



AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS E SEUS RESULTADOS: REVELANDO OU OMITINDO A REALIDADE BRASILEIRA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Mara Silvia Pasian¹; Aline Aparecida Veltrone²

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil

Nadja Carolina de Sousa Pinheiro Caetano³

Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Brasil

Resumo

O presente trabalho discute questões relacionadas à democratização do ensino no Brasil a partir das influências de entidades internacionais nas políticas públicas, principalmente educacionais, abordando métodos utilizados para avaliar o ensino, considerando a eficácia dos mesmos e as finalidades do uso, a inclusão dos alunos com necessidades especiais e questões referentes ao fracasso escolar, ressaltando a necessidade das avaliações atuarem como instrumento para o entendimento e auxílio na melhoria da qualidade de ensino oferecida. O objetivo do trabalho foi analisar esses pontos à luz da literatura da área. Propõe uma discussão sobre o sistema de progressão continuada e as consequências negativas que o mesmo pode provocar para os alunos identificados com dificuldades de aprendizagem e as relações com a educação especial. Discute que a avaliação deve refletir uma preocupação de valorização do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, que não segregue e que não exclua ninguém, mas que identifique elementos para que se possa democratizar o acesso de todos ao conhecimento escolar, garantindo dessa forma a qualidade da educação para todos.

Palavras-chave: avaliação; fracasso escolar; inclusão.

¹ Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos e Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail marasilvia123@yahoo.com.br

² Mestrado e doutorado em educação do indivíduo especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: aline_veltrone@hotmail.com

³ Psicóloga, professora do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí, doutoranda e mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. E-mail nadjacaetano@yahoo.com.br



EDUCATIONAL ASSESSMENTS AND THEIR RESULTS: REVEALING OR OMITTING THE BRAZILIAN REALITY ON THE SCHOOL FAILURE

Abstract

This paper discusses issues related to democratization of education in Brazil from the influences of international organizations in public policy, especially education, addressing methods used to evaluate teaching, considering their effectiveness and purposes of use, the inclusion of students with special needs and issues related to school failure, highlighting the need for assessments to act as a tool for understanding and helping in the improvement of the quality of education offered. The objective of this study was to analyze these points based on the literature of this field. It proposes a discussion about the continued progression system and the negative consequences that it may cause for students identified with learning difficulties and relationships with special education. It is argued that the assessment should reflect a desire for valuing knowledge on the inner workings of the school, which does not segregate and that excludes no one, but identifies elements that can democratize access to school knowledge, ensuring quality education for all.

Keywords: evaluation; school failure; inclusion.

AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS E SEUS RESULTADOS: REVELANDO OU OMITINDO A REALIDADE BRASILEIRA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Introdução

Este ensaio tem como objetivo discutir questões relacionadas à democratização do ensino no Brasil a partir das influências de entidades internacionais nas políticas públicas, especialmente os métodos utilizados para avaliar o ensino e as consequências disso na organização da prática educacional. Para tanto, o texto foi dividido em cinco partes. A primeira parte “Democratização do ensino” discute a influência de organismos internacionais na expansão do acesso às escolas públicas; questiona que apesar de favorável, só o acesso não garante o sucesso na escolarização. A segunda parte “A qualidade do ensino e sucesso e permanência do aluno na escola” discute que para se garantir um ensino de qualidade é necessário além do acesso, o sucesso e permanência do aluno na escola, com investimentos na formação dos professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas no interior da escola, a fim de se evitar o fracasso escolar. A terceira parte “Procedimentos de avaliações no ensino e seus efeitos: o impacto das avaliações externas” discute que a forma como as avaliações externas estão organizadas podem dar margem a interpretações errôneas de que todos os alunos têm iguais oportunidades na escola, sem considerar seu contexto socioeconômico de origem, a seletividade dos ingressantes com base



no impacto dos resultados dessas avaliações, sendo que, em muitos casos ocorre a exclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou com necessidades educacionais especiais. A quarta parte: “Fracasso escolar e Educação Especial” discute as influências das avaliações externas no contexto da política da educação inclusiva. Da forma como está sendo feita, estas avaliações podem continuar definindo os alunos do fracasso escolar como alunos da educação especial, quando na verdade muitas vezes o fracasso escolar é consequência de um cenário educacional que não considera as singularidades dos alunos, bem como seu contexto socioeconômico. Por último, trazemos as considerações finais feitas com base no conteúdo discutido nos tópicos já citados.

Democratização do ensino

Durante a década de 1990, os países ditos desenvolvidos passaram por diversas mudanças oriundas do modo de produção capitalista e os países considerados emergentes, como o Brasil, sofreram a consequência dessas influências internacionais no período denominado era da globalização. O Brasil, como outros países emergentes, ficou sob o controle de organismos internacionais que interferiram e passaram a ocupar papel central, chegando a induzir a utilização de estratégias prontas de seus países na realidade brasileira, o que levou a um manejo errôneo e inadequado dos problemas sociais do país, já que não considerava as necessidades locais (DALE, 2004).

O sistema educacional também foi atingido e influenciado por essas interferências: das políticas do Banco Mundial para a educação, como a luta pela democratização da educação em todos os níveis, na defesa pela priorização da educação básica, na construção de mecanismos de democratização do acesso à educação básica e a permanência nesse nível de ensino (DALE, 2004).

O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. No campo educacional, esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, revigoram a sua atuação no país a partir da década de 1980. A forte influência exercida pelo Banco Mundial na política macroeconômica brasileira irradia-se sobre diversos setores, entre eles, a educação, seja para indicar os índices que merecem ser alcançados ou para delimitar controle de qualidade de acordo com seus pressupostos (ALTMANN, 2002; DOURADO, 2002).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001-2010 (BRASIL, 2001) previa o aumento de matrículas nas escolas, o que realmente tem ocorrido em todo o Brasil nas últimas décadas, principalmente na modalidade ensino fundamental, atingindo um índice superior a 97%. Tal medida era prevista no plano nacional de educação (PNE) e pode-se dizer que, com relação ao acesso, foi atingida. Entretanto, o debate que se faz maior agora é com relação à qualidade do ensino ofertada, visto que nas medidas de avaliação externa os alunos não atingem os patamares de qualidade



esperados. Uma hipótese é que esses índices podem refletir as consequências da implementação de programas de progressão continuada⁴ em que as crianças permanecem nas escolas, mas nem todas têm acesso a conteúdos e habilidades, permanecendo como parte de uma porcentagem estatística sem pertencerem a um processo educativo de fato, já que a progressão automática tem como premissa a promoção, sem necessariamente o aluno atingir o nível de ensino esperado para a série na qual se encontra.

Ainda que a expansão garanta o ingresso de um maior número de alunos nas escolas, as condições de permanência nas mesmas são diferentes. O fato de pessoas que anteriormente não tinham acesso ao ensino básico passarem a tê-lo não significa que todos estejam tendo condições iguais de acesso a uma educação de qualidade. A expansão do ensino no Brasil precisa ser analisada em relação a diversos fatores, e levando-se em conta a variação de seus efeitos em contextos diferenciados (ALTMANN, 2002). Além disso, nos leva a refletir sobre o que consideramos enquanto qualidade na educação.

A qualidade de ensino e a permanência e sucesso do aluno na escola

Atualmente, há um contingente de alunos confinados no interior das escolas, desacreditados, revelando que progressão continuada não é sinônimo de aprendizagem (BERTAGNA, 2010). Como relata Freitas (2007), a repetência ou a evasão podem estar apenas sendo adiadas, muitas vezes no decorrer de um processo onde as crianças transitam pela escola sem aprender a ler ou escrever, incapazes de conseguirem acompanhar o processo de alfabetização, simplesmente a espera da eliminação adiada nos finais de ciclo ou conjunto de séries, em algum momento em que a saída desse aluno implicará menos nos resultados das estatísticas das avaliações ou quando não serão computadas às estatísticas de reprovação.

Quanto aos alunos que, por algum motivo, não conseguem aprender é importante desenvolver estratégias para identificar o que fazem esses alunos na sala de aula, como se sentem por estarem excluídos dentro dela. Espera-se que a criança que está em sala de aula, dentro de um processo diário de ensino, alcance o objetivo primeiro do processo que é a aquisição dos conhecimentos básicos de leitura e escrita, ou seja, que ela aprenda o conteúdo mínimo do currículo escolar. Estar inserido no contexto de sala de aula sem aprender os conteúdos trabalhados na mesma pode provocar impactos negativos para os alunos uma vez que a identificação com o grupo parte do sentir-se pertencente a ele.

Pesquisas demonstram que alunos identificados com dificuldade de aprendizagem diferem de alunos com bom desempenho acadêmico em diversos aspectos, desde a produção de atividades, apresentando uma qualidade média, baixa capacidade de organização, atenção, iniciativa,

⁴ Além disso, temos que considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) permite que as escolas se organizem por meio da progressão continuada e ensino por meio de ciclos.



decisão, comunicação e interação espontâneas até um baixo senso de auto-eficácia, ou seja, percebem-se como menos capazes de desenvolver atividades em sala e de obterem êxito nas atividades por eles desempenhadas (MARQUEZAN e SOUZA, 2000; MEDEIROS et al. 2000). Há dados que apontam para os altos níveis de ansiedade, com um autoconceito pobre, denotando sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos mal-elaborados, com preocupação pelos impulsos sexuais, dificuldades de comunicação e timidez (BARTHOLOMEU, SISTO E MARÍN RUEDA, 2006; SANTOS e GRAMINHA, 2006).

A literatura, através de diversas pesquisas (BONAMINO, COSCARELLI e FRANCO, 2002; STROMQUIST, 2001; PASIAN e ROSE, 2011), vem nos alertando que esse processo de permanência da criança dentro da escola, porém exclusiva, pode gerar inúmeras consequências negativas em seu desenvolvimento que irão refletir por toda sua vida. O sucesso na aprendizagem do ler e escrever tem consequências sobre o indivíduo que vão interferir em aspectos linguísticos, culturais e cognitivos, que poderão repercutir em sua condição social e econômica.

É importante destacar que muitas crianças não conseguem atingir o aproveitamento esperado da aprendizagem, sendo deixadas de lado na sala de aula pelos professores. Mais tarde, muitas dessas crianças são encaminhadas a serviços especiais, salas de recuperação e salas de reforço ou se sentem incapazes de realizar as atividades acadêmicas propostas, associadas às vivências de fracassos relacionadas à diminuição do rendimento (CLAY e CAZDEN, 1996; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; DOCKRELL; MCSHANE, 2000; OKANO et al., 2004, VELTRONE e MENDES, 2011).

Na atualidade da organização do sistema educacional brasileiro, Freitas (2002) chama a atenção para o fato de que ainda permanece a cultura do fracasso escolar, principalmente para as camadas populares. O sistema educacional brasileiro, por meio da implementação do regime de ciclos, da progressão continuada, da universalização do acesso ao ensino fundamental, a fim de conter os índices de reprovação e evasão, acabou por legitimar novas formas de produção do fracasso escolar e a perpetuar a responsabilização do aluno sobre a sua produção, já que nem todos têm condições de sucesso igual nos ciclos e nas progressões continuadas.

Para Freitas (2007) esta nova organização do sistema educacional brasileiro permitiu a entrada dos alunos na escola, mas não excluiu as possibilidades de fracasso; este apenas demora mais a aparecer. O autor ainda defende que a não repetência, a não atribuição do sistema de notas sem a implementação de novas formas de avaliação do rendimento do aluno para progressão aos estudos posteriores, gera o fracasso escolar, mesmo dentro de uma instituição que adota a postura de não fracassar. A este fenômeno do fracasso escolar institucionalizado Freitas identifica como “exclusão branda”: “a estratégia de criança de trilhas de progressão continuada diferenciadas no interior da própria escola, de forma a reforçar as práticas de interiorização da exclusão” (2007, p.41). As trilhas diferenciadas dos alunos



ainda são atribuídas a condições pessoais e sociais, e estas ainda são vistas enquanto responsabilidade exclusiva dos alunos.

As avaliações têm sido cada vez mais frequentes em nosso cotidiano, em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino universitário. No entanto, essas avaliações estão transmitindo ou ocultando a realidade do ensino de nosso país?

O panorama da exclusão que discutimos gera a necessidade de análises da qualidade de ensino, a qual não pode e não deve ser reduzida a acesso a escola. Como expresso por Freitas (2007) os liberais admitem que esteja ocorrendo a igualdade de acesso, sem ocorrer a igualdade de resultados. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados. Freitas coloca ainda:

Para eles, os resultados dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui de forma "naturalmente" desigual na população, e que deve ser uma retribuição ao acesso permitido. Eles não podem aceitar que uma espécie de "acumulação primitiva" (Marx) ou um ethos (Bourdieu) cultural sequer interfira com a obtenção dos resultados do aluno. Se aceitassem, teriam de admitir as desigualdades sociais que eles mesmos (os liberais) produzem na sociedade e que entram pela porta da escola. Isso faz com que a tão propalada equidade liberal fique, apesar dos discursos, limitada ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação (FREITAS, 2007, p. 968).

A desigualdade socioeconômica fica mascarada em simples políticas de equidade, que servem apenas a ocultar a realidade existente e os verdadeiros problemas. Os melhores resultados, os melhores desempenhos escolares geralmente encontram-se nas camadas populares com melhor nível socioeconômico e nas escolas que são seletivas em seu processo de entrada ou permanência dos alunos. Como relatado por Altmann (2002), as diferenças entre escolas se ocultam sob a aparência de um mesmo certificado de aprovação.

É necessária atenção com os sistemas de avaliações que vêm surgindo cada vez com mais frequência e revelando mais dados estatísticos, os quais podem apresentar resultados que podem estar ocultando os alunos procedentes das camadas populares, que frequentam a sala de aula, sem significar que tenham acesso a conteúdos e habilidades. Consideramos que a qualidade da educação fica subordinada, na verdade, a qualidade aferida pelas avaliações externas feitas à escola. Avaliações que por sua vez são condicionadas a interferências internacionais, por exemplo, tal como a do Banco Mundial junto aos países em desenvolvimento.

Entretanto, é necessário compreender que diversas variáveis incidem na produção do fracasso escolar, incluindo tanto fatores internos da instituição escolar quanto fatores externos da organização social. Para Freitas, a busca da qualidade da educação deve se dar imersa neste contexto e é



preciso buscar uma “qualidade negociada”, ou seja: “apropriar-se dos problemas da escola o que inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento da escola. Mas inclui igualmente, o compromisso com os resultados do aluno e das escolas” (FREITAS, 2007, p.98)

Diante disso, consideramos que não basta assumir uma postura fatalista diante da produção do fracasso escolar. É importante compreender sua produção no nível macro e também micro, especialmente por meio da análise das políticas públicas propostas e efetivadas, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da instituição escolar. (VELTRONE, 2008)

Evidentemente, quando fazemos tal afirmação, não significa incentivar má qualidade, pelo contrário, significa caminhar em busca da mesma. Dar possibilidades de melhora, capacitação aos professores, formas de se adequar a realidade dessas escolas, que possuem um público excluído das melhores escolas e com isso, consolidando os piores resultados nas avaliações. Todas as escolas têm seu papel e todas devem fazer o máximo para cumpri-lo adequadamente.

Procedimentos de avaliações no ensino e seus efeitos: o impacto das avaliações externas

Ao se oferecer condições iguais a todos os alunos deve se destacar que cabe às avaliações o impacto para que os alunos possam se destacar. A avaliação faz parte do cotidiano de professores, estudantes e escolas e, nos últimos quarenta anos, vem ganhando grande importância dentro da política dos governos e organismos voltados ao setor público e principalmente na educação.

Nas últimas décadas vem se privilegiando a avaliação externa em todos os níveis de ensino, a qualidade acaba aparecendo como produto da própria competição por atender a regras gerais e não com indicadores construídos pelos participantes do processo, gerando com isso a mostra da competitividade entre as organizações ou entre os professores (FREITAS, 2004).

A avaliação, como proposta de verificação do aprendizado do conteúdo ensinado pode ser altamente produtiva e necessária para o planejamento dos conteúdos e atividades futuras, podendo um diferente uso determinar diferentes efeitos. A avaliação externa pertence ao interesse social, sendo fundamentalmente política e produz efeitos de grande importância para as sociedades. A avaliação atua como centro das reformas e competições no campo da Educação.

Sobrinho (2003) nos alerta que é preciso uma visão crítica para perceber se os efeitos gerados pela avaliação estão referidos aos valores do conhecimento, da formação intelectual, dos interesses da sociedade ou se atendem meramente aos interesses exclusivos e privados de organizações que se querem competitivas para servir aos interesses do mercado. É preciso



analisar de que forma uma avaliação parcial, limitada e pontual, muitas vezes acaba premiando e punindo cursos e instituições.

As avaliações externas estão proporcionando, em muitos casos, incentivo a seleção dos alunos para determinadas escolas privadas. Os alunos têm que passar por uma etapa de seleção muito precocemente a qual pode chamar também de reprovação, pois algumas crianças não são aprovadas nem mesmo a entrar em determinadas escolas, gerando um processo de exclusão antes mesmo de sua entrada. Portanto, torna-se evidente que essas escolas apresentarão melhores resultados nas avaliações externas realizadas, pois isso irá refletir nos índices estatísticos das avaliações. Pior e mais perturbador é que os melhores resultados têm incentivado as escolas a se tornarem ainda mais seletivas, deixando em seu meio somente os que podem aumentar ou manter os resultados desejáveis. Como relatado por Altmann:

Assim, no que se refere à escola, além do acesso, há que se mudar as estratégias de ação pedagógica, enfrentando os mecanismos, internos à escola, de seletividade e exclusão. Essa questão, no entanto, não tem sido problematizada pelo Ministério da Educação (Altmann, 2002, p. 87).

A autora continua:

Parece-me que a "democratização" do ensino no Brasil também está produzindo seus excluídos do interior. Não apenas excluídos do interior da escola, mas também excluídos do interior da vida social. O acesso à educação básica talvez consiga desenvolver capacidades básicas para satisfazer a demanda do mercado por trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades. Isso talvez os inclua em determinados setores do mercado de trabalho, de modo a garantir um maior controle e estabilidade social. No entanto, parece que não estamos indo além de incluir novos excluídos no interior da vida social (ALTMANN, 2002, p. 87).

Isso nos remete a lembranças nada construtivas no setor educacional brasileiro, as quais podem ser consideradas infelizes marcos de nossa história. Podemos citar, como exemplo, quando as melhores escolas utilizaram determinada cor refletindo melhores resultados nas avaliações realizadas, mudando as cores gradualmente das melhores até as piores. Mas o que isso pode ter gerado além do preconceito social e uma competitividade desigual, sendo que as escolas localizadas em bairros com melhores condições socioeconômicas sempre acabam obtendo os melhores resultados, e as menos favorecidas os piores.

Não se leva em conta os fatores sociais, econômicos da sociedade, como se o problema fosse apenas da escola, sem levar em conta as diferenças e necessidades da nossa sociedade. Outro exemplo são os incentivos em forma de verbas diretas às escolas, às prefeituras ou aos



professores das melhores escolas; mas não seriam as piores escolas que precisam de mais apoio financeiro, verbas que auxiliem na sua busca de melhores resultados?

Em 2007, o MEC (Ministério da Educação) instituiu o Plano nacional de desenvolvimento da educação (PDE) que é considerado um programa de apoio técnico e financeiro voltado, prioritariamente, aos municípios com piores desempenhos no índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)⁵.

Para tanto, o PDE estabeleceu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Este plano é fundamentado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica e regulado por resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visando, acima de tudo, a melhoria dos indicadores nacionais.

A partir da adesão do “Termo de Metas Compromisso Todos pela Educação”, a colaboração entre os entes federados se estabelecerá ainda por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), definido pelo Decreto 6.094 como: “Conjunto articulado de ações, apoiadas técnicas ou financeiramente pelo MEC e observância de suas diretrizes”. O PAR é constituído pela elaboração local de um plano de ações articuladas com vistas à implementação de diretrizes estabelecidas no “Termo de Metas Compromisso Todos pela Educação” e ao cumprimento de metas intermediárias do IDEB.

O objetivo do PAR é garantir que os gestores municipais se comprometam a promover um conjunto de ações no campo educacional, responsabilizando-se pelo alcance das metas estabelecidas em âmbito federal e passando a contar com transferências voluntárias e assessoria técnica da União.

Para serem contemplados com os recursos do PAR, os municípios devem realizar diagnóstico da sua realidade educacional, em face deste e dos eixos de intervenção e formular seus planos de ação. A resolução CD/FNDE 29, de 21 de junho de 2007 institui também a comissão técnica responsável pela aprovação do PAR, que é enviada pelos municípios ao MEC. Ela é composta por cinco membros representando: Secretaria de Educação Básica, o FNDE, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância.

Firmado o convênio, a ajuda técnica e financeira fica subordinada a indicadores externos, tais como o Sistema Nacional de Avaliação do

⁵ O IDEB é definido como fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações. Ele foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. É calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na prova Brasil. Quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetência e desistência ela registrar, melhor será a sua classificação numa escala de zero a dez.



Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e principalmente o IDEB. Conclui-se que o município tem autonomia para definir seu plano de ações e gestão financeira destes recursos, mas fica condicionado à avaliação externa, tendo em vista que a União tem metas e parâmetros educacionais que devem ser cumpridos por todos.

Os resultados advindos do IDEB também permitem que as unidades escolares possam assumir responsabilidades sobre necessidades de suas escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Essa é considerada uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada, centralmente, na participação da comunidade escolar, por meio de um plano de autoavaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e do plano estratégico e as possíveis melhorias: gestão, relação com a comunidade, projeto político pedagógico e infraestrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e a necessidade de aporte financeiro suplementar.

Pode-se ressaltar que as ações de manutenção e desenvolvimento do ensino são aquelas voltadas à consecução dos objetivos das instituições educacionais de todos os níveis. Inserem-se no rol destas ações despesas relacionadas à aquisição, manutenção e funcionamento das instalações e equipamentos necessários ao ensino, uso e manutenção de bens e serviços, remuneração dos profissionais da educação, aquisição de material didático, transporte escolar entre outros (BRASIL, 2007).

Com este resgate, queremos enfatizar a importância de se compreender o discurso e ações propostas para a política da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro e sua relação com a política nacional de educação, que defende a universalização do ensino e especialmente a qualidade da educação ofertada, que possa conter índices de repetência, evasão e não-aprendizagem.

Fracasso escolar e educação especial

Além disso, a partir do que vimos até agora, não podemos deixar de relatar outro foco de inclusão muito discutido e expandido nas últimas décadas, que é a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. Há uma conexão entre o exposto e a educação especial, que também começou a ter ascensão na década de 1990 e vem crescendo nos movimentos de inclusão.

É importante estar ciente de que as dificuldades de aprendizagem estão inclusas dentro da categoria educação especial, e os alunos que apresentam essas dificuldades, como já mencionamos, vêm sendo excluídos do processo de ensino, apesar de fazerem cada vez mais parte dos dados estatísticos de crianças inclusas na rede escolar. Como nos alerta Freitas (2007), há o aparecimento de novas formas de exclusão que estão sendo implantadas nos sistemas, das quais se têm pouco controle e conhecimento.

Para os alunos com dificuldades de aprendizagem é importante salientar que as leis brasileiras evidenciam que a educação especial abrange



não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica. São considerados estudantes com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares (BRASIL, 2001).

No decorrer da história, os indivíduos que eram considerados como fora dos padrões de normalidade passaram de um estado de total exclusão social e perseguição à busca de integração social. Essas mudanças na forma de ver e tratar estes indivíduos ocorreu de forma muito lenta e gradual, sendo que a inclusão destes nas escolas regulares e no mercado de trabalho ainda é um dos paradigmas da educação especial.

Estamos na era que mais tem se dedicado a estudar e questionar os processos de inclusão escolar, principalmente no que se refere às crianças com Necessidades Especiais. Os sistemas de ensino estão inserindo um número cada vez maior de alunos considerados clientela do ensino especial. Esses alunos, que eram anteriormente segregados em instituições de ensino especial, estão começando a ser incluídos dentro da escola regular, no entanto é preciso avaliar essa inclusão, pois muitos continuam segregados. Como já relatamos, a inclusão física de algumas crianças pode significar um aluno excluído dentro dos muros da escola. Pois além de estar presente, é preciso participar e adquirir conhecimento (MENDES, 2006).

Os sistemas de ensino apontam dados de que estão inserindo crianças com necessidades especiais, crianças que antes eram segregadas em instituições de ensino especial. No entanto, essas crianças continuam segregadas, mas agora dentro da escola regular. É preciso ficar indignado com esses sistemas educativos, que agora propagam a inclusão e a necessidade de integração de todos os alunos como uma novidade, no entanto, durante todo esse processo de inclusão não se deram conta das crianças que já estavam convivendo ou que convivem nas escolas e, como vimos anteriormente, sem participar de um processo de ensino?

Na adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, firma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão, que deve proporcionar formas de integrar o aluno na totalidade do ambiente escolar. A escola se encontra perante o desafio de conseguir que todos os alunos com necessidades educativas especiais tenham acesso à educação básica, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais (BRASIL, 2001).

Como relata Mendes (2003):

As mazelas da Educação Especial Brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso. Os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola, não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais



qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da predominância de serviços que envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público; uma tendência de privatização. Pode-se dizer, portanto, que os resultados dos últimos 30 anos de política de "integração escolar" foi provocar uma grande expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os modelos de serviços propostos pelo movimento de integração escolar, que previam uma opção preferencial pela inserção na classe comum com a manutenção do continuum de serviços, ou sistema de cascata, nunca chegaram a ser implementados na "integração escolar" a moda brasileira. Os recursos predominantes ainda hoje são classes especiais nas escolas públicas e às escolas especiais privadas e filantrópicas. (MENDES, 2003, p.43).

O acesso das crianças com necessidades educacionais especiais, não somente, o acesso a todas as crianças tem que ser garantido. Mas esse acesso à escola tem que significar aprender, alfabetizar-se, participar do processo educativo, portanto, estar inclusa.

Considerações finais

Defendemos que a avaliação adquire um conceito fundamental. Para Sousa e Alavarse (2003) a avaliação da aprendizagem na atualidade deve refletir uma preocupação de valorização do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola e, vem questionar o papel histórico de avaliação que tendia para classificar e selecionar os alunos entre aptos e não aptos. Discute-se o desenvolvimento de uma proposta de avaliação que não segregue e não exclua, mas que identifique elementos para que se possa democratizar o acesso de todos os alunos ao conhecimento escolar. Trata-se de uma avaliação que tem a preocupação com o ensino, detectando condições do processo de ensino e aprendizagem para seu contínuo aprimoramento:

“Seus resultados devem servir para a orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional, rompendo com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, subsidiando professores, alunos e a escola como um todo na transformação do trabalho escolar” (SOUSA e ALAVARSE, 2003, p.74).

A avaliação da aprendizagem é considerada elemento fundamental para que se possa estruturar as situações de ensino e a aprendizagem, potencializando as condições para que os alunos tenham sucesso em seus percursos de escolarização. Os resultados devem orientar e mediar a aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional,



subsidiando alunos, professores, a escola como um todo na transformação do trabalho escolar e não apenas decidir sobre uma reprovação/aprovação.

Para Gatti (2003) a avaliação feita no âmbito da escola deve ter ainda como propósito: “acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações para o próprio desenvolvimento do ensino em sala de aula”. (p.98)

Enfim, consideramos que todas as crianças têm que ter acesso à educação, isso não é questionado, ao contrário é admitido por todos, seja por estudiosos, por políticos ou pela sociedade. Aumentar os dados estatísticos de crianças nas escolas é fundamental, é necessário e tem sido uma realidade para o Brasil. No entanto, a entrada dessas crianças na escola não tem significado em momento algum, garantia de acesso ao ensino, aos conteúdos e habilidades necessários para estar incluso no processo de ensino. Numa sociedade desigual e com tantas dificuldades sociais não se pode impor um ensino igualitário.

Para Altmann (2002, p.77) “o projeto educacional brasileiro não pode ser analisado somente a partir dos dados quantitativos apresentados pelo governo, pois, vistos por si mesmos, eles não são suficientes para uma análise sobre os efeitos da expansão do ensino”. A expansão precisa ser analisada considerando a variação dos efeitos em diferentes contextos. A expansão do ensino não leva a uma eliminação da exclusão, mas a criação de novos mecanismos de hierarquização e de novas formas de exclusão “diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social” (ALTMANN, 2002, p.77).

Os alunos que apresentam qualquer tipo de dificuldade para adequar-se ao processo de ensino, especialmente na fase de alfabetização, devem dispor de meios que o ajudem a superar as dificuldades que aparecem, lembrando sempre que as dificuldades de aprendizagem são uma categoria das necessidades educativas especiais e os alunos que as apresentem devem ter direito a serviços especializados adequados (CORREIA, 2004).

Dockrell e McShane (2000) alertam que o fracasso escolar pode levar à perda da autoconfiança, com efeitos subsequentes no aprendizado. As crianças com dificuldades de aprendizagem estão defasadas em relação a seus colegas no tocante a importantes aspectos do aprendizado e é preciso tentar fazer algo para resolver a situação. A identificação precoce e a remediação dessas dificuldades podem prevenir falhas no aprendizado.

Vários outros estudos relatam que há evidências de que a alfabetização pode contribuir para um aumento da autoestima e da confiança e para a assertividade na interação social (SANTOS e GRAMINHA, 2006; BONAMINO, COSCARELLI e FRANCO, 2002; STROMQUIST, 2001).

Portanto, é preciso começar a agir para que remediações alcancem aos alunos que dela necessitam. É preciso incluir todos os alunos na aprendizagem, participantes no processo de ensino, que consigam alfabetizar-se. No entanto, para isso é preciso um real envolvimento das políticas públicas.

As avaliações são um forte instrumento para auxiliar o ensino e melhorar sua qualidade, mas para isso é preciso pensar em democratizar nossa sociedade para conseguir democratizar as escolas. Pois a escola, dentre



outras coisas, é um reflexo de nossa desigualdade social. Não adianta usar as avaliações apenas para gerar dados que convêm ao governo ou para agradar financiadores, é preciso pensar num país que procure mais que aparentar e que realmente proporcione educação a toda sua população.

Para Frederico e Mendes, 2004:

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não-excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um. Dependendo de como for tratada a questão diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características ou, pelo contrário, pode favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos (FREDERICO e MENDES, 2004, p.39).

A conjugação desses fatores produz resultados distintos nos sujeitos que, a princípio, recebem estímulos iguais. Há a certeza que chegarão a resultados vários porque se o desenvolvimento do currículo for idêntico para todos os alunos de um determinado Ciclo, os resultados mínimos esperados (as aprendizagens essenciais) poderão não ser garantidos a toda a população de crianças e adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental, o que caracterizará um Ciclo de Estudos com promoção automática.

A escola deve estar capacitada para oferecer diferentes tipos de intervenção, atendendo às particularidades que se apresentam de forma diversificada considerando metodologia, carga horária, atendimentos especializados (NEDBAJLUK, 2006). Muitos são os caminhos futuros, mas o mais importante é a garantia do objetivo primeiro da escolarização, proporcionar ao aluno acesso ao conhecimento.

Referências bibliográficas

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, 2002, v. 28, n. 1, p.77-89.

BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino Fernandes; MARIN RUEDA, Fabián Javier. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em Estudo**, abr. 2006, v. 11, n. 1, p.139-146.

BERTAGNA, R. H. Avaliação Institucional: contribuições para a discussão a partir da experiência da UNESP/Rio Claro – Instituto de Biociências. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n.35, p. 101-115, 2010.



BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla e FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, dez. 2002, vol. 23, no. 81, p. 91-113.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano De Metas Compromisso Todos Pela Educação, 2007.

CLAY, M. M.; CAZDEN, C. B. **Uma interpretação vigotskiana do reading recovery**. In: MOLL, L.C. (Org). **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORREIA, Luís de Miranda. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. **Análise Psicológica**, Jun 2004, v. 22, n. 2, p.369-376.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, 2004, v. 25, n. 87, p. 423-460. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 20/09/2011.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2002, v. 23, n. 80, p. 234-252.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. (Edição Comemorativa de 20 Anos de Publicação), 1999.

FREDERICO, E.; MENDES, S.M.S. A educação infantil e a busca pela educação inclusiva. **Revista de divulgação técnico - científica do ICPG**, v. 2, n.6, p. 35-40, 2004.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, 2007, v. 28, n. 100, p. 965-987.

FREITAS, L. C. A. Internalização da exclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.



FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, abr. 2004, v. 25, n. 86, p. 131-170.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p.97-114, 2003.

MARQUEZAN, F. F.; SOUZA, C. R. S. Alfabetização: um olhar a partir da psicopedagogia. **Psicopedagogia on line. Educação & Saúde**, 2000. Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2010.

MEDEIROS, Paula Cristina et al. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2000, vol.13, no. 3, p.327-336.

MENDES, E. G. A educação inclusiva e a universidade brasileira. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 19, p. 42-44, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, dez. 2006, v. 11 n. 33, p.387-405.

NEDBAJLUK, L. Formação por ciclos. **Educar em Revista**, v. 28, p. 247-261, 2006.

OKANO, Cynthia Barroso et al. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, vol.17, no.1, p.121-128.

PASIAN, Mara Silvia; ROSE, Tânia Maria Santana de. Tutoria centrada na leitura de livros: uma alternativa para alunos com dificuldades em leitura e escrita. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2011, v. 22, n. 50, p. 577-592.

SANTOS, Patricia Leila dos; GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Estudos de Psicologia** (Natal), abr. 2006, vol.11, no.1, p.101-109.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação – Políticas educacionais e reformas na educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, M. Z. L. S.; ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C.; GATTI, B. A.; SOUSA, S. M. S. L. **Questões de avaliação educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003.

STROMQUIST, Nelly P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Educação e Pesquisa**, jul. 2001, vol.27, no. 2, p.301-320.



VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008, 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2008.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p. 59-81, nov. 2011. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

Enviado em: 03/04/2012

Aceito em: 25/08/2012