

MÚLTIPLOS OLHARES DE ATORES EDUCACIONAIS SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Juliana Lima da Costa¹
 Artemízia Ribeiro Lima Costa²
 Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca³

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças especiais em turmas submetidas às avaliações externas. Para tanto, buscou-se verificar a influência destas avaliações na alfabetização dos educandos das turmas de 2º e 5º do Ensino Fundamental, bem como a relação das avaliações externas com a educação inclusiva, tentando assim, compreender como se dar o processo de alfabetização dessas crianças, a fim de analisar em que medida os alunos são influenciados em sua aprendizagem. Para o melhor embasamento e desenvolvimento da investigação, utilizou-se dos estudos de Libâneo (1994), Lopes e Marquezine (2012), Silva (2012), além das leis que asseguram a inclusão, tais como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015. A investigação foi realizada com professores e a coordenadora de uma escola de Ensino Fundamental do Município de Aracati, localizada na zona rural, a 12 km da sede. Para a aquisição de dados foram aplicados questionários visando identificar os desafios dos educadores nas turmas avaliadas em relação às crianças da educação especial. Este estudo pode proporcionar reflexões para a comunidade científica no intuito de desenvolver pesquisas aprofundadas a respeito das questões relacionadas a inclusão em sala de aula e as avaliações externas no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Inclusão. Avaliação externa. Aprendizagem. Educação especial.

MULTIPLE VIEWS OF EDUCATIONAL ACTORS ON EXTERNAL ASSESSMENT AND INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

This research aims to identify the challenges faced by teachers in the teaching and learning process of special children in classes submitted to external assessments. Therefore, we sought to verify the influence of these assessments on the literacy of students in the 2nd and 5th grades of Elementary School, as well as the relationship of external assessments with inclusive education, thus trying to understand how to give the literacy process of these children, in order to analyze the extent to which students are influenced in their learning. For the best foundation and development of the investigation, studies by Libâneo (1994), Lopes and Marquezine (2012), Silva (2012) were used, in addition to laws that ensure inclusion, such as the Brazilian Law of Inclusion of Persons with Disabilities No. 13.146/2015. The investigation was carried out with teachers and the coordinator of an elementary school in the municipality of Aracati, located in the countryside, 12 km from the headquarters. For the acquisition of data, questionnaires were applied in order to identify the challenges faced by educators in the classes evaluated in relation to children in special education. This study can provide reflections for the

¹ Especialista em Leitura e Produção Textual (FVJ). Licenciada em Pedagogia e Letras (FVJ). Professora do Colégio Marista de Aracati.

² Doutoranda em Educação (UFC); Mestra em Educação (UFC); Especialista no Ensino de Matemática e MBA da Gestão do Ensino Superior. Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora da Secretaria de Educação do Aracati e do Centro Universitário do Vale do Jaguaribe (Unijuaribe).

³ Doutora em Educação (UFC); Mestra em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Mackenzie). Licenciada em Pedagogia. Professora Titular da Universidade Federal do Ceará.

scientific community in order to develop in-depth research on issues related to inclusion in the classroom and external assessments in the literacy process.

Keywords: Inclusion. External evaluation. Learning. Special education.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o ambiente de sala de aula é diversificado e por esta razão nenhuma turma pode ser comparada a outra, já que os membros deste espaço apresentam inúmeras diferenças que podem ser de caráter cognitivo, comportamental e até mesmo necessidades especiais. Por vezes o rendimento de uma turma é condicionado apenas ao professor, denominado professor titular da sala, no entanto, as dissemelhanças presentes neste contexto não são favoráveis ao desenvolvimento igualitário de todos os alunos.

Assim, surge a necessidade de avaliar para verificar em qual nível os educandos estão no tocante a sua aprendizagem. Segundo Libâneo (1994, p. 195), “a avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar”. Deste modo, a avaliação consiste em um instrumento de verificação do que se foi apreendido e no contexto das avaliações externas não se faz diferente, pois apresentam os dados necessário para a organização de acordo o com grau de proficiência.

As turmas são então classificadas de acordo com o percentual obtido por meio das avaliações externas, estas, possibilitam a formulação de políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino. Porém, as referidas provas são elaboradas seguindo critérios de verificação rígidos que na maioria dos casos não são adaptáveis a todas as crianças presentes na turma.

Os alunos com deficiência ou diagnosticados com transtornos neste contexto de avaliação externa sofrem por não conseguir acompanhar o desenvolvimento das rotinas que no caso da língua portuguesa visam estimular leitura e compreensão de textos, na maioria das vezes estas são longas e repetitivas, acabam não sendo atraentes, fazendo com que se desconcentrem e interfiram no desenvolvimento da prática, sendo necessário que o professor pare as atividades para buscar melhores formas de intervir a fim de manter a rotina.

Além disso, a relação entre todos os alunos em sala de aula não é estabelecida de forma adequada, no que se refere aos alunos atípicos, esses algumas vezes se negam, por conta da sua condição de limitação ou características próprias da sua identidade a desenvolver práticas coletivas, gerando transtornos ao desenvolvimento das rotinas cobradas.

Desta forma, se faz necessário um estudo que permita compreender a seguinte problemática: quais os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças da educação especial em turmas submetidas às avaliações externas? Além disso, busca-se por meio deste processo investigativo responder outros questionamentos que fundamentaram a pesquisa, tais como a influência destas avaliações na alfabetização dos educandos das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a relação das avaliações externas com a educação inclusiva e como se dar o processo de alfabetização dessas crianças, a fim de analisar em que medida os alunos são influenciados em sua aprendizagem pelas já mencionadas avaliações.

Para a melhor compreensão, este trabalho se apresenta dividido em tópicos, sendo estes: introdução, contendo uma breve descrição sobre o tema em estudo, com a exposição dos objetivos da pesquisa, bem como a justificativa da mesma; fundamentação teórica, apresentando fontes bibliográficas de relevância para o embasamento adequado da pesquisa; percurso metodológico, com a descrição detalhada do desenvolvimento da investigação e recursos utilizados para a realização desta; análise e discussão dos resultados, apresentando a análise dos dados coletados e resultados obtidos durante o processo investigativo; por fim, as considerações finais, ressaltando os resultados e reflexões realizadas ao longo do estudo, expondo de forma concisa o resultado geral da investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O conceito de educação inclusiva

Sabe-se que a educação é a base para o desenvolvimento do país, todos dependem da qualidade desta para que seja possível os avanços nos mais diversos seguimentos e principalmente em relação às novas tecnologias, para tanto se faz necessário a implementação da qualidade educacional, uma vez que, este processo se dá de forma diferenciada em cada indivíduo e a percepção disto possibilita a adaptação do ensino a nível Municipal, Estadual e Federal, a educação desta forma deve ser abrangente, sendo um direito assegurado a todos e possibilitando a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiências.

O conceito de educação é amplo, abrange questões não só escolares como também sociais, tomando como subsídios a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9394 (1996), essa estabelece que a educação é direito de todos, sendo um dever da família, da sociedade em que o indivíduo está inserido e das instituições de ensino e pesquisa. Assim,

percebe-se que a educação está inteiramente relacionada ao meio e as questões sociais que o rodeiam, não restringindo o processo educacional apenas ao âmbito escolar.

As escolas, por sua vez, executam a parte fundamental do processo de formação educacional, a alfabetização que ocorre logo nos anos iniciais e encaminha o indivíduo para processos reflexivos e críticos no tocante ao saber teórico e prático, dessa forma, tem por obrigação assegurar educação acessível àqueles que dela usufruem. Surge então neste contexto a necessidade da inclusão. Como consta na Lei nº 13.146,

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (2015, p. 11)

Deste modo, o direito a inclusão deve estar presente em todos os âmbitos sociais, possibilitando ao indivíduo com deficiência inserir-se ao meio com dignidade, autonomia e liberdade, podendo gozar plenamente de seus direitos de maneira igualitária, em uma sociedade justa e diversificada, quebrando assim as barreiras físicas presentes nos espaços e indo além, quebrando as barreiras do preconceito.

A escola, assim, deve assegurar a educação especial de modo a garantir o desenvolvimento e inclusão de todos os indivíduos independente das suas dificuldades ao seu desenvolvimento cognitivo, surge então neste contexto o conceito de educação especial. Sendo definida segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como, uma modalidade de ensino que deve abranger todos os níveis da educação, garantido ao indivíduo atendimentos especializados, assegurando assim ensino e aprendizagem adequados a este nas turmas regulares (LOPES; MARQUEZINE, 2008).

Assim, a educação em seu caráter especial busca proporcionar recursos para facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência, sendo esta educação de caráter obrigatório em todos os níveis de ensino nas instituições das redes públicas e privadas.

Deste modo, a escola como um espaço que busca estabelecer conceitos igualitários e combater a discriminação, deve promover a inclusão de maneira efetiva, em documentos oficiais é possível verificar a preocupação em estabelecer uma sociedade igualitária e inclusiva como pode ser observado na Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, onde conta que

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1997, p. 17 - 18).

Assim, deve haver o acolhimento no espaço escolar, espaço este que proporciona o desenvolvimento intelectual e também pessoal que deve se dar de maneira inclusiva, não deixando lacunas que possam causar preconceitos ou exclusões, sendo esta a base para o conhecimento e crescimento de todos que nele adentram.

A educação inclusiva, então, dar-se por meio da inserção do indivíduo no contexto educacional com base em teorias flexíveis que possibilitem a sua melhor adaptação no meio, buscando estratégias para que este se sinta acolhido e aceito, tendo todas as possibilidades de aprendizagens adaptadas a ele para que se desenvolva de acordo com seu tempo e se torne autônomo nas suas atividades diárias. Como afirma Mittler (2003), a inclusão não está apenas na inserção das crianças em instituições escolares regulares, mas na mudança da escola de forma pedagógica e acessível, tornando-se mais responsiva às necessidades de todas as crianças e não apenas das “rotuladas como o termo necessidades educacionais especiais” (p. 16).

Voltando-nos então para o contexto atual da educação nacional, pode-se perceber a busca por inovações nas políticas públicas que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino regular, buscando estabelecer a inclusão de pessoas com deficiência, para tanto se faz necessário à aquisição de informações concretas a respeito da aprendizagem no contexto geral de educação.

2.2 conceito de avaliações externas

Inúmeras são as discussões sobre o tema avaliação, é preciso lembrar que esta faz parte do dia a dia das pessoas e não poderia ser diferente na vida escolar, sendo considerada um processo que envolve reflexão e que é inato a vida educacional formal para a aprendizagem (MENDES; CARVALHO, 2020). Assim, apenas as avaliações internas não conseguem proporcionar uma visão maior do processo de ensino e aprendizagem dentro das escolas, surgem como aliadas as avaliações externas.

A aquisição de informações para implementação das políticas públicas voltadas para a educação se dão por meio das chamadas Avaliações da Aprendizagem ou Avaliações Externas ou ainda denominadas de Avaliações em Larga Escala, que são realizadas em diversos

formatos e relacionadas a variadas áreas do conhecimento. Estas são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, vinculado ao Ministério da Educação- MEC, estabelecendo de forma colaborativa bases para o reconhecimento do nível da aprendizagem dos estudantes brasileiros, adquirindo dados para a construção de políticas direcionadas a melhoria da educação.

As já mencionadas avaliações se dão de maneira padronizada em todo território Nacional, buscando verificar de forma analítica e crítica o rendimento estudantil, constituindo o principal *corpus* para a verificação dos índices de ensino/aprendizagem no Brasil. Assim, ressaltam Blasis, Falsarella e Alavarse (2013) quando descrevem que as avaliações comunicam por meio do desempenho do aluno em provas como estão os resultados educacionais das escolas e das redes de ensino, permitindo deduções sobre o trabalho educacional das mesmas.

Deste modo, as avaliações externas aplicadas no decorrer do ano letivo vão além da averiguação do rendimento dos alunos, proporcionam o reconhecimento do índice de ensino das escolas da rede pública, analisando os conteúdos nos quais os educandos deveriam ter concretizado durante uma determinada série e tiveram maiores dificuldades, assim, possibilita a análise e coleta de dados que posteriormente poderão vir a ser aplicados na melhoria da qualidade do ensino, não terminando com a divulgação dos resultados e indicadores, mas envolvendo toda sociedade em discussões que se convertam em políticas educacionais (BLASIS, FALSARELLA e ALAVARSE, 2013).

Assim, reconhecer a importância e a necessidade das avaliações em larga escala para o melhoramento dos índices de aprendizagem, levando em consideração os debates e análises feitos acerca dos resultados possibilita aos gestores o reconhecimento do trabalho desenvolvido no âmbito escolar, mas também, vale ressaltar que este trabalho deixa lacunas, uma vez que, as avaliações verificam por meio de porcentagens a aprendizagem em provas elaboradas seguindo o mesmo critério para todos os territórios, porém, não leva em consideração as diversidades encontradas nos espaços escolares nos quais estas avaliações serão aplicadas.

2.3 As avaliações externas e a educação inclusiva nas escolas

As avaliações externas surgiram nos anos de 1990 com o intuito de verificar o nível de aprendizagem dos educandos nas séries/anos iniciais, com alguns avanços passou a analisar os anos que marcam a transição dos níveis educacionais para a próxima fase. Assim, com o passar do tempo, grandes evoluções no sistema avaliativo nacional, trouxeram novas

tecnologias e teorias que melhoraram a adequação dos resultados, tornando-os mais fieis a realidade do país.

No ano de 2019, o INEP, por meio do Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica - que é composto por um conjunto de avaliações em larga escala que permitem verificar o índice da educação nacional, as avaliações passaram a ser realizadas de acordo com os critérios expressos na BNCC- Base Nacional Curricular Comum - e nas matrizes de referência que regem o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, como pode ser verificado no quadro 1.

Quadro 1: Descrição da nova edição do Saeb

Público-alvo	Abrangência	Formulação de Itens	Áreas do Conhecimento/Disciplinas
2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas-amostral Escolas privadas-amostral	BNCC	Língua Portuguesa e Matemática
5º Ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas-amostral Escolas privadas-amostral	Matriz de referência	Língua Portuguesa e Matemática
9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas-censitária Escolas privadas-amostral	BNCC e Matriz de referência	Língua Portuguesa e Matemática
9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas-amostral Escolas privadas-amostral	BNCC	Ciências Humanas e Ciências da Natureza
3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas-amostral Escolas privadas-amostral	Matriz de referência	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Elaboração própria (2021) com base nas informações extraídas do site http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao_basica/saeb

No tocante as avaliações externas e a educação inclusiva, as avaliações são realizadas de maneira igual para todas as crianças havendo situações em que os educandos com algum tipo de deficiência contam com o suporte de um leitor ou intérprete, dependendo do tipo de deficiência que esta apresentar, e em alguns casos a criança conta com o auxílio de sua própria cuidadora para que se sinta melhor durante o período de realização da prova, que em média tem duração de 2 (duas) a 4 (quatro) horas.

As crianças com deficiências têm direito a provas diferenciadas, contendo estas o mesmo conteúdo, porém proposto de forma que o estimule ou que seja adequada a sua deficiência, no entanto, sabe-se que em muitos casos na realidade escolar isto não acontece, já que, as avaliações chegam às instituições apresentando-se todas no mesmo padrão, não havendo nenhum tipo de diferenciação. Milanesi (2012, p.119) afirma em sua pesquisa que,

(...) mesmo sendo indicados no senso escolar, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação fazem as mesmas avaliações que os demais alunos. Os órgãos da educação nacional exigem que, para atender a esses alunos, sejam feitas adequações curriculares, mas, na hora de avaliar, a prova não tem nenhuma adequação.

Assim, existe uma complexidade no tocante as avaliações em larga escala e a educação inclusiva, uma vez que, mesmo com os direitos assegurados aos educandos com deficiências de caráter físico ou mental, em alguns casos estes são tratados de maneira que restringe ou não possibilita a melhor apresentação do seu potencial, por falta de suporte adequado, sendo um desafio até mesmo para o professor que trabalhou durante todo o período para o desenvolvimento igualitário deste educando.

2.4 Os desafios enfrentados por alunos da educação especial e professores no processo de Avaliação Externa

O trabalho como educador é uma tarefa árdua que exige objetividade e foco, além disso, o professor tem que estar preparado psicologicamente para trabalhar com as mais diversas realidades sociais que ele pode se deparar ao longo do cumprimento das suas atividades profissionais, pois as vivências cotidianas dos alunos são por vezes trazidas para dentro da sala de aula e ele precisa ter desenvoltura para contornar algumas situações adversas. Assim, no meio escolar surgem diversos desafios para a atuação adequada do professor.

No contexto das turmas submetidas às avaliações em larga escala, os desafios são ainda maiores, pois as exigências não são direcionadas apenas para os educadores, mas também para os alunos que passam por estas provas. As avaliações externas buscam verificar o índice de aprendizagem dos alunos em turmas específicas, que marcam a transição de um nível para outro, nesse percurso avaliativo nota-se que os dois lados do processo de ensino-aprendizagem, aluno e professor são desafiados constantemente no espaço educacional.

Assim, exige-se que o professor elabore rotinas que muitas vezes não são acompanhadas por todos os educandos, já que estes não estão no mesmo nível de leitura e escrita, deixando a educação por vezes defasada. No entanto, o profissional comprometido com a educação elabora estratégias metodológicas interventivas que alcancem todos os níveis, mas, com a aproximação da data das avaliações acabam sendo forçados a trabalhar diretamente simulados e rotinas centradas nos descritores cobrados.

Os educandos neste contexto avaliativo também sofrem, pois são pressionados a apresentar bons desempenhos, onde se diz que, os índices da instituição dependem deles para

aumentar, que sua turma precisa estar no topo, classificando-os por cores⁴, sendo que, quem está no vermelho não conseguiu avançar, quem está no verde escuro é o melhor, pois conseguiu chegar ao nível máximo.

Esquecem então do principal, a aprendizagem efetiva, passando a acreditar que os números, os índices, os resultados são o que vão dizer se a escola é boa ou não, se os alunos realmente aprenderam no decorrer do ano letivo o que lhes será essencial para a sua vida pessoal e profissional. Sendo este contexto avaliativo semelhante a uma disputa, onde os prêmios são alcançados por quem na teoria aprende mais. Como afirma Sousa (2014, p. 412).

A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que se a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados. O mesmo pressuposto está presente em iniciativas de incentivos monetários aos profissionais das escolas. A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades.

Assim, começam a surgir os desafios dos educadores, alunos desmotivados, professores saturados com as inúmeras cobranças e o mínimo reconhecimento por seu esforço e dedicação, condições de trabalho precárias, sem disponibilidade de materiais que proporcionem subsídios para o trabalho que é exigido, além disso, é de conhecimento que existe no contexto educacional atual um alto índice de desinteresse dos alunos, sendo estes indisciplinados e instáveis emocionalmente.

Mas, vale ressaltar que não somente o professor que se sente exausto, os alunos também sentem as cobranças externas e isso por vezes causa um bloqueio emocional e intelectual, pois percebem a necessidade de ser o melhor e notam que não conseguem obter os resultados que se espera.

Estas dificuldades são ainda mais agravadas quando o educador se depara com alunos com deficiências, pois, algumas escolas da rede municipal não dispõem de cuidadores para facilitar o trabalho dentro de sala de aula e alguns educadores não tem a preparação necessária para realizar atividades com estas crianças, mesmo assim, realizam sozinhos as atividades, para manter o curso normal de sua rotina pedagógica e buscando proporcionar aprendizagens significativas para todos.

Os alunos da educação especial precisam de um acompanhamento diferenciado para que se dê de acordo com as suas limitações o desenvolvimento físico e cognitivo, assim, se

⁴ Índices de proficiência em alfabetização da avaliação externa cearense - Spaece. Branco: não alfabetizado; vermelho escuro: alfabetização incompleta; vermelho claro: intermediário; verde claro: suficiente; verde escuro: desejável.

faz necessário o trabalho em conjunto entre núcleo gestor, professores, auxiliares de sala e psicopedagogos, para que a criança sinta-se integrante deste espaço e atue diretamente como agente para o seu próprio crescimento (PAULON, 2005),

Deste modo, o trabalho dentro de sala de aula, não deve ser centrado apenas nas práticas do professor denominado titular de sala, mas sim em conjunto com todos que compõem o grupo escolar, para que se obtenha bons resultados, não só no tocante as avaliações em larga escala, mas também para que a criança crie autonomia no seu processo de desenvolvimento integral.

Assim, a realidade educacional no tocante a inclusão e o trabalho em sala de aula, algumas vezes são distanciados pelos materiais literários que deveriam ser subsídios para as boas práticas educacionais de inclusão não somente escolar, mas como também no contexto social como um todo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida em caráter qualitativo tendo como principal característica aproximar o pesquisador do contexto real em que o estudo foi realizado, proporcionando o confronto com a realidade dos fatos que embasaram suas indagações, considerando assim ambiente social como fonte para a aquisição de informações plausíveis que servirão para responder os questionamentos. Como afirma Michel (2009, p. 37),

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Por isso, carece de uma interpretação à luz do contexto, do tempo, dos fatos. O ambiente da vida real é a fonte direta para obtenção dos dados, e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, com isenção e lógica, baseando-se em teoria existente, é fundamental para dar significado às respostas.

Desse modo, a pesquisa qualitativa busca por meio do estudo do contexto real em que se baseia a problemática conhecer, analisar e compreender os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças da educação especial em turmas submetidas às avaliações externas, além de verificar a influência destas na alfabetização dos educandos das turmas de 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pertencente ao município de Aracati-CE. Vale salientar que foi garantido o total sigilo das informações apresentadas no decorrer desta investigação, a fim de manter a integridade dos membros participantes da pesquisa.

Para a aquisição de informações e reconhecimento detalhado do meio em que a investigação se deu, a coleta de dados foi realizada pela aplicação de questionários com professores titulares das salas regulares avaliadas, professor da Sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE e coordenador pedagógico, estes com faixa etária entre 30 e 45 anos. No que se refere ao vínculo empregatício, os professores titulares e professor da sala de AEE contratados, o coordenador pedagógico é efetivo da rede municipal de educação.

A utilização de questionários para a obtenção de informações durante a pesquisa consiste em um dos materiais de coleta de dados relevantes, pois permite ao pesquisador o direcionamento mais preciso e rápido para a aquisição de dados. Marconi & Lakatos (1996, p. 88), o definem como sendo “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Assim, um método considerado fácil tanto para o pesquisador quanto para o participante.

O questionário aqui realizado foi constituído por 6 questões, sendo estas de caráter aberto, buscando proporcionar ao pesquisador conhecer o contexto da pesquisa, podendo adentrar com mais reflexões sobre o contexto da problemática.

3.1 Identificação do espaço físico e público alvo

Este estudo foi realizado em uma escola pública do município de Aracati-CE, localizada a 12 km da sede municipal, a mesma fica situada na zona rural, apresentando uma economia baseada na agricultura e artesanato, disponibiliza ensino a partir da Educação Infantil de 2 anos até o 9º ano do Ensino Fundamental. A instituição atende 237 alunos, estando divididos da seguinte forma: 47 alunos da educação infantil, 89 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, 101 alunos dos anos finais do ensino fundamental, 20 desses discentes apresentam deficiências e/ou transtornos globais e são atendidos na sala de AEE.

A pesquisa foi realizada com 4 professoras da escola, estas formadas em pedagogia, pedagogia e gestão escolar, pedagogia e psicopedagogia, sendo este público composto respectivamente por uma professora do 2º ano, uma professora do 5º ano, a coordenadora pedagógica e uma psicopedagoga, estando estas com faixa etária entre 30 e 45 anos.

Vale ressaltar que, apenas um desses indivíduos envolvidos na pesquisa são efetivos da rede municipal de ensino de Aracati/CE, as duas professoras titulares das turmas avaliadas e a professora do AEE são contratadas temporariamente para exercer as atividades

pedagógicas na instituição de ensino pública, além disso, elas são de outra localidade, não tão próxima da comunidade em que atuam.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O processo investigativo da pesquisa se deu por meio de um questionário entregue para os professores titulares das turmas avaliadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a coordenadora pedagógica e também para a psicopedagoga da instituição de ensino na qual a pesquisa foi desenvolvida. Todos os questionários apresentavam a mesma estrutura, sendo compostos por 6 questões de caráter aberto.

Por meio desta pesquisa, buscou-se verificar em que medida as avaliações externas influenciam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e através das respostas obtidas foi possível verificar que as avaliações causam reflexos de caráter psicológicos, sociais e cognitivos.

Inicialmente buscou-se conhecer o perfil dos indivíduos envolvidos na pesquisa, para tanto foram questionados sobre as formações, tempo de serviço, idade e situação de trabalho (efetivos ou contratos da rede pública municipal de ensino).

As duas professoras das turmas avaliadas aqui chamadas de professoras A e B, titulares do 2º e 5º ano respectivamente, são formadas em pedagogia, bem como a Coordenadora Pedagógica, aqui denominada de professora C, com especialização em gestão e coordenação escolar. A psicopedagoga, professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado), denominada nesta pesquisa de professora D, relatou apenas sua formação em psicopedagogia.

As professoras apresentam mais de 10 anos de serviço para a rede municipal, sendo que apenas a coordenadora pedagógica é efetivas do município. Estas também apresentam faixa etária entre 30 e 45 anos.

As questões da pesquisa embasaram-se nos objetivos do estudo. Ao segundo questionamento, O que você entende por Avaliações Externas?, os indivíduos da pesquisa apresentaram conceitos semelhantes, no entanto, mostram suas angústias quanto a este método de avaliar os conhecimentos dos discentes. A professora A relatou que

É um dos instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos e da unidade escolar, visando melhorar o ensino público, buscando novas políticas voltadas para o ensino.

A professora B ressaltou que estas avaliações geram ansiedade e insegurança, como consta em sua fala:

Averiguação dos níveis de desempenho dos educandos e educadores, gerando ansiedade, insegurança e frustração. Pois exigisse um nível de qualidade e educação verdadeiramente como deveria ser ainda é uma utopia.

A coordenadora pedagógica, professora C, mostrou uma visão reflexiva em relação às avaliações, mostrando seus conhecimentos sobre o valor do ato de avaliar, quando relata que as

Avaliações externas nos permitem refletir sobre as práticas pedagógicas da escola e aprimorar o ensino, a aprendizagem de nossos alunos e professores.

A Professora D, apresentou as seguintes considerações a respeito do tema, trazendo uma reflexão muito forte:

Na minha opinião avaliações externas são exames voltados para o sistema educacional fora do ambiente escolar, ou seja, é um exame geral sem conhecer com propriedades os detalhes/ déficits dos educandos, pois só o seu professor conhece.

Nota-se nesta fala que ela, considera as avaliações como protocolos que não estão relacionados com a realidade escolar, medindo a proficiência dos conhecimentos dos alunos com base em tabelas que são criadas de modo unificado, servindo como padrão da educação. Como também ressalta Castro (2009, p. 34) que

[...] os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para avaliar a melhoria da qualidade da educação (...), pois possuem um caráter restrito de avaliação. É importante considerar, nesse processo, não só os insumos, mas também outros indicadores como a cultura organizacional da escola, as práticas e as relações entre professores e alunos.

Assim, as avaliações mantêm seu foco nos resultados obtidos, mas falta a verificação real do contexto, levando em consideração outros aspectos que são tão relevantes para a aprendizagem dentro do espaço escolar. Neste cenário de pesquisa percebe-se que os educadores têm conhecimento de que as avaliações externas são componentes diretos do processo de ensino e aprendizagem, pois proporcionam o conhecimento dos níveis de aprendizagem e ensino nas escolas públicas, além de proporcionar melhoria nas políticas públicas voltadas para a educação em caráter nacional, e reconhecem também que sua padronização gera déficits nos resultados.

No entanto, as avaliações em larga escala ainda é um assunto complicado, pois, alguns professores sentem a pressão que está envolvida neste processo e ficam angustiados quanto à apresentação de bons resultados, sendo que a preocupação com isto gera apreensão o que dificulta ainda mais o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. É preciso lembrar que o aprender é um processo subjetivo de cada ser, por isso a necessidade de liberdade e não imposição por um resultado (FREITAS, 2002).

Assim, o processo de ensino não pode se dar de maneira rígida e inflexível, deve ser coordenado, deixando espaço para reflexão e representação das ideias, tornando o espaço escolar um ambiente de troca de conhecimentos, pois o aluno não chega em sala de aula vazio de conhecimentos, ele traz consigo uma bagagem de saberes que devem ser trabalhados e estimulados, além disso deve ser um espaço que possibilite a inclusão nos seus mais variados aspectos.

A terceira indagação, referente à inclusão, “O que você entende por inclusão?”. Os participantes da pesquisa apresentaram ideias parecidas no tocante a conceituação do assunto, mostrando os seus conhecimentos a respeito dos direitos e deveres da inclusão no espaço escolar. Como pode ser verificado nas respostas das mesmas.

A professora A, compreende que incluir é oferecer oportunidades iguais e justas, como pode ser observado em sua fala:

É oferecer oportunidades iguais de acesso a bens e serviços a todos. Ação que permite que todos tenham o direito de interagir e participar das várias dimensões sem diferenças.

Mas, percebe-se também que os educadores têm consciência de que o processo inclusivo é lento e precisa de ajustes para que seja realmente efetivo no contexto educacional e para que saia do campo da teoria e passe a ser prático, como relata a professora.

É a forma de propiciar as crianças uma educação mais igualitária que compreende e se importa com o outro, mas que muito há de ajustar para que a torne realmente inclusa nos âmbitos educacionais. (Professores B).

Deste modo, torna-se notório que os professores têm a intenção de tornar a educação inclusiva em seus aspectos mais gerais, desde o espaço em sala de aula até a acessibilidade a escola como um todo, no entanto, é um processo lento que exige tomada de posições não só do grupo pedagógico, mas também de membros superiores.

As Professoras C e D, respectivamente, em suas falas trouxeram o conceito de inclusão de maneira clara e concisa, apresentando que incluir é proporcionar direitos, e possibilitar a autonomia do educando no espaço em que está inserido. Como pode ser visto no relato das já mencionadas educadoras:

Inclusão é conviver com as diferenças. É permitir que nossas crianças tenham o direito e integração e participação das várias atividades em seu ambiente, sem sofrer discriminação. (Professora C).

A inclusão do aluno acontece quando ele participa das atividades curriculares educacionais ou/e das atividades culturais no ambiente escolar ou fora dela. Obviamente respeitando os limites e realizando adaptações. (Professora D).

Desta forma, os conceitos de inclusão são compreendidos pelos educadores envolvidos na pesquisa realizada, tornando-se perceptível que a inclusão leva em consideração as condições físicas e estruturais da instituição, além da preparação técnica para os educadores envolvidos no processo.

Fazendo uma ligação direta entre o processo de ensino-aprendizagem e inclusão escolar, se faz necessário compreender as influências das avaliações em larga na escola, e assim compreender a relação entre avaliar e aprender em meio a tanta pressão por resultados.

No item 4, referente a influência das avaliações externas e o processo de aprendizagem, sendo questionado da seguinte maneira: As avaliações externas têm influência positiva ou negativa no processo de ensino e aprendizagem? Justifique. As educadoras apresentaram suas visões a respeito das influências reais sofridas no chão das turmas avaliadas em larga escala, sendo possível perceber que sentem-se pressionadas. Como pode ser visto nas falas das titulares das turmas pesquisadas:

As avaliações vêm em meio termo, por um lado ajuda a criar novas formas de ensino, por outro deixa os professores e alunos apreensivos o ano todo buscando da o melhor de si e quando esse resultado não vem e frustrante para ambos. (Professora A)

Na minha concepção há influencia mais negativa. Pois vivemos em torno de uma preocupação e gerando uma aprendizagem quase que mecânica voltada para essas avaliações. (Professora B)

Percebe-se então que as avaliações externas para a Professora A, tem uma influência parcialmente positiva, quando relacionada à criação de novas políticas públicas para a educação, no entanto, para a Professora B, a mecanização do ensino e conseqüentemente da

aprendizagem voltada exclusivamente para os resultados gera uma aprendizagem falha, que não acarreta significado para a formação dos educandos.

Deste modo, as avaliações dividem opiniões e trazem reflexões que devem ser verificadas. A Professora C, em sua fala ressaltou que, *“As avaliações externas tem influência positiva quando a usamos como reflexões que nos permite um plano para modificar o trabalho efetivo na escola”*. Assim, fortalecendo a ideia de que as avaliações são fundamentais para elaboração de novas políticas públicas com base no contexto real da educação.

No entanto, a Professora D relata que os resultados apresentados nas já mencionadas provas não são fidedignos, como mostra em sua resposta *“Para o sistema educacional brasileiro deve haver influência positiva, mas na verdade acredito que essas avaliações não são precisas em seus resultados”*.

Percebe-se assim neste contexto, que mesmo estando no mesmo espaço escolar os indivíduos da pesquisa apresentam opiniões distintas, uma vez que, sobre a ótica da gestão escolar, ela colabora por meio de seus resultados para o avanço na educação, e sobre a visão do educador, as avaliações realizadas em larga escala não são conhecedoras da realidade escolar de maneira fidedigna, pois, não se conhece profundamente o contexto em que se está realizando a verificação.

Assim, se faz necessário também compreender como ocorre no contexto real de sala de aula as avaliações externas em relação às crianças com necessidades educacionais especiais ou deficientes, se todos direitos assegurados por lei, são aplicados durante a realização das provas.

Pode-se perceber que os docentes sentem-se sobrecarregados e a falta de formação adequada para lidar com os alunos com deficiência e/ou transtornos globais dificulta ainda mais o processo de ensino adequado, o que reflete diretamente nas avaliações, além disso, nota-se que as teorias a respeito da inclusão na avaliação não são devidamente discutidas e/ou esclarecidas.

Referente à quinta questão realizada na pesquisa, *“Como ocorre as avaliações externas em relação a educação inclusiva em sala de aula?”*. Percebe-se que as respostas são carregadas de sentimentos angustiantes dos educadores que lidam diretamente com esta realidade. Como pode ser percebido na fala dos quatro indivíduos que participaram da pesquisa.

Inicialmente as duas professoras titulares das turmas avaliadas mostram que em suas visões deixam a desejar no método avaliativo:

Deixa a desejar, pois o que se apresenta um laudo não se é contado na proficiência da turma no Spaece, pois eram pra ser elaboradas provas voltadas para seu tipo de deficiência. (Professora A)

De maneira normal realizando as mesmas avaliações, porém a escola mostrara se aquele aluno apresenta algum laudo específico a sua necessidade ou dependendo da sua necessidade terá acompanhante ou adequação da sua avaliação. (Professora B)

A coordenadora pedagógica apresentou uma visão semelhante às demais professoras, ressaltando que as avaliações não correspondem à realidade vivenciada na escola, como pode ser verificado em sua fala:

As avaliações externas não correspondem a realidade trabalhada em sala de aula. Não há uma preocupação para o nível ao qual a criança se encontra. Muitas vezes, não temos nem auxílio ledor. (Professora C)

A professora de AEE, afirmou que com base em sua experiência não há inclusão durante as avaliações externas:

De acordo com a experiência já observadas não vejo inclusão nos momentos das aplicações. Não vejo ledores, não vejo provas adaptadas, não vi treinamento para os aplicadores voltados para a inclusão. Outra observação é a preocupação com laudo. (Professora D)

Assim, percebe-se a falta de preparo não só no tocante aos professores que não têm a formação adequada para o trabalho com crianças da educação especial, mas também a falta de cumprimento das leis referentes a inclusão, uma vez que, são assegurados ledores e provas diferenciadas de acordo com a necessidade da criança, no contexto desta escola pesquisada esta realidade está distante de acontecer, já que, mesmo informando em tempo hábil no censo escolar que o discente apresenta laudo comprovando a sua necessidade intelectual ou física, a adaptação necessária nas provas e nas aplicações não são consolidadas.

Deste modo, quando se faz uma relação direta entre inclusão e avaliações em larga escala percebe-se que o conceito de incluir não condiz com a realidade proposta. Como refletem Silva e Melletti (2012, p. 432), “o indicativo de que a inclusão escolar encontra-se distante de se materializar, já que a sociedade encontra-se imersa na lógica ambígua de um discurso que não condiz com a real prática inclusiva”. Assim, esta reflexão reforça que as práticas de sala de aula e práticas avaliativas não condizem com as necessidades apresentadas no contexto real da educação inclusiva.

O sexto questionamento referente a “Quais os desafios enfrentados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem de crianças especiais em turmas submetidas às

avaliações externas?”. De acordo com as respostas dadas, permite verificar de maneira direta as principais problemáticas de sala de aula. Como pode ser percebido na fala a seguir:

É muito desafiador, pois não temos capacitações voltadas para lidar com essas crianças e ficamos sobrecarregados para não deixar essa criança para traz. (Professora A)

Assim a falta de capacitação é apresentada como um desafio para a realização de um bom trabalho docente. Lopes e Marquezine (2012, p. 488) destacam que o trabalho do professor “tem sido extenuante, dada a falta de estruturas básicas e de recursos humanos com formação adequada que lhes permitam atender a diversidade presente nas salas de aula”. Deste modo, os educadores das instituições de ensino regular em sua maioria não apresentam especializações em áreas da educação que abranjam essa multiplicidade presente na sala de aula, essa falta de formação dificulta também no envolvimento das atividades. Como pode ser verificado nas respostas dadas:

Tentar envolve-los com o desenvolvimento da atividade proposta encaixando-os com exercícios que “favoreçam” tanto a compreensão quanto a sua participação oral e teórica. (Professora B)

Os desafios são muitos. Nas séries iniciais nos preocupamos em que elas sejam alfabetizadas para facilitar o processo. Muitas vezes não temos êxodo para que nossos alunos realizem essas atividades. (Professora C)

[...] Não acredito que em se tratando de alunos com NEE o Sistema se preocupe com sua aprendizagem, pois há uma preocupação enorme em não prejudicar as crianças “normais”, por conta disso o aluno com NEE não constará para o sistema mesmo que seja capaz de apresentar resultados positivos, o seu laudo é o documento primordial nesse momento e faz com que esse educando seja visto negativamente. (Professora D).

Esse relato da Professora D (professora de AEE) é forte e apresenta a angustia de muitos profissionais, pois, o mesmo laudo que assegura direitos para a criança, é o mesmo que o torna incapaz de avançar, pois sempre é utilizado o mesmo pensamento de que o aluno com laudo não terá o seu resultado na avaliação contabilizado ou poderá ser negativo o que poderá acarretar baixo rendimento dos alunos avaliados, o que causa nesta criança o pensamento de incapacidade e desmotivação.

Assim, surge outro questionamento, as avaliações externas têm influência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais? De acordo com os indivíduos colaboradores da pesquisa as avaliações têm influência neste

processo tão delicado que consiste na alfabetização. Para tal questionamento foram obtidas as seguintes respostas:

Sim, pois o professor se sente sobrecarregado em reparar as habilidades a ser cobrada na avaliação que em certos momentos deixa as crianças sem o apoio necessário.
(Professora A)

Neste relato é notório que a falta de subsídios em sala de aula para o melhor acompanhamento dos educandos dificulta o trabalho pedagógico, dentre estes subsídios pode-se destacar, materiais de apoio adequados como livros ampliados, jogos próprios para determinada deficiência e cuidadores capacitados que estimulem e acompanhem o desenvolvimento destes.

Já para a Professora B, *“Na minha opinião nenhuma, pois os mesmos a realizam pelo simples fato que são impostos a fazer”*. Essa ideia de que não traz reflexos para uma aprendizagem significativa foi expressada na resposta da Professora C.

Não existe a preocupação do sistema para com os alunos com NEE. Os alunos muitas vezes nem realizam essas avaliações devido estar fora do contexto da aprendizagem. Não é percebido nessas avaliações todo o trabalho diferenciado que realizamos com essas crianças, para que estejam inclusas na sala de aula. E quando chega no final do ano, elas e nós, nos deparamos com avaliações fora do contexto escolar.

Para reforçar esta visão a Professora D relata que os laudos são a base para tirar o peso da avaliação das crianças com deficiência, como pode ser percebido em sua fala.

Se os alunos forem laudados não há influência alguma. Se não forem laudados haverá influência negativa para a turma. Infelizmente essa é a visão de um sistema, que vejo como falho. Ressalto que é preciso acreditar nas capacidades das crianças laudadas ou não. Todos temos nossas particularidades.

Desta forma, com base nestas respostas é possível verificar que o mesmo laudo que garante direitos, tira da criança o seu direito de progredir junto a uma sociedade mais justa e igualitária, que por um lado colabora para a proficiência da instituição de ensino, no entanto, limita a aprendizagem com reflexão e significado real.

Assim, se faz necessário *“identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”* (BRASIL, 2014, p. 11). Como foi salientada na fala da Professora D, considerando assim a capacidade de desenvolvimento de cada indivíduo.

Deste modo, pode-se observar que tanto as professoras titulares das turmas de 2º e 5º ano do Ensino Fundamental (professoras A e B), bem como a coordenadora pedagógica

(professora C), juntamente com a professora da sala de AEE (professora D), apresentam pontos de vistas semelhantes no tocante às avaliações externas e a educação inclusiva, frisando que a inclusão é um conceito ainda distante da realidade educacional da escola pesquisada, bem como as leis de inclusão referentes à aplicação de avaliações em larga escala, não são seguidas ferrenhamente, não ocorrendo à aplicação diferenciada, nem o devido auxílio para a adequação destas aos alunos com necessidades educacionais especiais e deficiências físicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível identificar os desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças especiais em turmas submetidas às avaliações externas em uma escola da zona rural do município de Aracati-CE. Estando entre os principais fatores apontados pelos docentes envolvidos na pesquisa, a falta de capacitação adequada para trabalhar com as diversidades em sala de aula, já que, estes não têm formações na área do Atendimento Educacional Especializado-AEE ou áreas afins, que proporcionem o trabalho direcionado com os alunos que apresentam deficiências ou transtornos globais, nem tampouco tem suporte adequado disponibilizado pela rede de educação municipal para facilitar o processo de ensino destas crianças, que por vezes ficam para trás, para que o desenvolvimento integral da turma não seja defasado.

Além disso, nota-se que o laudo, citado tantas vezes pelos indivíduos envolvidos na pesquisa, retira do aluno a responsabilidade da prova, pois não é contabilizada a sua nota, trazendo a ideia errônea de que ele não precisa avançar ou é contabilizado mas o baixo desempenho é justificado, tirando dos professores a responsabilidade pela inserção do aluno e melhorar sua aprendizagem.

Foi verificado por meio das falas dos professores que, as avaliações em larga escala por vezes não condizem com a realidade educacional das crianças da educação especial, dificultando mais ainda o trabalho dos educadores que se sentem pressionados para apresentar bons resultados e mostrar que seu trabalho foi efetivo, além disso, os direitos a estes assegurados não são postos em prática, uma vez que, mesmo cadastrados no sistema com suas deficiências identificadas estes não são devidamente assistidos nos dias de aplicações das avaliações.

Por fim, pode-se perceber pelos relatos que as avaliações externas deixam marcas no processo de ensino e aprendizagem das turmas avaliadas, pois as rotinas pedagógicas tornam

este processo mecanizado e deixam a desejar na aprendizagem propriamente dita, condicionando os educandos para a realização de uma prova, não ocorrendo efetivamente o avanço na aprendizagem, tornando este processo de ensino e aprendizagem angustiante e tenso para ambos, pois o professor sente a constante pressão em relação ao desenvolvimento do seu trabalho, interferindo assim em sua atuação e passa não sentir-se estimulado em seu espaço de atuação, e o aluno que sente-se forçado a aprender de uma forma que não é prazerosa.

Desta forma, a pesquisa realizada poderá servir de subsídios para posteriores investigações mais aprofundadas a respeito deste tema tão complexo, pois incluir e avaliar devem caminhar concomitantemente, sendo de relevância para a formação acadêmica dos futuros docentes, pois acarreta reflexos no processo ensino e aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

BLASIS E., FALSARELLA A. M., ALAVARSE O. M. **Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino.** Coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais.** 2º Ed. Brasília: CORDE, 1997.

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

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> acessado em: 29/05/2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:** Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. – Fortaleza: INESP, 2015. 92p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10/04/2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao_basica/saeb>: acesso em: 07/04/2021.

CASTRO, A. M. D. A. **A qualidade da educação básica e a gestão da escola.** In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (orgs.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino.** Brasília: Liber Livro, 2009. p. 21-44.

FREITAS, N. G. **A relação professor aluno.** Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2002. 42p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/righi/EPE/510_223.pdf> Acessado em: 07/04/2021.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MENDES, D. L. L. L; CARVALHO, F. R. F. de. **Inclusão e avaliação da aprendizagem de crianças com deficiência: um estudo sobre a realidade do município de Floriano/Piauí.** **Revista Educação & Linguagem**, ano 7, nº 1 · p. 01-23. JAN-ABR. 2020. Disponível em: <https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2020/06/1_REdLi_2020.1.pdf>. Acesso em: 18/03/2022.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.** São Paulo: Atlas, 2009.

MILANESI, J. B. **Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Editora: Artmed, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV050_MD1_SA7_ID152_23102015145904.pdf> Acesso em: 04/04/2019

PAULON, S. M. **Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho.** –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>> acesso em: 09/03/2019.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista Educação Especial.** Santa Maria, v. 25, n. 44, set./dez. 2012, p. 417-434.

SOUSA, S. Z. Concepções de Qualidade da Educação Básica Forjadas por Meio de Avaliações em Larga Escala. **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.