN; BRAUN, 2018, p. 1017). Aliás, nem a deles, nem a dos

alunos sem deficiência.

As avaliações em larga escala não possuem adaptação ou adequação além de aumento de letra ou um leitor de prova (MIGUEL, 2019), portanto, não irão avaliar – qualificada ou satisfatoriamente – o aprendizado de cada estudante da educação especial.

Os testes e exames externos modificam a cultura escolar. A escola torna-se um espaço que preza pela classificação e pela exclusão. Como afirmamos anteriormente, tais exames silenciam pessoas, estudantes, processos de construção de conhecimentos, desvalorizam saberes e fortalecem hierarquias (ESTEBAN, 1999).

Quando diversos saberes são apagados, acredita-se que eles não existem ou não têm potência, como é o caso de vários estudantes com e sem deficiência que não conseguem ter bons resultados nesses tipos de exames, mas são bem-sucedidos em avaliações feitas para eles e com eles por seus professores.

Como é possível monitorar uma política nacional se a forma de avaliar os estudantes – aos quais a política está diretamente relacionada – não respeita seus saberes? Avaliar pessoas da modalidade educação especial requer planejamento, respeito, atenção e singularidade. Uma avaliação adequada para esse público é feita para desenvolver seus conhecimentos, e não para mensurá-los a fim de gerar dados para um *ranking* nacional.

Se compreendemos que é na diferença que alcançamos nossas potencialidades, como exigir que pessoas com diferentes realidades e necessidades educativas realizem a mesma avaliação, com a mesma linguagem, os mesmos enunciados?

O que deve prevalecer é o respeito às diferenças e o reconhecimento de que elas existem.

Alguns podem pensar que, se uma pessoa com deficiência que estuda em uma escola regular e inclusiva não consegue responder satisfatoriamente a uma avaliação feita para todos, é porque ela não tem acesso ao mesmo currículo que seus colegas ou não está sendo contemplada na sala de aula comum regular. Diante dessa hipótese, respondemos que adequar uma questão de prova não é facilitar ou modificar o conteúdo proposto e, sim, adequar o conteúdo para a linguagem e o raciocínio daquele estudante. É preciso “compreender seus raciocínios e percursos mentais, para agir de modo ajustado, em razão de suas demandas”

(MARIN; BRAUN, 2018, p. 1018). Normalmente, o professor de ensino comum e o de AEE conseguem realizar esse procedimento de forma mais satisfatória do que pessoas externas à escola.

Sem a organização de um ambiente educacional favorável ao “atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 28).

A maioria dos mecanismos de avaliação e de monitoramento que a PNEE de 2020 (BRASIL, 2020) configura como eficazes na mensuração de escolarização dos estudantes com deficiências são indicadores quantitativos – com uma visão padronizada e homogênea – que não consideram as necessidades educacionais específicas de cada aluno.

Prieto (2006, p. 8) compreende a educação inclusiva com moldes na equidade, ou seja, aquela que

se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Na contramão dessa ideia, há 41 menções à palavra “avaliação” na PNEE de 2020 (BRASIL, 2020), e nenhuma delas é relacionada à avaliação das aprendizagens dos educandos matriculados em escolas especiais ou em escolas inclusivas. Essa política está preocupada com as aprendizagens dos estudantes ou com os *rankings* nacionais?

Considerações finais

Após delinear uma pesquisa de cunho qualitativo, com a proposta de discussões relevantes e levantamento de questões pertinentes a partir de estudo bibliográfico, respondemos ao nosso objetivo de analisar criticamente a “nova” PNEE de 2020 (BRASIL, 2020).

Dissertamos que, por muito tempo, a oferta de serviços vinculados ao campo da

Educação Especial no Brasil foi tradicionalmente marcada por instituições especializadas de caráter privado e organizações da sociedade civil, em sua maioria financiadas com capital público. De fato, tais parcerias tiveram papel central na constituição e no fortalecimento de políticas públicas endereçadas às pessoas com deficiências, porém, esses exemplos de instituições omitem o direcionamento dos recursos públicos, são assistencialistas, com serviços paralelos ao ensino regular e nem sempre de caráter educacional.

Chegamos à conclusão de que a PNEE de 2020 (BRASIL, 2020) tenta resgatar essa característica privativa e segregativa, com cinco diferentes tipos de instituições destinadas aos estudantes da educação especial. Perpetuando ambientes isolados, essa política se mostra como um retrocesso aos direitos da inclusão, valoriza a exclusão, condena as pessoas ao disciplinamento a partir de sua individualização e paternaliza as deficiências e os demais transtornos.

Ademais, também constatamos que a política nacional não deveria ser nomeada como “Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida”, principalmente, por não significar as aprendizagens, já que não propõe práticas avaliativas inclusivas que, como já vimos, são fundamentais no exercício da escolarização de todos os estudantes. Enem, Saeb, Censo Escolar, Prova Brasil – indicadores estratégicos para efetivar a política proposta – não são exemplos de monitoramento eficientes para mensurar, de fato, as aprendizagens dos estudantes da educação especial.

A escola é um importante ambiente de convívio, um espaço onde se desenvolvem a interação, a comunicação, a linguagem e inúmeras habilidades sociais. O necessário é ter profissionais qualificados nas escolas comuns com conhecimento adequado para melhor escolarizar e orientar os estudantes que precisam de uma educação que respeite suas necessidades específicas.

Uma política nacional da educação especial deve estar em prol da equidade, do reconhecimento e, acima de tudo, da dignidade humana, sem que haja segregação ou distinção entre seres humanos. A Educação é acolhedora e humana por inerência.

É necessário que a Inclusão seja respeitada e praticada da melhor forma possível. Assim como é preciso que a Nova Política seja remodelada, pois é válida a atualização da PNEE de

2008, mas a de 2020 não está de acordo com a LDB da Educação Nacional de 1996, com a Constituição Federal de 1988 e tampouco com o bem-estar social.

Referências

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=html&lang=pt> Acesso em: 9 jul. 2021.

BORGES, A. S. M.; RAIOL, J. J. M.; CAMARGO, L. L.; BACCIOTTI, P. d'A. O. A proposta da nova (velha) Política Brasileira de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. *Políticas Educativas*, v. 13, n. 2, p. 122-131, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107368/58286> Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica n.º 8/MEC*. Orienta para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 abr. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secad-i-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Ideb – Apresentação. *Apresentação*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a

estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. 252, p. 1, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.195-de-30-de-dezembro-de-2019-236099560> Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. 189, p. 6, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: 10 jul. 2021.

ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FERNANDES, C. de O. Avaliação, currículo e suas implicações - Projetos de sociedade em disputa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588> Acesso em: 12 jul. 2021.

FERNANDES, C. de O.; NAZARETH, H. D. G. Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 893-906, out/dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X32906> Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158928008> Acesso em: 5 jul. 2021.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio. *Censo Escolar*, Assessoria de Comunicação Social, Brasília, DF: Ministério da Educação, 31 jan. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf Acesso em: 5 jul. 2021.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 5 jul. 2021.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e217170, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170> Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?format=html&lang=pt> Acesso em: 5 jul. 2021.

LAPLANE, A.; CAIADO, K.; KASSAR, M. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, v. 17, n. 46, jul./set. 2016. Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. Disponível em:
<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497/18546> Acesso em: 12 out. 2022.

LIMA, L. J. C.; ALBUQUERQUE, L. C. de; FERREIRA, A. O.; SOARES, C. C. O direito a educação e a PNEE: atualização ou mudança no paradigma da inclusão escolar? *Revista Educação Inclusiva – REIN*, Campina Grande, v. 4, n. 4, p. 99-110, set./dez. 2020. Disponível em:
<https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/236/180> Acesso em: 5 jul. 2021.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer*. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2015.

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out./dez. 2018. DOI:
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33103> Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33103/pdf> Acesso em: 5 jul. 2021.

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

MENDES, E. G. Breve história da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía – Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín*, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em:
<https://docplayer.com.br/361522-Breve-historico-da-educacao-especial-no-brasil.html> Acesso em: 12 ago. 2021.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M de. (org.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalizações e políticas*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83. *E-book*. Disponível em:
https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/04/Ebook_Educacao_especial-inclusiva-1.pdf Acesso em: 5 jul. 2021.

MENDES, E. G. A Política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 27, n. 22, p. 1-27, 2019. DOI:
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167> Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/331841698_A_politica_de_educacao_inclusiva_e_o

_futuro_das_instituicoes_especializadas_no_Brasil Acesso em: 12 ago. 2021.

MIGUEL, R. S. T. de. *Avaliação em larga escala e educação especial: observações em uma escola municipal da zona norte do Rio de Janeiro*. Orientador: Claudia de Oliveira Fernandes. 2019. 44 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. da R. J. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, p. 1-21. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684853> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?lang=pt> Acesso em: 5 jul. 2021.

OLIVEIRA, D. A. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193520514003.pdf> Acesso em: 5 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 12 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). A alfabetização de jovens e adultos na legislação e na política educacional brasileira. In: *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições de prática*. Brasília: UNESCO, 2008. 212 p. E-book. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162640_por Acesso em: 12 ago. 2021.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20049/13661> Acesso em: 12 ago. 2021.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 863-878, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X32781> Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158928006/313158928006.pdf> Acesso em: 9 jul. 2021.

VIVAS, F.; FALCÃO, M. Toffoli suspende decreto da nova política de educação para alunos com deficiência. *G1*. Brasília, 1 dez. 2020, 19:18. 2020. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-do-mec-com-nova-politica-de-educacao-para-alunos-com-deficiencia.ghtml> Acesso em: 12 ago. 2021.

Recebido em fevereiro 2022.

Aprovado em setembro 2022.