

## DESAFIOS NA ARTICULAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

Darli Dias Andrade\* e Veridiana Antônia\*\*

### 1. AS LEGISLAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O histórico sobre a Educação Inclusiva demonstra que o conceito de “Educação para Todos” foi estabelecido a partir da Constituição de 1824, época do Brasil Império. A partir daí a garantia para todos ao direito à educação veio sendo citada nas constituições brasileiras de 1934, 1937 e 1946. Do mesmo modo, os documentos citados abaixo podem demonstrar a preocupação dos governantes em atender as pessoas com necessidades especiais:

- A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, afirma o princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação.
- 132 • A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 21 de abril de 1959, aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, assegurando, no seu princípio 7º, o direito à educação gratuita e obrigatória, ao menos em nível elementar.

Após os lançamentos desses textos internacionalmente conhecidos, países do mundo inteiro desenvolveram grandes esforços para assegurar a todos o direito à educação.

As constituições brasileiras de 1967 e 1969 também balizaram os princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Declaração dos Direitos da Criança, e o texto constitucional de 1988, no Art. 206, apresenta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

---

\* Mestre em Educação pela UninCor/ Betim. Docente e Coordenadora de Curso na FaPP/ CBH/UEMG. Professora da Rede Municipal de Betim/MG/Brasil.

\*\* Especialista em EAD pela EADCOM. Professora da Rede Municipal de Betim/Minas Gerais/ Brasil.

No art. 206, podemos destacar princípios eminentemente democráticos, cujo sentido é nortear a educação, tais como: a igualdade de condição não só para o acesso, mas, também, para a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público (Salto para o futuro – Educação Especial: tendências atuais, p. 28- 1999).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC, 1994, p.7). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo, porém, a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

133

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Essas Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização; porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

Assim, é preciso que os sistemas de ensino conheçam a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, inter-

-relacionando sistemas de informações e ações que possam atender as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

## 2. AVALIAÇÕES SISTÊMICAS

Uma das principais discussões que têm ocorrido no interior dos espaços escolares refere-se à avaliação. Os conflitos entre as diversas concepções, bem como as metodologias de mensuração das competências e habilidades alcançadas ao longo do processo ensino-aprendizagem, têm gerado a busca constante por instrumentos e estratégias para se obter, com menor margem de erro, resultados mais adequados.

Em 1990, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a primeira experiência em avaliação sistêmica no âmbito nacional, conhecida como Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep). A partir de 1993, tal prática efetivou-se como contínua e passou a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

134 Na busca pela ruptura das experiências tradicionais, cujo foco centrava-se na classificação e seleção, tendo, portanto, uma característica de exclusão, o governo federal apresentou, em 1997, as “Matrizes de Referência”, com descrição das competências e habilidades que os estudantes brasileiros deveriam consolidar ao final da Educação Básica. Tais referenciais foram sendo aprimorados ao longo dos anos, principalmente no período de 1995 a 2001. Em 2005, através do Ministério da Educação (MEC), no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), nasce a “Prova Brasil”, cujo objetivo se mantém, ou seja, o de melhorar a educação oferecida às crianças, jovens e adultos. O foco da proposta é o de buscar uma equidade e qualidade na educação ofertada, através de um conjunto de diretrizes voltadas para a garantia do desenvolvimento de competências que possam tornar todos os brasileiros cidadãos mais críticos e atuantes em seus contextos sociais, alterando suas realidades com vista a tornar o país mais igualitário.

Assim,

Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, que considere as infindáveis possibilidades de realização de

aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejadas a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes (Fernandes, 2008, p.10).

Um número expressivo de práticas e modelos avaliativos permeia o cotidiano da escola, cada um a depender das concepções de educação e avaliação que aplicamos em um dado momento. Porém, mais importante do que defender uma determinada abordagem teórica é mantermos coerência entre essas concepções e os instrumentos didáticos utilizados nos momentos de avaliação, seja ela processual ou formativa.

A Prova Brasil, por exemplo, em seu documento orientador, deixa explícito que esse instrumento de avaliação é "um teste composto apenas de itens calibradores pertencentes a uma escala previamente definida" (Inep, 2008, p. 10).

A grande preocupação que deve nortear a prática avaliativa é a de que ela seja um instrumento diagnóstico e orientador para novas práticas pedagógicas, bem como um referencial de futuras intervenções, uma vez que essas sinalizam as etapas do processo em que os educandos demonstram maior dificuldade. Nesse sentido, os instrumentos podem ser os mais variados: provas, trabalhos, testes, relatórios, interpretações, questionários, estudos dirigidos etc. No entanto, é comum nos depararmos com divergências entre as diretrizes que norteiam as práticas cotidianas e as aplicadas nos instrumentos de avaliação.

135

### **2.1 Estratégias metodológicas**

Tomando a Prova Brasil como referência para as presentes reflexões, podemos identificar que, em seu documento orientador, não há detalhamento da metodologia a ser adotada na aplicação da avaliação. Há explicações sobre a preocupação de que tal instrumento não seja "usado para comparar escola" [...], e que a sua "mera existência [...] não garante por si só a solução dos problemas encontrados" (Inep, 2008, p. 10). Essa perspectiva demonstra o reconhecimento de que se deve estabelecer uma interlocução para que "essa e outras políticas públicas sejam eficazes para os alunos das escolas públicas brasileiras" (Inep, 2008,

p. 10). No entanto, a experiência prática de aplicação dessa avaliação tem demonstrado o uso de uma metodologia única, bem como uma desarticulação com as diretrizes da educação inclusiva.

Esta legislação reconhece as especificidades que podem envolver o universo do educando, considerando as várias nuances de sua formação. Há o reconhecimento e a defesa de se considerar as diferenças como riquezas de trocas e possibilidades de interação sociocultural.

Quando se usa uma única metodologia de aplicação para um instrumento que pretende apontar o perfil da qualidade do ensino ofertado, é de se esperar que as especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais tenham suas demandas respeitadas.

136 O desafio que se apresenta hoje é o de conciliar ensino e avaliação, pois, diante da prerrogativa de educação inclusiva na qual estamos inseridos, os municípios que avançaram em suas políticas de inclusão, cujas crianças são submetidas às mesmas metodologias de aplicação da avaliação sistêmica que as demais, podem apresentar resultados não condizentes com sua realidade. A tabulação e divulgação desses municípios no cenário nacional desconsideram as questões subjacentes ao processo de inclusão dos educandos, apresentando um ranqueamento que desqualifica e distancia políticas que deveriam ser indissociáveis.

Sabemos que o aluno com Necessidade Especial necessita de uma avaliação sistemática descritiva, que valorize os avanços e dificuldades de acordo com sua especificidade, pois o seu tempo de concentração também é diferenciado. Porém, as avaliações sistêmicas vêm com uma organização de aplicação que não possibilita a essas crianças realizá-las satisfatoriamente.

Desse modo, parece que os municípios que avançam na política de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, acabam sendo “punidos”, uma vez que não há espaços para registros descritivos dos alunos com necessidades educativas especiais. Uma criança hiperativa, por exemplo, apesar de demonstrar um desenvolvimento cognitivo de excelência, não consegue se adaptar ao rigor de uma metodologia que define quando, onde e por quanto tempo o aluno deverá resolver todas as questões que compõem o instrumento avaliativo.

Tais circunstâncias não possibilitam que o sujeito possa apresentar suas competências, mas simplesmente destaca e evidencia suas fragilidades.

Em contextos como esse, é possível se levantar algumas questões do tipo: Como se dá a interseção entre as políticas voltadas para a verificação do grau de proficiência dos educandos brasileiros e aquelas que visam garantir a educação para todos?

Considerando as especificidades da Educação Especial, as perguntas são: O que pode ser feito para garantir que os municípios que avançam na Política da Inclusão não fiquem prejudicados nas avaliações sistêmicas?; Como considerar o aluno na sua especificidade, quanto a tolerância de tempo, organização e possibilidade de realização de uma avaliação?; Como o professor aplicador deve proceder diante desses aspectos?; O que está sendo pensado para que os resultados das avaliações sistêmicas não inibam as políticas da Educação Inclusiva?

Neste sentido, faz-se urgente pensar em estratégias avaliativas formativas que possam auxiliar os municípios que trabalham na perspectiva da “Educação para Todos”, e não transformar as avaliações sistêmicas em avaliações classificatórias.

137

### Referências

Brasil, Ministério da Educação (1999). *Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais – Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: MEC, SEED.

Brasil, Ministério da Educação (2000). *Educação Inclusiva: Abrindo as portas de nossa Escola Democrática, Cadernos da Escola Democrática*, VI. Brasília: MEC, SEED.

Brasil, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial (2004). *Educação Inclusiva: Vol.1: A fundamentação filosófica* (Organização de Maria Salete Fábio Aranha). Brasília: MEC/SEED.

Brasil, Ministério da Educação (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial Nº. 555,

Darli Dias Andrade e Veridiana Antônia

de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria Nº. 948, de 09 de outubro de 2007.

Brasil, Ministério da Educação (2008). PDE: *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes referenciais, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB, Inep.

Fernandes, Cláudia de Oliveira e Freitas, Luiz Carlos de (2008). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*; Organização de Jeanete Beauchamp et al. Brasília: MEC, SEB.