

<https://doi.org/10.1590/198053146824>

DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO CEARÁ: A (IN)VISIBILIDADE DOS ESTUDANTES DEFICIENTES¹

Eric Passone^I

Karlane Holanda Araújo^{II}

Resumo

Este artigo trata do paradoxo da inclusão escolar na política de avaliação da educação básica do estado do Ceará, unidade federativa que se destaca entre os sistemas estaduais de ensino do país em termos de indicadores de proficiência no ensino fundamental, embora haja no interior de seu sistema um dispositivo normativo que deduz do cálculo da avaliação o desempenho dos estudantes deficientes, gerando um estado de “exclusão interna” ao sistema escolar. A partir do debate acerca das políticas de avaliação como mecanismo de gestão educacional no contexto nacional e da observação de estudos que apontam a tendência excludente da avaliação em larga escala em relação à educação inclusiva, aborda-se um dispositivo de lei que promove a exclusão da educação especial dos resultados provenientes das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee).

EDUCAÇÃO ESPECIAL • AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA • ACCOUNTABILITY • EXCLUSÃO ESCOLAR

EDUCATIONAL EVALUATION DEVICE OF CEARÁ: THE (IN)VISIBILITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract

This article deals with the paradox of school inclusion in the basic education evaluation policy of the state of Ceará, a federative unit that stands out among the state education systems of the country in terms of proficiency indicators in basic education, although there is within its system a normative device that deduces from the evaluation calculation the performance of students with disabilities, generating a state of “internal exclusion” to the school system. Based on the debate about evaluation policies as a mechanism of educational management in the national context and on the observation of studies that point to the exclusionary trend of large-scale evaluation in relation to inclusive education, a law provision is addressed that promotes the exclusion of special education from the results of the evaluations of the Permanent Evaluation System of Ceará Basic Education [Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará] (Spaee).

SPECIAL EDUCATION • LARGE-SCALE EVALUATION • ACCOUNTABILITY • SCHOOL EXCLUSION

¹ Parte deste artigo foi apresentado como resumo expandido no VIII Congresso Internacional de Educação Inclusiva (2018), sendo que o texto por ora apresentado foi reelaborado e ampliado, a partir de novos estudos e leituras sobre o fenômeno em questão.

^I Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0305-6734>; eric.passone@unicid.edu.br

^{II} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Paracuru (CE), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-2428-889X>; karlaneufc@gmail.com

DISPOSITIF D'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION AU CEARÁ : L'(IN)VISIBILITÉ DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Résumé

Cet article examine le paradoxe de l'inclusion scolaire dans la politique d'évaluation de l'éducation primaire dans l'état du Ceará, au Brésil. Cet état se distingue parmi les états du pays en raison des indicateurs de compétence employés dans l'évaluation de l'enseignement primaire, bien qu'il y ait un dispositif normatif qui déduit la performance des élèves handicapés du calcul de l'évaluation, entraînant un état d'«exclusion interne» au système scolaire. Appuyé sur le débat à propos des politiques d'évaluation en tant que mécanisme de gestion de l'éducation et sur des recherches qui soulignent la tendance à l'exclusion des évaluations à large échelle concernant l'éducation inclusive, ce travail aborde un dispositif de loi favorisant l'exclusion de l'enseignement spécial des résultats issus des évaluations du Système d'Évaluation Permanente de l'Éducation de Base du Ceara [Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará] (Spaece).

**ÉDUCATION SPÉCIALE • ÉVALUATION À GRANDE ÉCHELLE • RESPONSABILITÉ •
EXCLUSION SCOLAIRE**

DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA DE CEARÁ: LA (IN)VISIBILIDAD DE ESTUDIANTES DISCAPACITADOS

Resumen

Este artículo aborda la paradoja de la inclusión escolar en la política de evaluación de la educación básica en el estado de Ceará, una unidad federativa que se destaca entre los sistemas educativos del estado en el país en términos de indicadores de competencia en educación primaria, aunque no exista dentro de su sistema un dispositivo normativo que deduzca del cálculo de la evaluación, el rendimiento de los estudiantes discapacitados, generando un estado de «exclusión interna» al sistema escolar. A partir del debate sobre las políticas de evaluación como mecanismo de gestión educativa en el contexto nacional y la observación de estudios que apuntan a la tendencia excluyente de la evaluación a gran escala en relación con la educación inclusiva, se aborda un dispositivo legal que promueve la exclusión de la educación especial de los resultados procedentes de las evaluaciones del Sistema de Permanente de Evaluación de Educación Básica de Ceará [Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará] (Spaece).

**EDUCACIÓN ESPECIAL • EVALUACIÓN A GRAN ESCALA • RENDICIÓN DE CUENTAS •
EXCLUSIÓN ESCOLAR**

A O SITUAR O DEBATE ACERCA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DA INCLUSÃO ESCOLAR no Brasil, considera-se que os processos de avaliação fazem parte de nossa cultura educacional e pedagógica desde o início. Um componente político, ideológico e cultural que marca, para o bem e para o mal, as práticas escolares ao longo do Brasil República.

Como temos alertado em outros trabalhos (PASSONE, 2014, 2015a, 2017), a despeito da aposta irrestrita de governos, autoridades educacionais e especialistas no aperfeiçoamento das finalidades e procedimentos avaliativos nos últimos tempos, não se poderia deixar de reconhecer que a utilização de dispositivos “diagnósticos” para orientar a política educacional foi introduzida no país, a partir da lógica discriminatória e classificatória dos testes de prontidão e de inteligência, na primeira metade do século XX (PATTO, 1981, 1999), isto é, apresenta-se como um traço do passado que se atualiza no imaginário pedagógico presente.

A falta de “sensibilidade” dos testes quanto às questões socioculturais e os efeitos psicossociais das classificações e diagnósticos educacionais são alguns dos aspectos que ajudam a explicar como foi montada, no país, uma verdadeira “máquina de produzir repetentes que até hoje está funcionando no sistema público de ensino” (CAMPOS, 2008).

Ao longo do processo de construção e implementação do ensino no país, pode-se dizer que as práticas educacionais brasileiras terminaram por adensar os processos de seleção, classificação, controle e estratificação socioeducacional dos sujeitos diferentes e das classes populares que adentraram no espaço escolar.

[...] a história da educação brasileira é uma história arbitrária que nos remete ao nosso violento processo de colonização cultural e social, constitutivo de uma sociedade extremamente autoritária, permeada por injustiças, desigualdades e abismos psicossociais. [...] Uma reflexão ética para quem pesquisa e trabalha com processos psicossociais e socioeducativos refere-se aos efeitos simbólicos e concretos das práticas discursivas, isto é, se elas produzem laços sociais voltados à formação e subjetivação dos sujeitos em superação às práticas educacionais que se revelaram uma trama de relações que geram suporte a toda forma de estigmatização e discriminação social em relação à diversidade sociocultural presente nas instituições socioeducativas. (PASSONE, 2017, p. 690-691)

Em decorrência, em pleno século XXI, novos e velhos desafios se perfilam ante ao sonho de engendrar uma escola pública inclusiva, gratuita e de qualidade, que se constitua como direito de todos e todas, sem discriminação de origem social, racial e gênero ou de diferenças biológicas e psíquicas, enfim, uma escola que acolha, respeite e desenvolva integralmente laços formativos e *humanizantes* junto à diversidade que nela se encontra e que se constitui como o grande público da escola brasileira.

Nesse sentido, a partir da discussão acerca das políticas de avaliação como *dispositivo* de gestão educacional (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017; SOUZA, 2013; PASSONE, 2014, 2015a, 2019), no contexto nacional, e da observação de estudos que apontam a tendência excludente dos dispositivos de gestão, como a avaliação em larga escala em relação aos alunos com deficiência (VOLTOLINI, 2019; SOUZA, 2009), aborda-se o discurso prescrito por meio da Portaria n. 998 de 2013, da Secretaria de Educação Estadual do Ceará (CEARÁ, 2018a), cujo texto promove a exclusão de alunos da educação especial do cálculo dos resultados das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) (ARAÚJO; LEITE; PASSONE, 2018). A experiência do Ceará pode ser considerada um exemplo dessa realidade, um dos entes federados pioneiros na implantação da *accountability* educacional que, desde o início dos anos 1990, vem consolidando a cultura de avaliação e gestão por resultados a fim de obter um controle maior sobre a qualidade das políticas educacionais locais.

Nos estudos de políticas públicas, no que se refere aos regimes democráticos consolidados, o termo *accountability* implica a tendência dos mandatários de “prestar contas” de suas atividades à sociedade (O’DONNELL, 1998). Concorde-se que a relação entre ética e *accountability* nem sempre é óbvia, embora esta retrate um movimento de transição às sociedades democráticas ou novas poliarquias. Entretanto, no caso brasileiro, quando se trata de políticas públicas de educação, tal noção ganhou certos contornos empresariais ao ser reinscrito como *dispositivo* de “responsabilização” escolar e educacional (PASSONE, 2014).

Nesse contexto, a noção de *dispositivo* ganha importância na medida em que revela os meios pelos quais o saber e o poder inscrevem-se nas subjetividades, de tal forma que “todo dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o

qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência” (AGAMBEN, 2009, p. 46). Em suma, uma máquina administrativa, uma vez que o “dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo” (AGAMBEN, 2009, p. 46).

Tomou-se tal compreensão de dispositivo por permitir pensar de modo amplo os efeitos, materiais, simbólicos e subjetivos, engendrados por meio da política de responsabilização escolar representada pelo Prêmio Escola Nota Dez (Pend) e pela política de avaliação educacional do estado cearense. Diante do exposto, parte-se para o escopo central deste escrito: o paradoxo da inclusão escolar declarada em termos do discurso político e o tema da (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na política de avaliação de resultados educacionais decorrente da não contabilização dos seus resultados como prerrogativa de que as escolas teriam condições mais justas de concorrerem à premiação escolar excluindo-os (ARAÚJO; LEITE; PASSONE, 2018).

Esse cenário se apresenta paradoxal e, portanto, impulsiona a reflexão acerca dos possíveis efeitos e impactos das avaliações de larga escala atreladas às políticas de responsabilização ou incentivos em relação às finalidades formativas e inclusivas das políticas públicas de educação. Como pondera Passone (2015a, p. 404),

A finalidade da escolarização reduzida ao imaginário homogeneizante das metas e resultados considerados “adequados” não seria, no mínimo, contraditória em relação ao discurso de inclusão educacional, que possui como fundamento o respeito às diferenças individuais, aos diferentes tempos e ritmos dos alunos e às diferentes formas de apreensão e elaboração dos conhecimentos?

Reitera-se, portanto, a relevância de se problematizar a tendência da avaliação em larga escala de reforçar as desigualdades e promover ações contrárias à inclusão escolar e às políticas de educação inclusiva e especial (ESTEBAN, 2008; SOUZA, 2018), principalmente quando se faz notória a ausência de discussão sobre a avaliação dos sistemas de ensino em relação às pessoas com deficiência envolvidas nesse processo (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012).

Para realizar o propósito deste estudo, utilizou-se revisão da literatura, pesquisa documental, bem como tomada de questões via *e-mail* de profissionais que atuam na secretaria da educação estadual do Ceará, visando a conhecer como ocorre a participação dos alunos com deficiência nos testes cognitivos, quais os recursos utilizados para esse trabalho, como são encaminhados os casos de alunos da educação especial, quais agentes educacionais estão envolvidos no atendimento desse público e qual o papel da escola e da secretaria da educação do estado em face às normas estabelecidas com a Portaria n. 998 (CEARÁ, 2013).

À organização deste escrito, segue-se uma leitura crítica das *políticas educacionais de avaliação da educação básica* junto às denominadas *políticas de responsabilização escolar*, no âmbito das inúmeras reformas educacionais no contexto nacional.

Em seguida, aborda-se o dispositivo que envolve o programa Prêmio Escola Nota Dez e sua articulação com o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (Spaee). Tal programa pode ser considerado uma ação representativa da política de avaliação e incentivos *sui generis*, na medida em que atende escolas estaduais e municipais do estado, isto é, os 184 municípios cearenses e mais de cinco mil escolas de ensino fundamental (ARAÚJO; LEITE; PASSONE, 2018).

Por fim, consideram-se os efeitos, materiais e simbólicos, desse *dispositivo contábil* que centraliza os testes padronizados em relação à organização do processo educacional; que impõe visões e ideologias que valorizam o desempenho, a produtividade e a competitividade; e que mina os laços sociais e os valores éticos em torno da solidariedade, do respeito às diversidades e à criação de uma verdadeira cultura inclusiva.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA, GESTÃO E RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR: BRASIL E CEARÁ

Desde os anos de 1930, o Estado brasileiro previu a criação de dispositivos de avaliação educacional como aporte às ações de planejamento e organização dos sistemas de ensino, embora seja a partir do final dos anos 1980 que o Estado introduziu ações sistemáticas que culminariam na implementação de um sistema de avaliação externa e em larga escala da educação básica brasileira (SOUZA, 2018; BAUER *et al.*, 2017).

O estado do Ceará se destaca pela realização de uma das primeiras experiências de avaliação educacional em larga escala no Brasil, no âmbito do Programa de Educação Básica para o nordeste brasileiro, por meio do projeto Edurural, financiado pelo Banco Mundial, nos anos de 1981, 1983 e 1985, abrangendo os estados de Pernambuco e Piauí. Tal projeto possuía desenho amostral e contemplava testes cognitivos de conhecimentos de discentes de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental de 603 escolas rurais da região (VIANNA, 2014).

No âmbito nacional, a partir das reformas do ensino brasileiro nos anos 1990, o governo federal organizou um conjunto de avaliações em larga escala da educação básica. Teve-se, assim, em consonância com a tendência internacional de valorizar a eficiência e o controle das políticas educacionais, a elaboração e a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – Portaria n. 1.795 (BRASIL, 1994) – e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – Portaria n. 438 (BRASIL, 1998).

De acordo com as alterações declinadas pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), o Saeb passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que se manteve semelhante ao Saeb, com recorte amostral de alunos do ensino fundamental e médio, e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Esta manteve o mesmo escopo que a Aneb, embora seja de base censitária, e os resultados, divulgados por escolas.

Além dessas avaliações externas aos sistemas de ensino, foram criadas a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), respectivamente

em 2007 e em 2013 – Portaria Ministerial n. 482/2013 (BRASIL, 2007, 2013). A ANA integra as ações desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), criada pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012). Essa avaliação é universal e censitária, tendo como objetivo diagnosticar o domínio das habilidades dos discentes das escolas públicas ao final do 3º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2012).

Recentemente, a promulgação da Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), estabeleceu as novas diretrizes de realização do Saeb, em que as avaliações externas – ANA, Aneb e Anresc – deixarão de existir com essa denominação, sendo identificadas somente como Saeb, isto é, como um conjunto de avaliações da educação brasileira.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as principais mudanças introduzidas por meio da Portaria n. 366 para a realização do Saeb, foram: inclusão do público alvo da educação infantil (creche e pré-escola); ampliação do conjunto de alunos, turmas e escolas avaliadas; antecipação da avaliação da alfabetização para o 2º ano, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o fim do ciclo no 2º ano; periodicidade bienal de aplicação para todas as indicações das etapas de escolaridade; averiguação das áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas no escopo do teste do 9º ano do Ensino Fundamental; formulação de itens a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os públicos da creche, pré-escola da Educação Infantil, como também do 2º ano do Ensino Fundamental e do 9º ano do Ensino Fundamental nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas (BRASIL, 2019).

O que marca ainda essa nova composição do Saeb será a possibilidade de adesão das escolas particulares interessadas, que poderão participar, mesmo sem terem sido contempladas nas amostras, mediante assinatura do termo de adesão e pagamento de taxa com base no número de alunos registrado no Censo da Educação Básica.

Além disso, a Portaria de n. 366, no Art. 6º detalha a população que não será referência do Saeb 2019,

I - escolas com menos de 10 estudantes matriculados nas etapas avaliadas; II - as turmas multisseriadas; III - as turmas de correção de fluxo; IV - as turmas de Educação de Jovens e Adultos; V - as turmas de Ensino Médio Normal/Magistério; VI - as classes, as escolas ou os serviços especializados de Educação Especial não integrantes do ensino regular; e VII - as escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua.

No entanto a nova diretriz do Saeb explicita, em seu Art. 12, que os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação poderão participar do Saeb 2019, desde que estejam devidamente registrados no Censo da Educação Básica 2019 e que componham

a população alvo do Saeb 2019. Vale acrescentar que os profissionais que rotineiramente acompanham os estudantes da educação especial poderão estar presentes durante a aplicação dos instrumentos.

Em síntese, a referida legislação estabelece novos critérios de seleção e participação das escolas; ratifica a diversidade de instrumentos que compõem o sistema de avaliação da educação básica, com base censitária e amostral; propõe selecionar escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, de diversas redes de ensino por unidade federada e regiões visando a aprofundar o diagnóstico da educação básica brasileira. Com isso, ressalta-se, assim, a qualidade da educação como um atributo multidimensional.

No âmbito da organização do ensino brasileiro, a avaliação do ensino e da educação está prevista na legislação educacional complementar conhecida como Leis e Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 2018). O artigo 9º da LDB estabelece que a União deve “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2018, p. 12).

Destaca-se, ainda, no que se refere aos propósitos e aos critérios que orientam a avaliação do rendimento escolar, tal como disposto no inciso V do artigo 24 da LDB, que a avaliação deva ser “contínua e cumulativa [...], com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 2018, p. 18).

A gradual estruturação e consolidação das políticas de avaliação educacionais envolveram diferentes objetivos e níveis de aplicação da avaliação, em que se destacam: a avaliação de sistemas de ensino, a avaliação de escolas e de redes escolares e a avaliação de aprendizagem ou rendimento escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A despeito da relevância dos dispositivos de avaliação educacionais para subsídio do conjunto que compõem os sistemas federados de ensino como garantia de direitos a todos de uma educação de qualidade, pode-se interrogar sobre o modo como a implementação dessas propostas foi reinscrita por meio do imaginário da “nova gestão pública” ou do modelo empresarial aplicado à gestão das escolas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2009; OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). Como esclarecem Libâneo, Oliveira e Toschi, o condicionamento que a avaliação educacional assumiu nas reformas educacionais deixaria “pouco espaço para uma concepção de avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória, voltada para o desenvolvimento escolar e para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico” (2012, p. 263).

É relevante destacar que, embora a implementação da política de avaliação da educação básica esteja administrativamente atribuída à União, nas últimas três décadas os estados federados e mais de um terço dos municípios não pouparam esforços e recursos públicos para desenvolver seus próprios sistemas de avaliação (BAUER *et al.*, 2017).

Conforme aponta Souza (2018), embora a implementação do sistema de avaliação estivesse originalmente prevista em regime de colaboração e

complementariedade com os sistemas estaduais e municipais, o que se seguiu foi a centralização e federalização da avaliação educacional da educação básica.

Na prática, o que se observa é a proliferação de ações avaliativas muito semelhantes quanto aos seus propósitos; ações sobrepostas que não se caracterizam como complementares, mas tão somente retratam a proliferação de “sistemas” que propõem mais do mesmo, a saber, a melhoria dos indicadores de desempenho escolar a partir da homogeneização das práticas pedagógicas e do controle dos resultados das escolas.

Estudos recentes mostram que, do total das secretarias estaduais de educação, 23 unidades federadas possuem processos de avaliação de desempenho próprios (PERBONI, 2016; SOUZA; KOSLINSKI, 2017). Na região Nordeste, que conta com o maior número de estados da federação, destacam-se os estados do Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Bahia, Sergipe e Alagoas, sendo que os três primeiros possuem experiências de programas de “premiação” e “bonificação” docente, isto é, as secretarias educacionais utilizam-se dos resultados de desempenho discente nas avaliações externas para bonificar escolas, professores e alunos, “seja pelo critério do desempenho de alunos, seja pelos resultados alcançados pelas escolas no alcance de metas estabelecidas pelas próprias secretarias” (NOGUEIRA; CRUZ; JESUS, 2013, p. 29).

Destaca-se, assim, que o interesse de pesquisadores sobre as consequências da avaliação externa da educação no país se correlacionou com a emergência dessa série de experiências dos governos estaduais com a implementação de políticas de melhorias da qualidade do ensino fundamental e de “políticas de responsabilização”, em que se fixou a avaliação externa da educação básica como instrumento de gestão e responsabilização docente em relação aos resultados educacionais. Paralelamente, com a ampliação do escopo de pesquisas e estudos sobre avaliação educacional, constata-se um movimento de expansão que se estende dos estudos tradicionais acerca da avaliação do sistema educacional para as pesquisas referentes à avaliação de objetivos, comportamentos e responsabilidades (SILVA; FERREIRA; ANDRADE, 2017).

Em análise retrospectiva da implementação e utilização da avaliação educacional no contexto nacional, Bonamino e Sousa (2012) destacam “três gerações de avaliações” que caracterizam a avaliação da educação básica no país. A primeira geração corresponderia à proposta original do Saeb, isto é, caracteriza-se pela ênfase no caráter diagnóstico dos sistemas de ensino, tendo como ponto de partida produzir informações para monitorar e subsidiar as políticas educacionais. A “segunda geração” caracterizar-se-ia por divulgar e disseminar seus resultados publicamente e endereçá-los diretamente às escolas, momento em que as avaliações foram incrementadas quanto às informações produzidas e aos objetivos perseguidos. Como ilustração, tem-se a Prova Brasil e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), momento em que se agregou à perspectiva diagnóstica a mensuração dos resultados com proposição de metas e responsabilização das escolas. Nesse sentido, a avaliação pressupõe a responsabilização com “consequências simbólicas”, isto é, postula-se que o conhecimento público dos resultados pelos familiares e pela sociedade implicaria a mobilização

das escolas, no sentido de induzir a busca por melhores resultados e reconhecimento da comunidade escolar no território e entre os seus pares. O que subjaz a tal modelo é que a competição *per se* promoveria o aumento da qualidade educacional (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Já as avaliações denominadas de “terceira geração” envolveriam consequências institucionais cuja operacionalização implicaria a adoção de sanções positivas ou negativas, como é o caso das políticas de avaliação atreladas a mecanismos de “remuneração variável” ou incentivos monetários para os profissionais da educação conforme os resultados obtidos pelos alunos e pelas escolas. A partir do entendimento dado por Carnoy e Loeb (2004) acerca das consequências das políticas de responsabilização, as pesquisadoras assinalam que a terceira geração de avaliação está associada às denominadas políticas *high stakes*, cujo objetivo é uma “responsabilização forte” das escolas e agentes escolares, em oposição a *low stakes*, ou políticas de responsabilização conhecidas como “brandas” ou “simbólicas”, tais como as avaliações de segunda geração.

A utilização da avaliação de resultados como subsídio às políticas de “consequências fortes”, como medida concreta ou material voltado à responsabilização escolar e docente, ganharia destaque em detrimento de uma visão mais formativa, subsidiária e processual de avaliação da aprendizagem, colocando em relevo o debate entre a relação das políticas avaliativas e o ideal de *accountability*, bem como as implicações à gestão escolar e à reorganização do trabalho e das práticas de ensino (AFONSO, 2003, 2009; BONAMINO; SOUZA, 2012; BROOKE; CUNHA, 2011; SILVA; FERREIRA; ANDRADE, 2017; FREITAS, 2014).

Ainda em relação à reforma educacional e à administração dos sistemas educativos, Afonso enfatiza que

[...] uma das alterações que tem vindo a ser crescentemente discutida é a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão de “tipo empresarial”, isto é, formas de gestão mais adequadas a organizações industriais ou de serviços, as quais funcionam em economia de mercado e visam o lucro. Esta tendência, *gerencialista* ou *managerialista*, que adquire certas especificidades quando adoptada em instituições e serviços do Estado, tem sido designada de nova gestão pública. No caso das escolas [...], revela-se, por exemplo, na neo-taylorização do trabalho docente, ou seja, na separação crescente entre os que na escola “concebem” (que gerem ou decidem) e os que na escola “executam” (que são geridos e não têm poder de decisão). No caso dos professores, isso significa a sua redução a meros técnicos de transmissão e recontextualização de saberes, mas saberes que outros produzem e que eles apenas devem (eficientemente) reproduzir. Estes saberes, de natureza predominantemente cognitiva e instrumental, devem ainda ser mensuráveis através de instrumentos assépticos, isto é, válidos, fidedignos e politicamente neutros. (AFONSO, 2003, p. 21)

Diante de tal contexto, pesquisadores brasileiros têm-se ocupado em investigar os efeitos da Nova Gestão Pública (NGP) relacionada à regulamentação, organização e gestão das políticas públicas de educação (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017), a partir da confluência entre as políticas educacionais de avaliação da educação básica e as denominadas políticas de responsabilização escolar, no âmbito das reformas educacionais nacionais e internacionais, também propaladas pelo discurso das agências multilaterais como políticas de melhorias de qualidade da educação (BROOKE; CUNHA, 2011; AGUILAR, 2013; ARAÚJO; LEITE; PASSONE, 2018; FREITAS, 2014; PASSONE, 2014, 2015b).

Como assevera Aguilar (2013, p. 31), com base no paradigma comparativo de *análise satisfatória de políticas educacionais*, a institucionalização das políticas de avaliação atreladas aos processos de melhorias da educação, a partir de incentivos por resultados – como prêmios ou bônus – e da articulação entre incentivos e avaliação comparativa de desempenho, revela-se uma *política insatisfatória*, na medida em que terminaria por degradar as condições da carreira docente, minando a dignidade e a motivação dos professores, além de “desvirtuar as relações entre alunos e professores e entre professores”, acirrando inclusive as desigualdades educacionais.

A experiência do Ceará pode ser considerada um exemplo dessa realidade, um dos entes federados pioneiros na implantação da política *accountability* que, desde o início dos anos 1990, vem consolidando a cultura de avaliação e gestão por resultados a fim de obter um maior monitoramento e controle das políticas educacionais locais.

A convicção do estado do Ceará na eficácia dos prêmios como incentivo para os professores tem [mais de] uma década de história que, para as escolas de ensino regular, começa com a criação do prêmio Escola do Novo Milênio pela Lei 13.203, de fevereiro de 2002. Alterado em 2004, quando o estado institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica e cria o Selo Escola Destaque do Ano, o prêmio continua ininterrupto até 2007. [...] o novo governador dá continuidade às políticas de incentivos ao criar o Índice Municipal de Qualidade Educacional como base para a distribuição dos 25% do ICMS pertencentes aos municípios e estabelece as bases para a retomada da premiação de escolas em 2008 por meio da Escola Nota 10. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 49)

Atualmente o Ceará possui dois grandes programas dessa natureza: o Prêmio Escola Nota Dez, voltado às turmas de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental (CEARÁ, 2015); e o Prêmio Aprender pra Valer, com o foco no ensino médio articulado com a educação profissional e tecnológica (CEARÁ, 2008, p. 12). Apesar de os programas terem públicos-alvo, características e normatizações de matizes distintas, tais versões de incentivos e responsabilização escolar se desdobram em procedimentos similares, os quais se organizam através da avaliação

externa por meio do Spaece, destinado à *publicização* dos resultados, criação do painel de *rankings* das instituições de ensino e programas de premiação e bonificação escolar.

PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ: NEM TUDO O QUE CONTA EM EDUCAÇÃO PODE SER MENSURADO

A revisão da literatura e a análise documental mostram como o estado do Ceará vem instituindo suas políticas de avaliação educacional atreladas às políticas de melhorias da qualidade da educação básica e à responsabilização escolar, em que se destacam dois mecanismos de financiamento voltados à priorização da alfabetização; a saber, a reformulação da destinação da cota-parte do ICMS estatal aos municípios de acordo com os resultados mensurados por indicadores educacionais e sociais (SALES; SEQUEIRA, 2011) e a criação do Prêmio Escola Nota Dez, enquanto mecanismo de operacionalização da *accountability* escolar (ARAÚJO, 2016).

De acordo com os estudos, o ponto diferencial da política pública educacional desse estado consiste na ênfase em instituir um “pacto de colaboração” em torno da alfabetização entre os entes estaduais e municipais e, de acordo com a documentação, no objetivo estrutural do projeto de induzir às ações de colaboração técnico-pedagógica entre as escolas premiadas (FONSECA, 2013; CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015; ARAÚJO, 2016; SOARES; WERLE, 2016; KOSLINSKI; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017; ARAÚJO; LEITE; PASSONE, 2018).

Concomitantemente, a política educacional do Ceará destaca-se, em âmbito nacional, por meio da experiência de colaboração técnica promovida pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), o qual foi adotado como modelo à criação do Pnaic, quando da sua institucionalização pelo governo federal em 2012 (FONSECA, 2013).

Desde 1992, o governo do Ceará vem implementando o Spaece, por meio da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). O Spaece caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio em Língua Portuguesa e em Matemática (CEARÁ, 2013a). Recentemente, o estado cearense vem apostando na política de “responsabilização escolar”, fazendo uso do Spaece para emitir *rankings*, classificações e premiações. Uma das principais evidências dessa política foi a implementação do Pend, disciplinado pela Lei Estadual n. 15.923/2015, regulamentado pelo Decreto n. 32.079/2016 (CEARÁ, 2015) e pela Portaria n. 998/2013GAB (CEARÁ, 2018b).

De acordo com a legislação, tal programa funciona como:

Política indutora para as escolas melhorarem seus resultados; Como política apoiadora às escolas com menores resultados; Está subsidiado em um modelo de aprendizagem institucional focado na disseminação de boas práticas de gestão e pedagógica; Fortalecer a melhoria da qualidade na

aprendizagem dos alunos de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública. (CEARÁ, 2013b)

O Pend recebe financiamento público por meio do Fundo Estadual de Combate à Pobreza (Fecop), sendo administrado pela Seduc.

A premiação prevista no Pend é atribuída a partir da análise dos resultados do Spaece-Alfa, Spaece-5º e Spaece-9º, visando a verificar a eficácia da aprendizagem dos alunos e classificar para premiar as instituições escolares. Anualmente, premiam-se as 150 escolas com melhores resultados que obtenham Índice de Desempenho Escolar (IDE-Alfa) entre 8,5 e 10,0 e Índice de Desempenho Escolar (IDE-5 e IDE-9) entre 7,5 e 10,0. A participação dos alunos mínima exigida é de 90% (ARAÚJO, 2016).

O programa também oferece contribuição financeira às 150 escolas com os desempenhos mais baixos no Spaece-5º e Spaece-9º. Essas escolas são denominadas de “escolas apoiadas”, na medida em que o pagamento da premiação fica condicionado à elaboração de um plano de apoio entre as que se destacam com os melhores desempenhos e as com os menores desempenhos.

Outro aspecto previsto na Lei n. 15.923/15 consiste em, uma vez contempladas as escolas premiadas ou apoiadas, ficarem impedidas de concorrer, no ano subsequente, aos mesmos prêmios ou contribuições financeiras com os quais já haviam sido contempladas. Há ainda a exigência de que a escola, para receber o prêmio, no município onde se localiza, apresente pelo menos 70% dos alunos do 2º ano com o nível “desejável” na escala de alfabetização do Spaece e 30% dos alunos no nível “adequado” na escala de Língua Portuguesa e na escala de Matemática dos 5º e 9º anos.

O valor do prêmio é calculado pelo número total dos aprendizes matriculados e avaliados da escola. Assim, as escolas premiadas recebem, por meio de suas unidades executoras, um montante correspondente à multiplicação do valor de dois mil reais pelo número de alunos matriculados no 2º, 5º ou 9º anos. E, também mediante o que está estabelecido em lei quanto à contribuição financeira destinada às escolas apoiadas, estas recebem um montante correspondente à multiplicação do valor de mil reais pelo número de alunos avaliados de 5º ou 9º anos do ensino fundamental regular. Tanto no caso das escolas premiadas quanto das escolas apoiadas, o repasse dos recursos financeiros ocorre de modo proporcional à quantidade de estudantes matriculados e avaliados no Spaece. Particularmente, quanto à bonificação de professores, as escolas premiadas destinam 20% do recebimento da primeira parcela para bonificar os professores do 2º, 5º ou 9º ano do ensino fundamental, profissionais do núcleo gestor e demais profissionais lotados na escola no ano de referência da premiação. Já para as escolas apoiadas, o auxílio financeiro da primeira parcela não contempla a bonificação dos profissionais de educação (CEARÁ, 2015).

No que concerne à segunda parcela das escolas premiadas, 25% do total da premiação pode ser aplicado para bonificar docentes e promover melhorias físicas, estruturais e de material didático-pedagógico, a fim de imprimir qualidade ao ensino e à aprendizagem das crianças. Para as escolas apoiadas, a segunda parcela, que representa 50% do valor total, destina-se em até 30%, obrigatoriamente,

para a bonificação dos professores do ensino fundamental, profissionais do núcleo gestor e demais profissionais lotados na escola identificados como responsáveis por contribuir com a aprendizagem dos discentes de 5º ou 9º ano do ensino fundamental no ano de referência da avaliação do Spaece (CEARÁ, 2015).

Segundo os estudos, o Pend se inscreve no plano de ações meritocráticas que estimulam o desempenho escolar por meio da competição e da bonificação das escolas que alcancem os melhores resultados. Apesar do caráter “colaborativo” previsto no desejo do programa, isto é, de as escolas premiadas serem “obrigadas” a apoiar outras que tenham apresentado baixos desempenhos através de ações de assistência e cooperação técnico-pedagógica (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015), bem como dos indícios positivos relacionados ao desempenho e taxa de participação das escolas premiadas nos testes (KOSLINSKI; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017), pode-se ainda questionar o caráter excludente e discriminatório da Portaria n. 998, como se apresenta a seguir.

PORTARIA N. 998: A LEGALIZAÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Outro aporte jurídico que determina o dispositivo de responsabilização escolar criado pelo discurso administrativo, no estado do Ceará, foi a Portaria n. 998/2013-GAB (CEARÁ, 2018b), cuja atribuição é complementar e regulamentar os procedimentos relacionados ao Spaece e ao Pend.

Essa portaria estabelece os estudantes que não serão contabilizados no “cálculo da participação e da proficiência”, na medida em que se enquadrem nas seguintes condições: a) alunos com deficiência; b) alunos cumprindo medida privativa de liberdade ou em situação de acolhimento institucional; entre outros casos específicos (CEARÁ, 2018b).

Para que esses sujeitos sejam “deduzidos” do cálculo de participação e dos resultados das avaliações externas junto à secretaria estadual de educação, a portaria estabelece a entrega de documentos comprobatórios, tais como laudos médicos, atestados ou declarações devidamente expedidas por profissionais da área qualificada.

De acordo com a portaria, parágrafo primeiro do inciso I, “não serão aceitos receitas e exames médicos ou relatórios de docentes, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, dentre outros que não sejam o profissional médico” (CEARÁ, 2018b).

Para Moysés e Collares (2013, p. 13), a crescente transposição para o campo médico de assuntos sociais e políticos inerentes à vida terminaria por transformar questões coletivas em questões individuais e biológicas, isentando de “responsabilidades as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas”.

Segundo as especificações da Portaria n. 998, em seu artigo 2º, parágrafo 2º, os estudantes com deficiência terão tratamento diferenciado. Assim, a referida legislação elenca quais as circunstâncias em que os alunos poderão ser isentos de participar da prova do Spaece, bem como declina quais os devidos documentos

comprobatórios devem ser entregues à Seduc para fins de justificativa da ausência do discente.

De acordo com as informações tomadas junto com as agentes da secretaria, somente será aceita a documentação comprobatória da deficiência do aluno quando atender às exigências da Portaria n. 998/2013-GAB relativas a: I) Documentação médica; II) Ofício de encaminhamento dessa documentação; e III) Informação da deficiência do aluno no Educacenso 2017; as quais devem ser encaminhada pelo gestor escolar (Quadro 1).

QUADRO 1
CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE DA PORTARIA N. 998/2013

	ALUNO RESPONDEU AO TESTE
DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA ACEITA	<p>O aluno será deduzido do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de alunos previstos e do número de alunos avaliados da escola (informados no Educacenso 2017); • Cálculo de proficiência média (turma, escola, município, regionais/distritos de Fortaleza, Crede/Sefor, estado).
	ALUNO RESPONDEU AO TESTE
DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA NÃO ACEITA	<p>O aluno será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerado participante da avaliação na escola informada no Educacenso 2017; • Incluído nos cálculos de participação, proficiências médias e demais resultados (escola, município, regionais/distritos de Fortaleza, Crede/Sefor, estado).

Fonte: Ceará (2018b).

De acordo com as informações obtidas junto à Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação e à Coordenadoria de Educação Inclusiva, o Spaece é considerado um sistema de avaliação universal, isto é, estabelece que tanto os alunos da rede estadual quanto os das redes municipais, matriculados no 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, devem ser avaliados.

A normatização da Portaria n. 998/2013-GAB disciplina que os alunos com algum tipo de deficiência, mesmo munidos de laudo médico, precisam estar presentes na ocasião da aplicação da avaliação do Spaece, visto que é exigido, por escola, um percentual de pelo menos 90% de frequência dos alunos registrados no Censo da Educação Básica na ocasião do referido teste como pré-requisito para composição do cálculo de proficiência dos resultados do Spaece e, por conseguinte, ao trâmite do recebimento do Prêmio Escola Nota Dez.

Nessa direção, o protocolo versa que nenhum aluno pode ser isento da presença no dia da avaliação do Spaece, mas a decisão de realizar o teste é sempre do estudante; contudo a Portaria n. 998 ratifica que os resultados do Spaece dos estudantes com deficiência não serão contabilizados! Outorgando, assim, uma situação de exclusão dos dados desse público do sistema educacional do estado do Ceará.

Assim, a questão que se coloca não implica o direito de participar ou não dos testes cognitivos, mas das consequências implicadas na relação entre a avaliação e os incentivos, na medida em que pode induzir escolas ao encaminhamento para especialistas de alunos que venham a apresentar vicissitudes no aprender, potencializando a produção de laudos daqueles que venham a ameaçar o desempenho médio da escola.

Pode-se inferir que o processo de diagnóstico e laudo no campo educacional apresenta alta recepção e funcionalidade, na medida em que aplaca a angústia dos professores e transfere o eixo de preocupações do coletivo para o particular.

Os professores que deveriam ser também os responsáveis por analisar e resolver problemas educacionais assumem uma postura acrítica e permeável a tudo; transformam-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da Saúde. [...] O que deveria ser objeto de reflexão e mudança – o processo pedagógico – fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o “mal” está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica. (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 30)

A falta de dados informados pela secretaria de educação impossibilita uma análise mais apurada de tal hipótese, a qual se revela como uma questão ética de suma importância para o campo de pesquisa, a saber, se não seria a normativa prevista na Portaria n. 998 um dispositivo indutor de produção de laudos de alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizado na medida em que passam a ser percebidos como uma ameaça ao bom desempenho do sistema?

Afinal, esse dispositivo oficializa determinadas situações que, mesmo se o aluno com algum tipo de deficiência realizar a avaliação do Spaece, munido de laudo médico comprobatório, sua avaliação não será contabilizada a fim de não causar prejuízos e afetar negativamente o índice de participação das escolas no cálculo dos dados para recebimento do Prêmio Escola Nota Dez. Ou seja, ele poderá participar do rito avaliativo, mas seu resultado será ocultado do sistema.

No caso da aplicação do Spaece para os alunos com algum tipo de deficiência, a orientação da Portaria n. 998 é que os coordenadores municipais entrem em contato com os diretores das escolas que atendam a estudantes com a deficiência devidamente identificada no Censo Educacional a fim de acordar antecipadamente se

I – o estudante necessita de atendimento especializado para a realização dos testes; II – a escola possui o profissional capacitado para ofertar o atendimento especializado a este estudante durante a realização do teste; III – a escola possui um local apropriado para a realização do atendimento especializado ao estudante durante a realização do teste; IV – o estudante irá requerer o tempo adicional regulamentar (até 1h a mais) para a realização do teste. (CEARÁ, 2018b)

Caso a escola possua o profissional e disponibilize o local apropriado, será enviado um aplicador extra para o atendimento a esse estudante com necessidades educacionais específicas. Até a edição de 2019, foram utilizados os testes adaptados para braile (5º e 9º anos do EF) e para surdez (2º, 5º e 9º anos do EF),

além dos testes ampliados e superampliados para os portadores de baixa visão. As demais deficiências são atendidas de acordo com as possibilidades da escola, refletindo o dia a dia dos estudantes na unidade educacional em que estão inseridos. Dificilmente a escola que não atende regularmente a um estudante consegue disponibilizar o profissional adequado (ledor, transcritor, intérprete de libras) para a realização do teste.

Destacamos que os testes adaptados são disponibilizados mediante a correta inserção das necessidades do estudante no censo educacional até a data de referência (última quarta-feira de maio do ano de realização da edição do Spaece). Estudantes cujas necessidades mudem ao longo do ano (baixa visão que evolui para cegueira, por exemplo) não são atendidos por testes adaptados.

Conforme informações cedidas pela Seduc, os aplicadores são capacitados para atender essa realidade. Além dos testes adaptados, os alunos com deficiência ou transtorno poderão ser atendidos por profissionais de apoio: ledor/transcritor, transcritor e intérprete de libras/leitura labial. Esses profissionais serão disponibilizados pela escola, de acordo com a sua possibilidade. Os materiais de capacitação para todos os agentes do Spaece (coordenadores, supervisores e aplicadores) apresentam instruções específicas para a aplicação do Spaece em escolas com estudantes com necessidades educacionais específicas. O material de treinamento também oferta instruções para os profissionais especializados que acompanharão os estudantes com necessidades educacionais específicas. Estudantes com outras necessidades educacionais que demandem atendimento individualizado deverão realizar o teste em outra sala da escola, acompanhados por um aplicador adicional. Esses estudantes terão até uma hora de tempo adicional para realizar o teste. Como citado anteriormente, a escola será responsável por fornecer o profissional de apoio para atender ao estudante.

Diante de todo arsenal de medidas elencadas pela Seduc para aplicação do Spaece aos alunos com algum tipo de deficiência, como capacitação e treinamento, material informativo para os profissionais especializados, provas diferenciadas, local apropriado e ampliação de tempo para realização da prova, causa-nos estranheza, quando da realização do referido teste, os resultados desse público não serem levados em conta; ao contrário, são obscurecidos e excretados dos resultados das instituições de ensino e, conseqüentemente, do próprio sistema de ensino do Ceará.

Tal episódio revela um paradoxo gerado pela política de avaliação de *accountability* escolar, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez no Ceará, na qual ora advoga a favor da universalização, inclusão e equidade; ora estigmatiza, descarta e exclui os discentes que não condizem com o *standard student*.

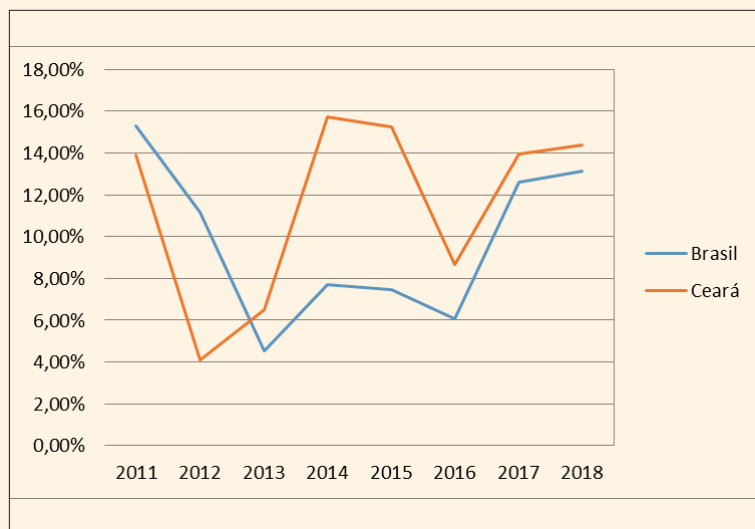
Embora tal regulação seja concebida pela Seduc como um “benefício” para os discentes com algum tipo de deficiência, compreende-se que essa prerrogativa da lei funcione mais como um mecanismo de defesa e precaução do sistema educacional em relação ao baixo desempenho desses casos. Um artifício institucional para não medir, comparar e utilizar os resultados do Spaece dos alunos com deficiência no cálculo de proficiência média do sistema de ensino cearense.

Destaca-se ainda que, a partir do Space de 2013, para que os alunos com deficiência sejam “deduzidos do cálculo de participação e dos cálculos de proficiência média”, além da apresentação da documentação comprobatória, deveriam ter o registro dessa informação no Censo Escolar (CEARÁ, 2018b).

De acordo com os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2016a, 2016b, 2016c, 2017), ao observar a proporção do número de matrículas na educação especial em relação ao número total de matrículas na educação básica entre as unidades federativas, pode-se afirmar que o estado do Ceará se encontrava entre os estados com maior número de matrículas, proporcionalmente, independentemente da unidade administrativa. Em 2015, o estado chegou a registrar 1,9% do total de matrículas da educação básica na educação especial, ficando atrás apenas de Minas Gerais, com 2,4%; do Paraná, com 3,2%; e do Rio Grande do Sul, com 3,3%.

De certo modo, os dados oficiais revelam um aumento no número de matrículas na educação especial cearense, principalmente nos anos subsequentes à promulgação da Portaria n. 998. Sem estabelecer uma relação direta entre os dados e tal dispositivo de lei, observa-se que a série histórica do aumento percentual de matrículas dos alunos da educação especial do estado cearense revela tal tendência, com um aumento abrupto a partir da promulgação da Portaria n. 998, quando houve um aumento de mais de 15% das matrículas de alunos em classes comuns na educação especial, enquanto a média nacional para o mesmo período o aumento foi de 7,68% (Gráfico 1).

GRÁFICO 1
AUMENTO PERCENTUAL ANUAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, BRASIL E CEARÁ - 2010 A 2018*



*Somente alunos matriculados em classes comuns.

Fonte: Elaboração dos autores com base em Sinopse Estatística MEC/Inep (BRASIL, 2016a, 2016b, 2016c, 2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019).

Após esse aumento abrupto das matrículas entre os anos de 2014 e 2015, observa-se uma gradativa redução a partir de 2016, o que voltou a aproximar o aumento anual dos estudantes de educação especial em relação ao

padrão médio nacional, embora ainda com um crescimento acima da média. O que realmente se pode dizer desses dados é que os alunos com deficiência estão matriculados e registrados no censo escolar; eles existem e fazem parte da comunidade educativa. Não seria por conta de um laudo comprobatório de sua deficiência que seus dados deveriam ser excluídos do sistema, e seus resultados da avaliação do Spaece, deduzidos da contabilização de proficiência média do estado, como se esses alunos inexistissem no sistema.

A reflexão acerca dos princípios éticos que sustentam o ideário de inclusão educacional proposta por Voltolini (2019, p. 2) revela que a “própria necessidade da criação de políticas de inclusão atesta a falta de uma cultura de inclusão”, na medida em que a simples matrícula de todos os alunos não seria suficiente para garantir que estejam incluídos. A proposição de leis específicas à educação inclusiva é necessária, mas insuficiente para criar uma cultura inclusiva capaz de gerar um engajamento coletivo em direção a um novo tipo de laço social voltado à concretização do direito à educação de qualidade para todos. Como atesta o autor,

[...] a educação inclusiva corre o risco de se reduzir a uma rotina institucional, composta de procedimentos mais ou menos estandardizados, cuja única finalidade é a de servir à gestão e a de dar uma resposta cínica às demandas sociais inclusivas, sem levar, verdadeiramente a construção de uma cultura inclusiva. Se falamos de cultura inclusiva, falamos de uma dinâmica que tem a ver com o laço social. (VOLTOLINI, 2019, p. 3)

A utilização dos vocábulos “ética”, “inclusão” e “cidadania” se tornou corrente nos discursos que abordam a temática da educação e dos direitos humanos; porém, cada vez mais observamos o esvaziamento do sentido e da consolidação prática desses termos (PLAISANCE, 2010). O fenômeno da “insignificância”² ou perda de significação desses constructos se torna mais explícito quando se constata fatos que negam ou infligem os direitos das pessoas com deficiência a participarem de situações inerentes aos seus contextos históricos, políticos e socioculturais.

Desse modo, pode-se inferir que tal dispositivo produz subjetivamente um agenciamento anônimo dos sujeitos em torno dos resultados que lhe renderiam algum valor, engendrando a (in)visibilidade desses alunos com deficiência no processo de avaliação desse sistema de ensino.

Nesse sentido, como não se lembrar das palavras da educadora e psicanalista Maud Mannoni, quando alerta sobre a força do monopólio administrativo e da dimensão econômica que, consubstanciado com outros conhecimentos, tornar-se-ão fonte de todos os tipos de abusos de poder. Em suas palavras, “logo que a preocupação de rendimento é primacial, desaparece o interesse humano do empreendimento” (MANNONI, 1973, p. 20).

2 O termo “insignificância” é empregado no sentido de reduzir à zero ou a nada qualquer outro discurso que faça resistência, implique alteridade e aponte para as incongruências em jogo no discurso hegemônico.

Uma visão política-pedagógica que busque submeter o sujeito à lógica da rentabilidade do desempenho, em que nada mais na escola dependa de um sentido outro o qual não seja aquele que se produz como valor de troca, implica pensar em certos aspectos sociais altamente valorizados, como o individualismo, a competição e a produtividade, em detrimento de outros valores, no seio mesmo do cotidiano escolar. Tal visão captura os agentes escolares num anseio de classificar, avaliar e contabilizar a produção escolar dos estudantes. Certamente uma marca da pedagogia do controle e dos excessos, a qual nada tem a ver com o ato educativo “humanizante” e com o direito à educação.

Mais ainda, como se poderia depreender de tal leitura, o efeito desse dispositivo apaziguaria angústias provenientes desse cotidiano escolar competitivo, no que tange ao desamparo do sujeito frente às necessidades de reconhecimento que promove, e terminaria por “dessubjetivar” e, conseqüentemente, por “desresponsabilizar” os sujeitos-agentes em relação à condição ética que assume um adulto no dever de educar e instruir os mais novos.

Portanto, assistiríamos cada vez mais à recusa deliberada da autonomia subjetiva, à negação do reconhecimento via o direito à educação, bem como ao recrudescimento de dispositivos normativos e à adesão irracional ao *status quo* de um discurso social que visa à lógica concorrencial e segregacionista, além de uma efetiva indiferença em relação aos laços sociais que se busca em uma escola inclusiva. E isso funciona muito bem na medida em que a oferta da avaliação educacional atrelada ao dispositivo de premiação cria sua própria demanda, isto é, tal empresa se faz com o consentimento do avaliado, estabelecendo um “contrato” de confiança pelo qual o sujeito se compromete, sem o saber, no processo de sua própria exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência das considerações apresentadas, pode-se concluir que o espírito contábil desse dispositivo paira sobre as salas de aula, salas de professores, bibliotecas, direção escolar, enfim, sobre todo o espaço e o tempo escolar. Diante dessa ambiência escolar, como ficam os alunos com deficiência? Uma parcela significativa de alunos são tornados invisíveis para o sistema de avaliação, espécie de “higienismo tecnocrático” que visa à limpeza ou ocultamento de dados indesejáveis que viessem a macular o quadro de desempenho institucional? Por ora, para tal dispositivo, esses alunos não existem, não contam. Em suma, tal dispositivo contábil de gestão revela um perigoso mecanismo de desfiliação e degradação simbólica do laço social que se pretende construir a partir de uma cultura inclusiva e uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. In: AGAMBEN, Giorgio. “O que é o contemporâneo?” e outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. p. 27-51.

AGUILAR, Luis Enrique. *A política pública educacional: sob a ótica da análise satisfatória*. Campinas: Leitura Crítica, 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, gerencialismo e *accountability*. *A Página da Educação*, Porto, v. 12, n. 126, ago./set. 2003. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=126&doc=9598&mid=2>. Acesso em: 25 jan. 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandarizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009.

ARAÚJO, Karlane Holanda. *Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009*. 2016. 185f. – Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ARAÚJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo Hélio; PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Política *accountability* educacional no estado do Ceará: repercussões nas dinâmicas pedagógicas. *Revista Teias*, [S.l.], v. 19, n. 54, p. 95-113, set. 2018.

ARAÚJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo Hélio; PASSONE, Eric Ferdinando Kanai; SALES, Jeferson Falcão. A (in)visibilidade dos alunos com deficiência na política de avaliação de resultados educacionais no estado do Ceará. In: CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva/ II Jornada Chilena de Educação Inclusiva, 2018, Campina Grande. *Anais III CINTEDI*. Campina Grande: Realize, 2018. v. 1. p. 1-12.

BAUER, Adriana, SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian, HORTA NETO, João Luiz. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227153>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2010*. Planilha Educação Especial 1.6. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2011*. Planilha Educação Especial 1.64. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2012*. Planilha Educação Especial 1.64. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2013*. Planilha Educação Especial 1.64. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2014*. Planilha Educação Especial 1.64. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2016*. Planilha Educação Especial 1.64. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2017*. Planilha Educação Especial 1.64. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018*. Planilha Educação Especial 1.38. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, n. 246, p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRASIL. Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, n. 102, p. 5, 01 jan. 1998.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 2. ed. Brasília: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2005.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”, a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb) no ano de 2019. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2 de maio de 2019, Seção 1, ano CLVII, n. 83a, edição extra, p. 1-2.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2013.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *História da psicologia: pesquisa, formação e ensino*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: www.centroedelstein.org.br. Acesso em jun. 2017.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 449-464, 2012.

CARNOY, Martin; LOEB, Susana. *A responsabilidade externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos? Uma análise entre os estados dos EUA*. Santiago do Chile: Preal, 2004.

CEARÁ. Lei n. 14.190, de 30 de julho de 2008, cria o Programa Aprender pra Valer, que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 31 jul. 2008.

CEARÁ. Lei n. 15.923, de 15 de dezembro de 2015, regulamentada pelo Decreto n. 32.079, de 9 de novembro de 2016. Modifica a Lei Estadual nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011, que define premiação para as escolas públicas de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental com os melhores resultados na avaliação

do Spaece, bem como apoio financeiro às escolas de 5º e 9º anos com os menores resultados nesta avaliação. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 16 dez. 2015.

CEARÁ. *O Sistema Permanente da Educação Básica do Ceará – Spaece*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2018a. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/avaliacao-educacional/o-programa/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CEARÁ. *Portaria n. 998/2013-GAB*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2018b. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/portaria-09982013-gab/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. *Manual de orientações para elaboração, execução e prestação de contas de aplicação dos recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2013a.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. *Prêmio Escola Nota 10*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2013b. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>. Acesso em: 10 fev. 2018.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. *Série ideias*, São Paulo, v. 23, p. 25-31, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: Indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008.

FONSECA, Andreia Serra Azul da A. *Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC: reflexos no planejamento e na prática escolar*. 2013. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; RIBEIRO, Eduardo; OLIVEIRA, Luisa Xavier de. Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do “Prêmio Escola Nota Dez”. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 804-846, set./dez. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

MANNONI, Maud. *Educação impossível*. Lisboa: Moraes, 1973.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e TESTE medicalização da infância. *Desidades*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-21, 2013.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; CRUZ, Shirleide Pereira; JESUS, Girlene Ribeiro. Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 38, p. 13-32, jan./abr. 2013.

O'DONNELL, Guillermo. *Accountability horizontal e novas poliarquias*. *Lua Nova*, São Paulo, n. 44, p. 27-54, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, v. 21, p. 945-964, 2019.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Educação social: quando o passado é desafio presente na formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 688-714, jun. 2017.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? *Estilos da Clínica*, v. 20, n. 3, p. 400-421, 1 dez. 2015a.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 185-201, mar. 2015b.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, jun. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia do Escolar*. São Paulo: Quero, 1981.

PERBONI, Fabio. *Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros*. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-44, jan./abr. 2010.

SALES, Jó Bezerra de; SEQUEIRA, Teresa. A (des)centralização fiscal e a gestão pública no Brasil: o perfil da repartição das quotas do ICMS no Pará, Minas Gerais e Ceará. In: MARQUES, C; NOGUEIRA, F. (ed.). *Tópicos Avançados de Gestão*. Vila Real: CETRAD, 2011. p. 5-32.

SILVA, Assis Leão; FERREIRA, Wilma dos Santos; ANDRADE, Cristiano Dornelas. Modelos de avaliação educacional: uma análise das práticas avaliativas na educação básica. In: CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: Ed. UECE, 2017. p. 43-61.

SOARES, Erineuda do Amaral; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da Educação Básica do Ceará: a importância do foco na aprendizagem. *Revista Exitus*, Santarém, v. 6, n. 2, p. 159-179, jul./dez. 2016.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 863-878, out. 2018.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Avaliação em larga escala, índices e premiação: iniciativas de estados brasileiros e seus efeitos. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho et al. (org.). *Mérito, desigualdade e diferença: cenários da (in)justiça escolar Brasil e Portugal*. São Paulo: Annablume, 2017. p. 77-100.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 4, p. 873-895, set. 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, 2014.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações éticas à educação inclusiva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84847, 2019.

NOTA: Este artigo foi redigido por Eric Passone e com coautoria de Karlane Holanda Araújo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

PASSONE, Eric; ARAÚJO, Karlane Holanda. Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 136-159, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146824>

Recebido em: 12 SETEMBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 27 JANEIRO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.