



---

## Alumnos de educación especial y evaluaciones a gran escala: reflexiones de una red de enseñanza de altiplano norte de Santa Catarina, Brasil

### Estudantes público-alvo da educação especial e avaliações em larga escala: reflexões de uma rede de ensino do planalto norte catarinense

### Special education students and large-scale evaluations: thoughts of a teaching network from the northern plateau of Santa Catarina, Brazil

Karin Rank Liebl<sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-3437-767X>

Aliciene Fusca Machado Cordeiro<sup>2</sup>



<https://orcid.org/0000-0001-6778-5285>

Iana Gomes de Lima<sup>3</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-6386-7248>

**Resumen:** Este texto discute la realización de evaluaciones a gran escala para el público de la educación especial (PAEE). Para ello, inicialmente, se abordan las evaluaciones a gran escala y como ella se han convertido en referentes de la calidad de la educación en el contexto internacional y nacional. De manera más específica, se aborda la Prova Brasil. A continuación, se presenta como se ha producido la inclusión de esos estudiantes a través de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (PNEEPI). Finalmente, se discute como es el proceso de inclusión de los estudiantes PAEE en el día a día de las escuelas y como ellos son incluidos o no en el Prova Brasil. Los datos presentados fueron recolectados den entrevistas

---

<sup>1</sup> Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidade Federal do Paraná (UFPR). Máster en Educación por la Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail: karinsbs10@gmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Educación: Psicología de la Educación por la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Profesora del Programa de Pos Graduación en Educación de la Univille. Coordinadora del Grupo de Estudios y Investigaciones Trabajo y Formación Docente (GETRAFOR). E-mail: aliciene\_machado@hotmail.com

<sup>3</sup> Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul y profesora colaboradora del Programa de Pos Graduación en Educación de la Univille. Educadora, máster y doctora en Educación. Investigadora de políticas y gestión de educación. E-mail: ianagomesdelima@gmail.com

semiestructuradas con maestros, pedagogos y directores de tres escuelas públicas ubicadas en el altiplano norte de Santa Catarina, Brasil. El método de análisis de datos utilizado fue el análisis temático. Se concluye que la perspectiva inclusiva tratada en la PNEEPEI va al encuentro de los aspectos relacionados con las evaluaciones de gran escala, específicamente la Prova Brasil. Además, se destaca como la lógica de la prueba es perversa con profesores y estudiantes, especialmente con los de la educación especial.

**Palabras-clave:** Evaluaciones a gran escala. Prova Brasil. Público de la educación especial.

**Resumo:** Este texto problematiza a realização de avaliações em larga escala para o público alvo da educação especial (PAEE). Para tanto, inicialmente, trata-se do tema das avaliações em larga escala e o modo como elas se inseriram como balizadoras da qualidade da educação no contexto internacional e nacional. Aborda-se de forma mais específica a Prova Brasil. Na sequência, apresenta-se o modo como a inclusão destes estudantes vêm sendo realizada por meio da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação (PNEEPEI). Por fim, aborda-se como tem sido o processo de inclusão dos estudantes PAEE no dia a dia das escolas e de que maneira eles têm sido incluídos ou não, quando se trata da realização da Prova Brasil. Os dados apresentados foram coletados por meio de entrevistas semiestructuradas com professoras, pedagogas e diretoras de três escolas de uma rede pública localizada no planalto norte catarinense. Usou-se a análise temática como método de análise dos dados. Conclui-se que a perspectiva inclusiva tratada no PNEEPEI vai ao encontro dos aspectos relacionados às avaliações em larga escala, especificamente a Prova Brasil. Ademais, destaca-se o quanto a lógica da prova é perversa com docentes e estudantes, especialmente aqueles que constituem o público alvo da educação especial.

**Palavras-chave:** Avaliações em larga escala. Prova Brasil. Público alvo da educação especial.

**Abstract:** This text discusses the application of large-scale evaluations to special education students. It firstly addresses the theme of large-scale evaluations and how they have become benchmarks for the quality of education in international and national contexts. Prova Brasil is approached in a more specific way. The way in which the inclusion of these students has been carried out through the National Policy for Special Education in the Inclusive Education Perspective (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI) is also investigated. Finally, the article discusses how the inclusion process of special education students has been in the daily routine of schools and how it occurs or not regarding the application of Prova Brasil. The data analyzed were collected using semi-structured interviews with teachers, educators, and principals of three public schools located in the northern plateau of Santa Catarina, Brazil. Thematic analysis was chosen as the data analysis method. Our conclusions pointed out that the inclusive perspective presented in the PNEEPEI goes against aspects related to large-scale evaluations, specifically Prova Brasil. Furthermore, we highlighted that the logic of the exam is perverse with both teachers and students, especially those ones of special education.

**Keywords:** Large-scale evaluations. Prova Brasil. Special education students.

## Introducción

En los días actuales, las evaluaciones a gran escala son muy significativas para refrendar la cualidad de la educación, pero tal modelo de evaluaciones tiene imbricado conceptos con frecuencia utilizados en las relaciones del mercado, como eficiencia, eficacia, resultado y performance, los cuales no son coherentes con la perspectiva de una educación para la constitución crítica, emancipada y autónoma de los sujetos. Aun, en las últimas décadas, el movimiento que asegura el derecho a la educación para los estudiantes público de la educación especial (PAEE) se vio fortalecido en el territorio nacional, crescendo paralelamente al modelo estandarizado de las evaluaciones a gran escala.

De esa manera, es el objetivo aquí, con base en la problematización expuesta, analizar cómo el proceso de inclusión de los estudiantes PAEE ha sido percibido por profesionales y escuelas de una ciudad del altiplano norte de Santa Catarina en el que se refiere a las prácticas escolares diarias y la

aplicación de Prova Brasil<sup>4</sup>. Para eso, abordase el tema de las evaluaciones a gran escala y cómo ellas son vistas como balizadoras de la calidad de la educación en el contexto internacional y nacional, teniendo en vista aprehender la forma cómo los conceptos de mercado y la individualización de los resultados han influenciado las prácticas escolares.

En la continuación, se presenta cómo la inclusión de los estudiantes PAEE ocurre por medio de la Política Nacional de la Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva – PNEEPEI (Resolución n. 4/2009). En ese sentido, se destaca cómo tal perspectiva inclusiva está en desacuerdo con los aspectos relacionados a las evaluaciones a gran escala, específicamente Prova Brasil (evaluación a larga escala estudiada en esta pesquisa), en lo que respecta a la accesibilidad y estandarización utilizada en ese modelo de evaluación.

Para terminar, se verifica, por medio de entrevistas realizadas con profesionales de una red pública ubicada en el altiplano norte de Santa Catarina, cómo ha sido el proceso de inclusión de los estudiantes PAEE en el cotidiano de las escuelas y cómo ellos han sido incluidos o no cuando se trata de Prova Brasil.

Con base en esa fundamentación teórica y en el material empírico, se considera que las evaluaciones a gran escala tienen se presentado como un modo para cuantificar el desempeño de las escuelas, enfatizando los resultados alcanzados por medio de instrumentos estandarizados. En ese sentido, la perspectiva inclusiva adoptada por la PNEEPEI (Resolución n. 4/2009) no es comprendida por completo durante la aplicación de esas evaluaciones en el que se refiere a la accesibilidad garantida por derecho a esos alumnos.

### **Evaluaciones a gran escala: la inserción de conceptos de las relaciones de mercado en el ambiente escolar**

En las últimas décadas, las evaluaciones a gran escala han alcanzado una posición importante como indicadores de la calidad de la educación, tanto en el contexto mundial como en el nacional. Afonso (2009) afirma que, por todo el mundo, las evaluaciones a gran escala están siendo aplicadas desde la década de 1980, con la intención de traer informaciones para el desarrollo de una educación de calidad. Aun, en ese sentido, Sousa (2014) destaca que esas iniciativas de aplicación de evaluaciones a gran escala revelan que hay la creencia, por parte de los formuladores de las políticas educacionales, de que esos exámenes son un medio eficaz para la mejora de la calidad de la enseñanza. Con esa premisa, los resultados alcanzados con tales evaluaciones pasaran a tener posición central como

---

<sup>4</sup> Esta investigación tiene financiamiento de Coordinación de Mejora de Personal de Nivel Superior (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES), código de financiamiento 001.

balizadores del modo cómo la educación se ha venido desarrollando en territorio nacional. Todavía, pódese analizar cómo la práctica de ese modelo de evaluación es direccionada al modelo gerencialista de la educación (LIMA; GANDIN, 2012). Fue él que ha traído para el contexto educacional conceptos comúnmente utilizados en las relaciones de mercado, como: eficiencia, eficacia, performance y regulación.

Así, conforme Sousa y Lopes (2010, p. 54, traducción libre), “con la reforma gerencialista del Estado brasileño, la evaluación visa generar, poco a poco, impactos en la lógica de gestión de las políticas públicas, con reflejos en las relaciones y en los procesos de trabajo”. Ese sentido de mercado entiende la nota (producto final obtenido por medio de la evaluación a larga escala) como aquella que representa el proceso educacional como un todo, oscureciendo los otros elementos implicados en el contexto educacional, como, por ejemplo, los procesos educacionales para el aprendizaje, puntos sociales y económicos que pueden venir a interferir en esos resultados (MINHOTO, 2013). Estudios apuntan que el modelo gerencialista está bastante inserido en el contexto de la educación en Brasil y cómo la pretensión por mejores resultados en las evaluaciones a gran escala se presenta como el modo de medir las condiciones de la cualidad de la enseñanza-aprendizaje.

En los últimos años, evaluaciones a gran escala son apuntadas por el Banco Mundial como la manera ideal para confirmar si la enseñanza en las escuelas es satisfactoria o no (BAUER *et al.*, 2015; IVO; HYPÓLITO, 2017; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; SOUSA; LOPES, 2010; SOUSA, 2014; BONAMINO; SOUSA, 2012). Los gobiernos neoconservadores y neoliberales, desde la década de 1980, han demostrado tener función central en la inserción de la lógica de mercado en el contexto educacional, ya que, con el modelo de gestión privada traído para el sector público, fue inserida la perspectiva de regulación y de la competencia en ese espacio, enfatizando los resultados obtenidos en el sistema educacional (AFONSO, 1999). Aun, para Maguire (2013), esos exámenes pasaran a comparar los índices entre los países, tornándose un elemento que refuerza, en el ámbito de las reformas educacionales de cada país, el destaque a los índices alcanzados.

Basada en los aspectos de mercado inseridos en el contexto educacional por medio del modelo de gestión de la educación, la escuela pasó a ser entendida como proveedora y los estudiantes como consumidores, estableciéndose entre las instituciones educacionales la idea de obtener posición superior en los *rankings* hechos sobretudo por los medios de comunicación (BONAMINO; SOUSA, 2012). En ese sentido, la posición alcanzada en el *ranking* pasa a ser considerada, con base en la perspectiva gerencialista en la educación, el indicador de una escuela de más o menos cualidad.

Conceptos que son actualmente frecuentes en las conversaciones de profesionales de la educación, como eficiencia, eficacia y performance, tienen sido largamente difundidos, pero es

importante atentarse para cómo las pesquisas educacionales los comprenden, para que no haya errores en el que se refiere a su utilización. En su estudio, Silva (2016, p. 17, traducción libre) afirma:

Los términos eficacia y eficiencia han ganado fuerza en las últimas tres décadas y tienen sido objeto de análisis y uso tanto por órganos gubernamentales y organismos supranacionales cuanto por investigadores. Estos últimos se dividen entre *expertises* vinculados a los organismos transnacionales, que frecuentemente defienden una idea educacional consubstanciada en la lógica de mercado; y aquellos que defienden la educación pública de calidad como derecho fundamental a todos los ciudadanos.

En esa perspectiva, el Estado ha trabajado como regulador de lo que es considerada educación de calidad, siendo esa educación medida por los resultados alcanzados en las evaluaciones a gran escala, como es la situación de Prova Brasil. Así, se comprende que el indicador más asertivo de la calidad de la educación son los resultados presentados por ese modelo de evaluación. O sea, el trabajo desarrollado en el proceso educacional solamente tiene calidad si se saca una buena nota en una prueba estandarizada que no considera las especificidades sociales ni culturales de las instituciones.

Cabe destacar la disminución del aspecto de las políticas sociales cuando fue adoptado el modelo de gestión para las políticas de Estado, arrojándose la idea de eficiencia a costo y eficacia a calidad, con la pretensión de ser la única posibilidad de alcance de la efectividad escolar (SILVA, 2016). Como dice Sousa (2014, p. 417, traducción libre):

La evaluación es un camino prometedor direccionado a la concretización del derecho a la educación, pero no puede ser medida de competencia de los alumnos, ni sus resultados interpretados exclusivamente como responsabilidad de las escuelas y de los estudiantes y sus familias.

Esa reflexión destaca la individualización de los resultados de las evaluaciones a gran escala (para estudiantes y docentes), así como la culpabilización imbricada en ese producto y el énfasis dado a la nota sacada en detrimento a los procesos educativos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje (SOUSA, 2014; BONAMINO; SOUSA, 2012).

En el que se refiere a Prova Brasil, desde su implementación como evaluación a larga escala, ella pasó por muchas adaptaciones y ajustes, teniendo en mente facilitar su aplicación y ampliar el público atendido. Para comprender ese proceso, el documento intitulado Relatório SAEB (Aneb e Anresc) 2005-2015: panorama da década<sup>5</sup> trae el escenario de una década – 2005 a 2015 – y apunta los marcos normativos para Prova Brasil, así como sus objetivos y público deseado. Tal documento

---

<sup>5</sup> El Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira ha divulgado informaciones acerca del panorama histórico de las ordenes del Ministerio de Educación sobre la Prova Brasil, los cuales son encontrados en el Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década (INEP, 2018).

trae importantes elementos para entender como esa evaluación se ha desarrollado hasta el período actual.

Destacase que, en el año 2007, fue criado el IDEB<sup>6</sup>, por medio del Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Con base en IDEB, percibiese que el uso de los resultados de Prova Brasil ha proporcionado mejor visibilidad y posición para ese examen, convirtiéndose ese índice en un balizador del *ranking* de mejores o peores escuelas acerca de la cualidad de la educación en la perspectiva de la mediatización de los resultados.

Esa estrategia empleada por los medios de comunicación, de *rankings*, introduce una perspectiva real de interferencia directa en que hacen las escuelas y en como las hacen, ya que son distribuidas matrices de contenidos utilizadas para elaborar tales evaluaciones, específicamente direccionadas a contenidos de lengua portuguesa y matemáticas (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

Además, cuantificar el desempeño de las escuelas y poner en los medios los resultados traen consigo el aspecto de deber por parte de aquellos que no sacaran la meta esperada, pasando la institución escolar a ser considerada de mala cualidad, o de segunda clase. Si la escuela es de segunda clase, lo mismo ocurre con los estudiantes y profesores. Hay, entonces, desinversiones financieras y culpabilización. La escuela siente lo que es no corresponder a la medida establecida, y las consecuencias son percibidas en el cuerpo docente y en las relaciones institucionales. Así, diferencias sociales existentes en determinados contextos no son discutidas por completo por los medios de comunicación cuando los resultados son divulgados. En ese sentido, no se pueden considerar las evaluaciones a gran escala como el todo a ser balizado para se tener educación de cualidad, pues:

Quando los resultados educacionales son usados por los medios de comunicación y por los órganos oficiales como informaciones objetivas y naturales, ocultando una parte, mientras expresan tan solamente una faceta de la realidad, haciendo con que sea tomada la parte por el todo, promoviendo la distorsión, y no el esclarecimiento (MINHOTO, 2013, p. 167, traducción libre).

De esa manera, se debe comprender que la cualidad de la educación está relacionada con factores allá de los resultados de las evaluaciones, y el contexto social tiene reflejos significativos en lo que se refiere a sacar o no la meta establecida. Otrosí, si la escuela saca o supera lo que está establecido para ella como meta, no es necesariamente porque está haciendo un proceso educacional de cualidad envolviendo el aprendizaje integral en los aspectos cognitivos, sociales y culturales; ese resultado puede estar relacionado a un direccionamiento mayor a los contenidos que están presentes en la prueba. Son ellos: lengua portuguesa y matemáticas.

---

<sup>6</sup> El Índice de Desarrollo de la Educación Básica es un indicador que relaciona el flujo escolar (divulgado por el Censo Escolar) y el resultado de la media de desempeño en las evaluaciones a larga escala (Prova Brasil y Examen Nacional de la Enseñanza Media – ENEM).

Adentrarse, así, con base en la contextualización del escenario mundial, en que las evaluaciones a gran escala han obtenido reconocimiento en el ambiente educacional como balizadoras de la calidad de la educación por medio de los resultados sacados, en como la Prova Brasil es caracterizada y cuál es el impacto que ella produce y reproduce en las escuelas.

### **Prova Brasil: algunos aspectos en escena**

Desde cuando fue creada, en el año de 2005, hasta la actualidad, la Prova Brasil se presenta como una perspectiva de evaluación diagnóstica objetivando auxiliar en las decisiones acerca del direccionamiento de recursos (técnicos y financieros) y en la elaboración de metas y implementación de acciones de carácter pedagógico y administrativo y cuyo foco principal es la mejoría de la calidad de la enseñanza (INEP, 2018a).

Tal perspectiva comprende que “el uso diagnóstico de los resultados del acto de evaluar solamente puede ocurrir cuando la acción se encuentra en marcha, desde que sus resultados aun posan ser modificados” (LUCKESI, 2018, p. 60, traducción libre). Así, el resultado sacado en la Prova Brasil debe ser considerado como parte del proceso, y no como su fin, siendo posibles adaptaciones y mejorías en el proceso enseñanza-aprendizaje en busca de una educación que se propone a alcanzar los aspectos cognitivos, sociales y culturales de la escuela (MAINARDES, 2013). Aun, tal resultado puede ser utilizado para verificar si de facto las escuelas son capaces de atender la complejidad implicada en la calidad educacional (social, cultural y cognitiva).

Entonces, las evaluaciones a gran escala son una estrategia para que sea concretizada la perspectiva de una gestión gerencial de la educación, pues tales evaluaciones son pautadas por el control de sus resultados, pudiendo asociarse a consecuencias (*ranking* y selección), teniendo gran potencial para contribuir con el proceso de exclusión de los estudiantes y escuelas que no alcanzan esas referencias homogeneizadas presentes en ese modelo de evaluación, entre ellos los estudiantes de la educación especial (SOUSA, 2018).

Otro aspecto significativo que Oliveira (2011) apunta es como el Ministerio de Educación y el INEP enfatizan la devolutiva de los resultados de Prova Brasil para que puedan colaborar en el planeamiento de acciones pedagógicas en las escuelas:

Las informaciones producidas por Prova Brasil abren nuevas perspectivas para las escuelas, gestores y investigadores repensaren el trabajo pedagógico basados en el análisis de desempeño de las instituciones y entre las redes de enseñanza, [...] pero ponderamos que la disseminación de los resultados quedó centrada en la comparación y *rankings* de medias y, sobretudo, notas de IDEB. En los materiales de divulgación, no son presentados mecanismos para que la escuela mire sus particularidades con el fin de conocer los puntos fuertes y efectivos de su trabajo, bien como detectar los

puntos débiles que precisan ser mejorados (OLIVEIRA, 2011, p. 138, traducción libre).

Puede inferirse que la práctica de las evaluaciones a gran escala se concentra en el resultado final obtenido, la nota sacada por la institución, teniendo esa nota mejor visibilidad. Aun, no reciben destaque por los órganos responsables (Ministerio de Educación e INEP) formas como las escuelas pueden balizar sus buenas prácticas ni acciones pedagógicas que deben ser desarrolladas para mejorar la calidad educacional. Mainardes (2013) entiende que las escuelas que no sacan el índice predeterminado deben ser comprendidas en lo que se refiere a su contexto (localización, nivel socioeconómico, formación y características específicas del cuerpo docente, bien como las características de gestión escolar).

Así, Luckesi (2018, p. 23, traducción libre) comprende acto de evaluar

Como cualquier otra práctica investigativa [que] objetiva exclusivamente revelar algo a respecto de la realidad. Aquí, revela cognitivamente su cualidad, cabiendo al gestor de la acción, con base en esa revelación, tomar decisiones que, por si, podrán – y deberán – traer consecuencias positivas para los resultados deseados.

Una evaluación debe esclarecer como está la realidad educacional, visando apuntar estrategias para que haya mejoría de la realidad verificada, siendo hechos los ajustes necesarios durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Esos ajustes deben basarse en la reflexión de los gestores considerando los resultados obtenidos. Así, no deben ser utilizados como forma de castigo, descalificación o subordinación de escuelas, docentes y estudiantes, mas como forma de mejoría de la enseñanza para que sea atingido el aprendizaje efectivo y de calidad cognitiva, social y cultural.

Minhoto (2013) destaca que la evaluación es una trama compleja que relaciona diferentes aspectos sociales y culturales, no apenas cognitivos, en los cuales las condiciones de posibilidades objetivas tienen relevancia:

La evaluación puede ser definida como la compleja trama de relaciones establecidas entre los diferentes constructos. En ese sentido, las pruebas y exámenes que meden la competencia de los estudiantes solamente son transformadas de facto en evaluación educacional cuando sus resultados son relacionados a otros constructos, como, por ejemplo, las características socioeconómicas de los alumnos; las experiencias escolares; las motivaciones para el curso; el ambiente educacional; las condiciones de infraestructura de la institución de enseñanza, entre otros (MINHOTO, 2013, p. 51, traducción libre).

Así, deben ser consideradas las condiciones sociales, culturales y socioeconómicas que están alrededor de los resultados sacados en las evaluaciones a gran escala, ya que es imposible desconectarnos esos resultados de la realidad social en la cual los estudiantes están inseridos.



Aquí, se trató del énfasis que las evaluaciones a gran escala traen en el resultado y el impacto que eso puede tener en las instituciones escolares. Además, se abordó de forma más específica la Prova Brasil, caracterizándola como una evaluación a larga escala.

En la secuencia, los aspectos que conciernen a la perspectiva inclusiva orientadora de las acciones educacionales en territorio nacional serán profundados, teniendo en mente discutir también el proceso de inclusión imbricado a la aplicación de Prova Brasil para los estudiantes de la educación especial.

### **Política Nacional para la Educación Especial**

En lo que concierne el desarrollo de la perspectiva de inclusión de las personas público de la educación especial en Brasil, el año de 2008 sobretodo es un hito importante, porque fue cuando se lanzó la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (PNEEPEI) – Resolución n. 04/2009 –, un gran avance de las conquistas para la educación especial, cuyo objetivo es garantizar el

Acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y altas habilidades/superdotación en las escuelas regulares, orientando los sistemas de enseñanza para promover respuestas a las necesidades educacionales, asegurando: Transversalidad de la educación especial desde la educación infantil hasta la educación superior; Atendimento educacional especializado; Continuidad de la escolarización en los niveles más altos de enseñanza; Formación de profesores para el atendimento educacional especializado y otros profesionales de la educación para la inclusión escolar; Participación de la familia y comunidad; Accesibilidad urbanística, arquitectónica, en los muebles y equipamientos, transportes, comunicación e información; y Articulación intersectorial en la implantación de las políticas públicas (BRASIL, 2008, traducción libre).

Tal perspectiva inclusiva adoptada por la PNEEPEI ha fortalecido el atendimento educacional especializado como medio de promover el desarrollo del aprendizaje del público de la educación especial, posibilitando condiciones y oportunidades para el atendimento adecuado, de acuerdo con las necesidades de cada estudiante de la educación especial.

Además, la PNEEPEI (Resolución n. 4/2009) ha proporcionado direccionamiento para la efectividad de la inclusión de ese público específico en la red regular de enseñanza por la definición de quién es el público de la educación especial. El documento delimita ese público como los estudiantes con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y altas habilidades/superdotación, para los cuales el atendimento debe ser especializado.

La PNEEPEI también enfatiza el apoyo a la formación adecuada de los docentes y otros profesionales de la educación, para que la inclusión sea efectuada con vistas a la inclusión. Entonces,

puede inferirse que, con la PNEEPEI, ocurrió un avance en como las personas con discapacidad obtienen derecho a la educación, garantizado por la Constitución Federal de 1988. Ese documento funciona como orientador de lo que es necesario para que el derecho a la educación sea asegurado a todos, perteneciendo o no al grupo de la educación especial.

Así, definido el público de la educación especial, ese grupo de estudiantes pasó a tener derecho al atendimento de la educación especial (BRASIL, 2011), para apoyar, suplementar (en los casos de altas habilidades/superdotación) y complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles, etapas y modalidades de educación, siendo ofrecidos recursos y servicios en clases regulares de enseñanza.

Además, tal definición del público de la educación especial torna posible la garantía de que los recursos destinados a la educación especial sean, de facto, emprendidos para esos estudiantes, pues, en 2010, el Gobierno Federal pasó a efectuar el repase doblado del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb) para los estudiantes de la educación especial. Entonces, cada alumno pasó a recibir lo mismo que los otros estudiantes. Bassi (2012) afirma que cada estudiante recibe el recurso de forma doblada, para que sea posible mantener el atendimento de la educación especial con el objetivo de la promoción de condiciones de enseñanza-aprendizaje para esos estudiantes.

En 2015, en Brasil, fue aprobada la Ley Brasileña de Inclusión (LBI), n. 13.146, de 6 de julio de 2015. En lo que se refiere a la educación, la LBI trata de garantizar el acceso a todos los niveles de enseñanza, desde la educación básica hasta la educación superior, o que, actualmente, trae la constatación del aumento del número de personas con discapacidad inseridas en la educación superior<sup>7</sup>. Así, con la LBI, percibiese que hubo un proceso de inserción de acciones afirmativas para las personas de la educación especial en el ámbito de la enseñanza superior, como la Ley n. 13.409/2016, que asegura la reserva de plazas para personas con discapacidad, ampliando, así, la posibilidad de ingresar en las universidades e institutos federales (BRASIL, 2016). En ese sentido, existe un direccionamiento para posibilidades de ascender en el ámbito académico, o que años atrás era raro. Todavía, debe considerarse la necesidad de condiciones de permanencia para que ese público tenga formación de calidad y que ella atienda sus necesidades específicas de aprendizaje. Eso revela que,

---

<sup>7</sup> De acuerdo con los datos levantados por el Laboratorio de Datos Educativos (<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>), hecho con los Microdatos del Censo de Educación Superior/INEP 2011 – 2018, en 2011 había 22.367 personas que se declararon con alguna discapacidad matriculadas en las instituciones de educación superior en Brasil. Ya en 2018 (último año con datos disponibles en esa plataforma) eran 43.633 personas que declararon alguna discapacidad en ese nivel de educación, o que indica un aumento bastante significativo en el cuantitativo de personas con discapacidad que ingresaron en las universidades en Brasil.

dadas las debidas condiciones de accesibilidad, se viabiliza el ingreso en el contexto escolar y el ascenso a la educación superior.

Con lo expuesto, adentrarse en la discusión de como los estudiantes de la educación especial tienen sido incluidos y como la escuela tiene la evaluación en su cotidiano, además de como las necesidades específicas de los estudiantes son o no respetadas en ese proceso de evaluación y, sobretodo, en las evaluaciones a gran escala.

### **Estudiantes de la educación especial y procesos evaluativos: algunas reflexiones**

De modo general, considerando su historial, la escuela regular valora mucho la evaluación como forma de medir el aprendizaje de los contenidos propuestos en las materias. Aun, percibiese que, culturalmente, los docentes tratan de aplicar pruebas con preguntas consideradas importantes por ellos para cada contenido. Si el estudiante no las contesta de manera que el docente considera correcta, se entiende que tal contenido no fue aprehendido por ello, debiendo, entonces, ser revisado para que haya un adecuado aprendizaje (MARIN; BRAUN, 2018). En ese sentido, el referido modelo de evaluación, la prueba, es comprendido como fin del aprendizaje, siendo su producto una nota, buena o mala. Marin y Braun (2018) elucida que esa perspectiva en lo que dice respecto a la evaluación del aprendizaje hace que la prueba sea considerada por los padres, docentes y estudiantes como el más importante en la escuela, destacando o resultado sacado y subordinando los otros procesos imbricados a el aprendizaje.

En nuestra sociedad, ese procedimiento está enraizado culturalmente en las prácticas de las escuelas por todo el país, pero se entiende que la evaluación no debe ser el fin, y si parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el proceso educacional abarca las diferentes posibilidades de práctica docente llevando a cabo las características y necesidades individuales de los estudiantes (MARIN; BRAUN, 2018). Al respecto, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener mayor relevancia que el resultado final de una prueba, pues cada estudiante tiene características de aprendizaje específicas, y ellas ni siempre son demostradas de acuerdo con la propuesta de la prueba del docente, debiendo ofrecer diferentes condiciones para que todos sean capaces de aprehender los contenidos propuestos con diferentes mecanismos de evaluación. Así, se comprende la evaluación por una perspectiva emancipatoria, que, según Marin y Braun (2018, p. 1012, traducción libre), debe ser entendida “como proceso, formativa, con carácter de revisar el procedimiento de enseñanza para promover aprendizajes y desarrollo”.

Igualmente, Kassar (2016, p. 1231, traducción libre) esclarece: “Las propuestas educacionales implementadas por la perspectiva de eficiencia [...] y la propia escuela sometida a esas condiciones

tienen comprendido el desarrollo de los alumnos de forma limitada”. Observase también, que, para allá de esa limitación, ocurre una competición entre las escuelas, ya que los índices sacados por ellas pasan a ser un modo de comparación. Además, reconocer las necesidades específicas de cada estudiante es imperativo, pues, como destacan Marin y Braun (2018, p. 1013, traducción libre), los docentes deben “reconocer el estudiante como sujeto con derecho de aprender”. En esa perspectiva, las autoras elucidan que, por la observación y el reconocimiento de las características de los estudiantes, y aun la evaluación siendo parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, son promovidos nuevos aprendizajes basados en la propuesta curricular amplia, que focaliza la promoción del aprendizaje, en lugar de evidenciar las restricciones y dificultades de los estudiantes.

Por consiguiente, la evaluación del aprendizaje abarca un mapeo de la enseñanza, del aprendizaje, teniendo en mente ofrecer el apoyo necesario para los estudiantes y docentes en lo que respecta a una educación emancipatoria y crítica acerca de los contenidos escolares y de las situaciones cotidianas (MARIN; BRAUN, 2018; MELLO; HOSTINS, 2018). Entonces, percibimos como es importante la realización de evaluaciones en el contexto escolar para que sea posible promover el aprendizaje de todos los estudiantes de acuerdo con sus necesidades específicas para atinjar los objetivos de aprendizaje escolar.

En esa contextualización, la evaluación es considerada como parte de la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se entiende que el proceso de evaluación debe construir el conocimiento por medio del docente y por la colectividad de la clase. Así, la evaluación pasa a ser una construcción mediada colectivamente. Conforme Marin y Braun (2018, p. 1016, traducción libre), “la mediación externa es condición para estructurar muchos procesos de pensamiento requeridos para la elaboración de la actividad”. Además, como dicen Mello y Hostins (2018, p. 1027, traducción libre), “la escuela inclusiva, solidificada con políticas educacionales que reafirman el compromiso con la diversidad humana, tira del alumno el enfoque de la incapacidad para aprender y lo direcciona para formas y estrategias dinámicas de escolarización y aprendizaje”. Luego, reiteramos como son importantes las formas y estrategias utilizadas para que todos los estudiantes atinjan su aprendizaje, considerando que todos los participantes del proceso – gestores, docentes y comunidad escolar – son fundamentales en ese proceso para que ese movimiento colectivo haga posible la inclusión de los estudiantes de la educación especial.

Comprendemos que, para que las desigualdades educativas sean superadas en nuestro país, es necesario el involucramiento de toda la sociedad, para que las diferencias sean vistas como parte integrante de ella, y no como medio de excluir lo diferente del estándar idealmente considerado. Las diferencias son parte integrante de la sociedad. Así, debemos entender como las potencialidades de los sujetos pueden ser desarrolladas respetando a todos sin distinción negativa. En ese sentido,

retomando la discusión sobre las evaluaciones a gran escala para los estudiantes de la educación especial, todos tienen el derecho de aprender los contenidos de la escuela, de forma que sean capaces de construir argumentos para pensar sobre sí y sobre el mundo de forma crítica, comprendiendo su lugar en el mundo y como esa posición también es una construcción social que puede ser cambiada. Sin embargo, sabemos que nuestra sociedad es bastante desigual y que ha producido inclusiones perversas, ya que, conforme Sawaia (1999, p. 8, traducción libre), “la sociedad incluye para excluir, y esa transmutación es condición del desigual, implicando el carácter ilusorio de la inclusión”.

Para terminar, la evaluación es necesaria en el ambiente escolar porque indica los caminos a ser seguidos teniendo en mente la mejora de la enseñanza-aprendizaje. Todavía, ella no debe ser considerada como culturalmente enraizada en nuestra sociedad, o individual, y sí como un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el trabajo colectivo entre gestores, docentes, Estado, estudiantes y comunidad escolar.

Kassar (2012, p. 845, traducción libre) dice:

Con avances y obstáculos, la perspectiva de marginalidad direccionada a los niños y jóvenes de los sectores pobres brasileños poco a poco ha perdido fuerza con la conquista de derechos, y la compleja relación del país con su diversidad se desanuda, en el embate constante para superar las desigualdades.

Esa reflexión acerca de los estudiantes de la educación especial es importante, ya que, por diversas veces, ellos son percibidos por sus limitaciones, desconsiderando sus potencialidades y su habilidad de aprender.

### **Procesos evaluativos y estudiantes de la educación especial: qué dicen los profesionales de la educación parte del proceso educativo en una ciudad del altiplano norte de Santa Catarina**

Con base en esa percepción acerca de Prova Brasil y de como las personas de la educación especial están inseridas en el proceso de escolarización, ocurrió nuestro análisis por medio de entrevistas<sup>8</sup> hechas con profesionales de escuelas de la red pública de una ciudad de tamaño medio del altiplano norte de Santa Catarina, Brasil, que en el año de 2017 recibieron estudiantes de la educación especial en el 5° grado de la enseñanza primaria, grado escolar en que es aplicada la referida evaluación a larga escala. Importa esclarecer que la metodología empleada para tal procedimiento fue el análisis de temas (BRAUN; CLARKE, 2006), que objetiva identificar, analizar y relatar los datos de

---

<sup>8</sup> Para esta investigación, fueron entrevistadas ocho profesionales de tres escuelas, siendo tres docentes, tres pedagogas y dos gestoras escolares.

una investigación conforme temas. Braun e Clarke (2006) esclarecen que en ese método el investigador tiene papel activo para identificar, de acuerdo con el interés de su investigación, los temas pertinentes, comprendiendo que ellos no surgen o son descubiertos de forma pasiva, debiendo el investigador seleccionar los temas de su interés para su análisis (LIMA, 2016).

Empezando las reflexiones, destacamos la Docente 2. Ella demuestra que busca ofrecer condiciones para que los estudiantes en general tengan un buen aprovechamiento en lo que concierne la enseñanza-aprendizaje:

Era una alumna que tuve de 1° a 5° grado [refiriéndose a una estudiante sorda]. Ella estaba en 1° grado cuando la profesora de [Lengua Brasileña de Señas] Libras vino. Entonces, nosotros trabajamos con la clase toda, tanto que hoy ella está en 9° grado y muchos alumnos conocen Libras. Ella [refiriéndose a la estudiante sorda] tenía facilidad para matemáticas. Por tanto, como los alumnos entendían a sí mismos, porque trabajamos con Libras con la clase, ella conseguía ayudar. Cuando terminaba, ayudaba los otros, porque ellos conseguían se comunicar.

Con ese relato, puede inferirse que la docente demuestra como son importantes las condiciones ofrecidas para que la inclusión de los estudiantes de la educación especial se torne efectiva, así como los beneficios de esa inclusión para los estudiantes que no son parte de ese público específico, ya que hay largo aprendizaje, pues están en contacto diario con la diferencia en el espacio escolar. Tal perspectiva está de acuerdo con lo que Fernandes (2011, p. 92, traducción libre) esclarece como “accesibilidad comunicacional, abarcando la adecuación de formas de comunicación y señalización específica” y, también, cuando Piccolo (2015, p. 105, traducción libre) postula “cuando cita barreras de actitudes relacionadas a la actitud de las personas consideradas normales en comparación a los discapacitados”, en lo que respecta al modelo social de discapacidad<sup>9</sup>. Con la percepción de la posibilidad de enriquecimiento del aprendizaje con la comunicación en Libras para todos, verificase que hubo la inclusión por medio de la eliminación de barreras de actitudes y de comunicación, promoviendo impacto positivo acerca de la diferencia entre los estudiantes.

Pedagoga 2, que trabaja en la misma escuela que la Docente 2, explica que la unidad he hecho esfuerzos para que ocurra la inclusión:

Por primera vez en nuestra escuela, percibo que la inclusión ocurre. Pocos fueran los casos que he percibido de facto la inclusión. Tanto por parte de los alumnos como de los profesores. Hay una pequeña parte que deja el alumno para la atendedora [profesional de nivel medio que acompaña los estudiantes de la

---

<sup>9</sup> “Es del sociólogo Paul Hunt (1966) la primera publicación hecha por personas con discapacidad, cuyo objetivo fue discutir las limitaciones sociales vividas por esas personas para allá de puntos autobiográficos y principalmente médicos. Es también atribuida a Hunt la pionera articulación política de personas con discapacidad en Inglaterra, acerca de lo que posteriormente se conoció como movimiento de las personas con discapacidad. En ese contexto, nació a UPIAS – The Union of the Physically Impaired Against Segregation –, entidad responsable por la concepción de discapacidad como un fenómeno de naturaleza social” (FRANÇA, 2013, p. 62, traducción libre).

educación especial en la referida red de enseñanza]. Eso ocurre, principalmente, en los años finales. Pero, en los primeros años, no, las profesoras están mucho más implicadas.

Con base en ese relato, se comprende que, por la obligatoriedad de matrícula de las personas con discapacidades en escuelas regulares, después de la PNEEPEI, tanto las escuelas como los profesionales de la educación de la red investigada he realizado esfuerzos, teniendo en mente asistir las demandas de ese grupo de alumnos, demostrando compromiso para que la escuela sea un espacio que asista las demandas de accesibilidad de todos los estudiantes, especialmente en lo que respecta el aprendizaje.

En cambio, cuando las entrevistas son acerca de la Prova Brasil para los estudiantes de la educación especial, la perspectiva de la inclusión toma otro rumbo. Durante las entrevistas, se percibe determinada incredulidad en la capacidad de esos estudiantes realizaren la evaluación a larga escala y sacaren buenas notas. Con base en eso y en los relatos, mirase la estigmatización en lo que se refiere a la disminución, o el no alcance, de la nota caso los estudiantes de la educación especial hagan la Prova Brasil.

Acerca de ese punto, Docente 1 describe la participación de los estudiantes de la educación especial: “Eses alumnos realizan la Prova Brasil con los otros, pero ellos tienen problemas, por ejemplo, en la lectura. Entonces, probablemente el índice de ellos seria mucho más inferior de que de los otros alumnos. Dependiendo del alumno, él no va a tener producción ninguna”.

Docente 2 confirma esa perspectiva cuando se muestra preocupada con la necesidad de leer durante la Prova Brasil: “Hay alumno que no es posible pasar, por ejemplo, cuerpo humano; él no va a leer, porque él no sabe leer, no tiene la coordinación motora para hacerlo. Si él necesita hacer la Prova Brasil, no es capaz de contestar las preguntas, pues no lee. Entonces, IDEB quedaría inferior”. Sin embargo, de modo contrario, Raimundo (2013 apud REBELO & KASSAR, 2018, p. 910, traducción libre) afirma: “El desempeño obtenido por ese grupo de alumnos no es responsable por las medias insatisfactorias de las unidades educativas, idea bastante difundida entre los sistemas de enseñanza”. De esa manera, hay un mito diseminado por el sentido común que estigmatiza como inferiores los estudiantes de la educación especial, sobretodo en relación la Prova Brasil. En ese sentido, Gestora 1 dice:

Al final, ese alumno es evaluado como los otros; no creo que deba ser así. Ahora, caso sea atendida de facto la necesidad que tiene él, que sea hecho algo específico para él, evaluar de forma diferente, todo cierto. Porque nosotros, como escuela, trabajamos de forma diferente, realizamos un trabajo todo especial. Caso la prueba sea igual, no sé si es de facto válido.

Tal relato demuestra que la concepción de Gestora 1 en lo que se refiere a la inclusión de los estudiantes de la educación especial – la adecuación de la enseñanza de acuerdo con las necesidades de los estudiantes teniendo en mente promover condiciones accesibles a ellos –, entra en conflicto con la presentada en los presupuestos de estandarización y homogeneidad de la Prova Brasil.

Pedagoga 1 cuenta también que hay preocupación con la posibilidad de los estudiantes de la educación especial interferir negativamente en la nota sacada por la escuela en el IDEB caso hagan la Prova Brasil: “Ellos no van a saber hacerla. Tanto para la rede es malo, porque el IDEB queda inferior, como para el alumno en si es malo, porque va a se frustrar”. Tal perspectiva puede tener relación con la dificultad de mirar los resultados sacados por esos estudiantes, porque, conforme Rebelo y Kassar (2018), INEP no divulga de manera pública los resultados, complicando su análisis y acompañamiento.

Con base en las entrevistas, se observa preocupación con el resultado sacado en la Prova Brasil por los estudiantes de la educación especial, y esa preocupación tiene sentido si se verifica que la Prova Brasil no es organizada para atender las demandas de accesibilidad que los estudiantes de la educación especial exhiben. Considerando ese entendimiento y el modelo de la Prova Brasil, organizado de forma estandarizada, Rebelo y Kassar (2018, p. 911, traducción libre) esclarecen que, en consonancia con la PNEEPEI, “la evaluación es configurada como una acción pedagógica procesual y formativa que analiza el desempeño del alumno teniendo en mente su progreso individual”. Por esa premisa, los aspectos cualitativos deben prevalecer sobre los cuantitativos cuando se realiza la evaluación.

En ese sentido, afirmamos que, en lo que se refiere a las escuelas investigadas, ellas están aliñadas con las premisas apuntadas por la PNEEPEI acerca de la inclusión en las actividades cotidianas escolares. Sin embargo, cuando se trata de la Prova Brasil, la perspectiva inclusiva no es completamente respetada, pues el modelo de esa evaluación no atinge las demandas de accesibilidad de los estudiantes de la educación especial.

Otro aspecto relatado por las entrevistadas y que nos pide atención especial es que esos estudiantes son invitados a no estar en el día de aplicación de la Prova Brasil. Pedagoga 1 describe:

Nosotros sabemos que algunas escuelas piden para ausentarse en el día, o para salir de la clase, eso sabemos. Pero dejamos nuestros alumnos en la clase. Creo que es malo pedir para que el alumno se ausente en el referido día, o decir “tu no va a hacer la prueba”. Creo que, de esa manera, fue perdido el enfoque de evaluar todos. ¿Y “dónde está la inclusión”?

Aun, Gestora 3 relató la experiencia que ocurrió en su unidad escolar en 2017 (año utilizado como referencia para nuestra investigación):

Tanto que, después, cuando descubrí que pidieran para quedar en la casa, se ha advertido a los profesionales. No se puede decir para el alumno no venir, no se puede. Eso ocurre para que no quede malo el IDEB de la escuela. Es un error. ¿Dónde está la inclusión del niño? No creo que la prueba deba ser la misma para todos, pero



no se puede decir que el niño no va a venir. Aun, es guasón, “tu no va a venir porque hay prueba”. ¿Y la madre de ese niño? El niño queda con eso en la cabeza: “no va a venir porque es especial”. Precisa venir. ¿Quedará IDEB malo? Paciencia. Es la realidad. Debería haber una prueba especial para él.

Ese relato confirma que, en Escuela 3, hubo la invitación para que los estudiantes de la educación especial se ausentasen en el día de aplicación de la Prova Brasil, indicando de esa manera que, mismo la gestora de la unidad escolar teniendo en mente el derecho de todos los estudiantes de realizar tal evaluación, Docente 3 resistió a esa orientación. También, Docente 3 relató, no confortablemente: “No me recuerdo mucho bien si un por la mañana y otro por la tarde que se ausentaran, ¡pero que bien! Pues acaba perjudicando la escuela, e para ellos no se añade nada”. Con ese discurso, percibimos como la inclusión es, específicamente en el momento de esa evaluación, perversa, ya que se piensa en lo que la prueba añade al estudiante de la educación especial, pero no hay la reflexión de como esa evaluación va o no añadir algo para los otros estudiantes.

Con esos relatos, se mira que hay conflictos y contradicciones en esa unidad de enseñanza en lo que se refiere a la realización de la Prova Brasil por los estudiantes de la educación especial y a la perspectiva inclusiva. Sousa (2018) afirma: “Antes mismo que esos alumnos vengán a sufrir las consecuencias de iniciativas de uso clasificatorio y selectivo de los resultados de las evaluaciones, su participación es previamente inviabilizada”. Cuando se verifican investigaciones acerca de las evaluaciones a gran escala para los estudiantes de la educación especial (MONTEIRO, 2010; SILVA; MELETTI, 2012; WITEZE, 2016), se nota la gran tendencia de exclusión de los estudiantes de la educación especial de las evaluaciones, aunque de manera implícita, porque las escuelas demuestran expectativas inferiores a los resultados de ellos en comparación a los de los otros.

Más un aspecto importante es como hay poca accesibilidad para la realización de la Prova Brasil. Gestora I dice:

No decimos que ellos son menos capaces, pero sabemos que cada uno, de acuerdo con sus dificultades, de sus necesidades, puede hacer algo. Entonces, uno es mejor aquí, otro allá, uno va a lograr, otro no. Caso ellos sean vistos de manera diferente, caso la prueba venga de forma diferente, es válido.

Ese relato indica la necesidad de la Prova Brasil estar accesible para todos, corroborando el estudio de Raimundo apud Sousa (2018), que cuenta que, en la ciudad de São Paulo, fue desarrollada una evaluación a larga escala que ofreció aplicadores especiales – lectores, escribas y guías-intérpretes –, bien como el contenido fue adecuado, siendo aliñado con los niveles de dificultad conforme las necesidades de cada estudiante de la educación especial. Esos ajustes, de acuerdo con la autora, posibilitaran que los estudiantes de la educación especial realizaran la evaluación.

Así, se destacan las acciones desarrolladas para que los estudiantes de la educación especial sean incluidos en los procesos educativos durante el año escolar, en consonancia con la PNEEPEI, teniendo en mente como las profesionales entrevistadas demuestran estar comprometidas para que de facto esos estudiantes tengan sus necesidades específicas atendidas en lo que se refiere al aprendizaje. Sin embargo, cuando se trata de la aplicación de la Prova Brasil, hay estigmatización y falta de accesibilidad para que realicen la prueba en ese modelo estandarizado de evaluación. De esa manera, se percibe cuanto tal instrumento no asiste las demandas de los estudiantes de la educación especial y como las escuelas se articulan para que ellos no vengán a realizar la prueba, mismo sabiendo que, tomando esa actitud, los estudiantes de la educación especial no tendrán su derecho a la accesibilidad completamente asegurado.

### **Consideraciones finales**

El presente estudio demostró cuanto las evaluaciones a gran escala son entendidas como balizadoras de la cualidad de la educación, ya que hay un esfuerzo colectivo en el sentido de sacar las mejores notas y, consecuentemente, una posición elevada en el *ranking* de las escuelas vistas como las mejores considerando esa parte de la realidad que ese modelo de prueba estandarizada representa. Aun, se ha verificado que las profesionales entrevistadas destacan la importancia del trabajo hecho en dirección a la inclusión de los estudiantes de la educación especial de acuerdo con la perspectiva adoptada por la PNEEPEI. Sin embargo, cuando se trata de la Prova Brasil, esa inclusión no es pensada así, ya que, en ese momento, hay preocupación excesiva con los resultados que serán sacados y, por veces, se indica que, caso la escuela no saque buenas notas, eso será porque los estudiantes de la educación especial la hicieran, tornando ese momento excluyente.

Con base en eso, es evidente que la lógica de la Prova Brasil es perversa con los estudiantes de la educación especial, así como con los docentes que trabajan en las clases que realizan esa evaluación, pues, por la prueba ser un instrumento que ha sido utilizado como balizador de algunas métricas, los estudiantes con diferencias o necesidades específicas acaban siendo culpabilizados y excluidos previamente del sistema.

Entonces, concluimos que, en la red de enseñanza investigada, hay un esfuerzo colectivo para que los estudiantes de la educación especial sean incluidos y tengan sus necesidades individuales de aprendizaje atendidas. Sin embargo, en la realización de la Prova Brasil, ellos quedan fuera de ese proceso, pues el instrumento es estandarizado y no atiende a sus demandas específicas de accesibilidad. Además, se mira que, cuando se establece un *ranking*, no se pregunta sobre la forma como ocurre la formación de los profesores, sus condiciones de trabajo, las condiciones de la escuela, como está el proceso de aprendizaje de los estudiantes, entre otros puntos que por cierto reverberan en el alcance

de los índices definidos como metas. Por fin, destacamos cuanto la inclusión de los estudiantes de la educación especial en un sistema educacional gerencialista, pautado en los ítems eficiencia, eficacia y performance, convierte esa inclusión en exclusión o en una inclusión perversa.

## Referencias

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 69, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PzG4VVMcRBwdbvnSkrDKf8J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2019.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, POR, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BAUER, A. et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, SP, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781/pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BASSI, M. E. Financiamento da educação e educação especial: política de fundos e inclusão em Santa Catarina. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão-SC, v. 6, n. 10, p. 377-394, 2012. Disponível em: <https://l1library.org/document/y6jmp4gq-financiamento-educacao-educacao-especial-politica-fundos-inclusao-catarina.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

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, SP, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun.2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-xx, e-18472.xxx, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using Thematic Analysis in Psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3 n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 19 jul. 2019.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Cartilha Saeb**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha\\_Saeb\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf). Acesso em: 11 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018a.

IVO, A. A.; HYPÓLITO, Á. M. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 3, p. 791-809, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79308>. Acesso em: 15 jul. 2019.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LIMA, I. G. de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do sistema de avaliação da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148311/001002478.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2012. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3398>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

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

MAINARDES, J. As relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação no Contexto das Avaliações de Sistemas Educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (org.) **Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** Florianópolis, SC: Insular, 2013, p. 179-191.

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33103>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MELLO, A. de F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MINHOTO, M. A. Políticas de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (org.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates.** Curitiba: Appris, 2013.

MONTEIRO, K. R. A. **Inclusão escolar e avaliação em larga escala: alunos com deficiência na Prova Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, Santos, SP, 2010. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/180>. Acesso em: 15 jul. 2019.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011\\_AnaPauladeMatosOliveira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf). Acesso em: 12 jul. 2019.

PICCOLO, G. M. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência.** Curitiba: Appris, 2015.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 907-922, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, I. F. Efetividade nas políticas educacionais: em busca de um conceito. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. de; SILVEIRA, A. D. (org.). **Efetividade das políticas educacionais nos sistemas de ensino brasileiro: leituras a partir do Índice de Condições de Qualidade (ICQ).** Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 20, n. 1, p. 53-68, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/TtFN5yp9t9HprDsXjr4jVbR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SOUZA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, Dossiê Educação, São Paulo, SP, jan. 2010. Disponível em:

[http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao\\_Educacional/Materiais%20das%20Disciplinas/Avalia%E7%E3o%20Institucional/AVALIA%C7AO%20ZAKIA%20e%20LOPES.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao_Educacional/Materiais%20das%20Disciplinas/Avalia%E7%E3o%20Institucional/AVALIA%C7AO%20ZAKIA%20e%20LOPES.pdf). Acesso em: 15 jul. 2019.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, SP, v. 31, n. 63, p. 863-878, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2019.

WITEZE, E. M. **Processos de inclusão/exclusão escolar**: análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público alvo da educação especial. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, GO, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6313>. Acesso em: 14 jul. 2019.

Recibido: 15 de julio de 2021.

Versión corregida recibida: 29 de marzo de 2022.

Aceptado: 29 de marzo de 2022.

Publicado online: 05 de mayo de 2022.

