

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TENSÕES ENTRE EQUIDADE, PADRONIZAÇÃO E DIREITO À APRENDIZAGEM

*LARGE-SCALE ASSESSMENT AND INCLUSIVE EDUCATION: TENSIONS BETWEEN EQUITY,
STANDARDIZATION AND THE RIGHT TO LEARN*

Daiane de Lourdes Alves Velho

Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Edilamar Nava Bicego

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Paula Grasiela Martini

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Claudiomiro dos Santos Pereira

Mestrando em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Wilma Angélica da Silva

Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/gyf14209>

Aceito em: 14.08.2026

Resumo: As avaliações externas em larga escala assumiram posição estratégica nas políticas educacionais brasileiras, produzindo indicadores utilizados no acompanhamento da aprendizagem, na formulação de políticas públicas e na organização dos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, a consolidação da educação inclusiva ampliou o reconhecimento do direito de todos os estudantes à participação, à aprendizagem e à permanência na escola comum. A convivência entre esses dois movimentos, entretanto, produz tensões quando instrumentos construídos a partir de parâmetros comuns de desempenho são aplicados a estudantes cujas trajetórias escolares, formas de comunicação e modos de aprender são heterogêneos. Este artigo analisa as relações entre avaliação externa, equidade e educação inclusiva, com atenção à participação do público da Educação Especial no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Trata-se de estudo qualitativo, bibliográfico e documental, desenvolvido mediante análise interpretativa de documentos normativos e produções acadêmicas relacionadas à avaliação educacional e à inclusão. A discussão demonstra que houve avanços importantes quanto à acessibilidade e à participação dos estudantes, mas permanecem limites relacionados à padronização dos critérios de desempenho e à interpretação dos resultados. Argumenta-se que a presença do estudante nos exames não garante, por si só, equidade avaliativa. Para que a avaliação contribua efetivamente para uma escola inclusiva, seus resultados precisam ser interpretados em articulação com o contexto pedagógico, as barreiras

enfrentadas e os diferentes percursos de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação externa. Educação inclusiva. Equidade educacional. Educação Especial. Direito à aprendizagem.

Abstract: Large-scale external assessments have assumed a strategic position in Brazilian educational policies, producing indicators used to monitor learning, formulate public policies, and organize education systems. At the same time, the consolidation of inclusive education has strengthened the recognition of every student's right to participation, learning, and permanence in mainstream schools. The coexistence of these two movements, however, creates tensions when assessment instruments based on common performance standards are applied to students whose educational trajectories, forms of communication, and ways of learning are heterogeneous. This article analyzes the relationship between external assessment, equity, and inclusive education, focusing on the participation of Special Education students in the Brazilian Basic Education Assessment System (SAEB) and the São Paulo State School Performance Assessment System (SARESP). This is a qualitative, bibliographic, and documentary study based on an interpretative analysis of normative documents and academic literature concerning educational assessment and inclusion. The discussion indicates important advances in accessibility and student participation, although limitations remain regarding standardized performance criteria and the interpretation of results. The article argues that students' participation in large-scale assessments does not, by itself, guarantee assessment equity. For assessment to effectively contribute to inclusive education, its results need to be interpreted in conjunction with the pedagogical context, the barriers experienced by students, and their different learning trajectories.

Keywords: External assessment. Inclusive education. Educational equity. Special Education. Right to learning.

1 Introdução

Avaliação ocupa lugar central na organização dos sistemas educacionais contemporâneos. Nas últimas décadas, sua presença ultrapassou os limites da sala de aula e passou a integrar mecanismos mais amplos de acompanhamento das redes de ensino, produção de indicadores e formulação de políticas públicas. No Brasil, essa transformação pode ser observada na consolidação de sistemas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, no Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Esses instrumentos possibilitam a construção de séries históricas, a identificação de desigualdades educacionais e o acompanhamento do desempenho de redes e escolas. Contudo, a crescente centralidade atribuída aos resultados também produz questionamentos acerca das consequências pedagógicas da padronização, principalmente quando os indicadores passam a orientar decisões curriculares, estratégias de gestão e práticas de ensino.

Ball (2001) chama atenção para transformações nas políticas educacionais associadas à valorização do desempenho, da eficiência e da mensuração de resultados. Nessa perspectiva, os números deixam de desempenhar exclusivamente uma função informativa e passam a participar dos mecanismos de regulação das instituições e dos profissionais. Bonamino e Franco (2011), ao discutirem avaliação e política educacional, igualmente demonstram a relevância adquirida pelos indicadores na configuração das políticas de responsabilização.

A problemática torna-se particularmente sensível quando examinada à luz da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 - estabelece a Educação Especial como modalidade educacional oferecida preferencialmente na rede regular. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência aprofundaram a compreensão de que acesso, participação, aprendizagem e eliminação de barreiras constituem dimensões indissociáveis do direito à educação (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

O avanço jurídico e político da inclusão alterou significativamente a compreensão acerca da escolarização das pessoas com deficiência. Se durante períodos históricos anteriores prevaleceram práticas segregadoras, a perspectiva contemporânea desloca o problema da inadequação individual para as barreiras existentes nos ambientes, currículos, metodologias e formas de participação.

Mantoan (2003) sustenta que incluir implica transformar a escola para que ela responda à diversidade, e não simplesmente inserir estudantes diferentes em estruturas pedagógicas previamente estabelecidas. Essa concepção produz implicações diretas para a avaliação. Se os processos de aprendizagem não são homogêneos, a interpretação do desempenho não pode ignorar as condições concretas nas quais cada estudante participa das experiências educacionais.

Surge, portanto, uma questão importante: como conciliar sistemas avaliativos orientados pela comparabilidade com políticas educacionais fundamentadas no reconhecimento das diferenças?

A pergunta não pressupõe negar a relevância das avaliações externas. Os dados produzidos pelo SAEB, SARESP e por outros sistemas podem oferecer informações indispensáveis ao planejamento educacional. A dificuldade encontra-se em transformar indicadores agregados em instrumentos capazes de contribuir para decisões pedagógicas sem reduzir a complexidade da aprendizagem a uma classificação numérica.

No caso do público da Educação Especial, a questão ganha maior profundidade. Garantir que o estudante esteja presente no dia da aplicação e disponibilizar recursos de acessibilidade representam conquistas importantes, mas não encerram o problema da

equidade. É necessário perguntar se os resultados produzidos conseguem expressar, de alguma maneira, a aprendizagem desse sujeito e se fornecem elementos pedagogicamente úteis para orientar sua escolarização.

Equidade não significa oferecer exatamente as mesmas condições a todos. Implica reconhecer que condições diferentes podem ser necessárias para que direitos comuns sejam efetivamente exercidos. Essa distinção é essencial para compreender por que participação formal e inclusão substantiva não constituem conceitos equivalentes.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente as relações entre avaliações externas em larga escala, equidade e educação inclusiva, considerando particularmente as implicações do SAEB e do SARESP para o público da Educação Especial.

A questão orientadora consiste em compreender em que medida a organização das avaliações externas consegue articular a necessidade de produção de indicadores comparáveis com o reconhecimento da diversidade dos processos de aprendizagem.

O debate mostra-se pertinente porque qualidade e inclusão não devem constituir agendas concorrentes. Uma política educacional comprometida com a qualidade precisa considerar quem aprende, em quais condições aprende e quais barreiras interferem nesse processo. Consequentemente, discutir avaliação inclusiva significa discutir o próprio significado de qualidade educacional.

2 Educação inclusiva, direito e equidade

2.1 Da integração ao reconhecimento da diversidade

A trajetória da Educação Especial evidencia mudanças profundas na forma como a sociedade compreende deficiência e escolarização. Durante longo período, predominou a criação de instituições e classes especializadas organizadas separadamente do ensino comum. Embora essas iniciativas tenham possibilitado algum acesso educacional em determinados contextos históricos, também contribuíram para a constituição de sistemas paralelos de escolarização.

Mazzotta (1996) demonstra que a história da Educação Especial brasileira foi marcada por iniciativas institucionais distintas e por transformações progressivas na responsabilidade assumida pelo poder público. Jannuzzi (2004), por sua vez, evidencia que as concepções educacionais destinadas às pessoas com deficiência acompanharam mudanças sociais, científicas e políticas mais amplas.

A expansão do paradigma inclusivo promoveu um deslocamento importante. Em vez de perguntar se o estudante possui condições de adaptar-se à escola comum, passou-se a questionar quais mudanças a própria escola precisa realizar para acolher diferentes sujeitos.

A Declaração de Salamanca, de 1994, tornou-se referência internacional nesse movimento ao defender sistemas educacionais capazes de atender à diversidade dos estudantes. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro, reforçou a educação inclusiva como direito humano.

Nesse novo horizonte, a diferença não deve ser interpretada como desvio em relação a um estudante considerado padrão. A heterogeneidade constitui característica das comunidades escolares e exige respostas pedagógicas igualmente diversas.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão questiona a estrutura escolar organizada pela classificação dos estudantes. O desafio consiste em construir ambientes nos quais diferenças não determinem menor participação ou expectativas reduzidas de aprendizagem.

Sasaki (1997) também contribui para essa discussão ao compreender inclusão como processo de transformação social voltado à participação das pessoas nos diferentes espaços da vida coletiva. Aplicada à educação, essa perspectiva evidencia que matrícula e presença física representam apenas uma parcela do processo.

A inclusão escolar envolve participação nas experiências curriculares, estabelecimento de vínculos, acesso aos conhecimentos e reconhecimento do estudante como integrante legítimo da comunidade educativa.

2.2 Marcos legais e direito à aprendizagem

A Constituição Federal de 1988 constitui referência indispensável à compreensão do direito educacional brasileiro. Ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o texto constitucional oferece fundamento para políticas posteriores relacionadas à universalização do ensino.

A LDB nº 9.394/1996 consolidou a Educação Especial no âmbito da educação escolar e determinou sua oferta preferencial na rede regular. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, fortaleceu a orientação de acesso às classes comuns e a oferta do Atendimento Educacional Especializado de maneira complementar ou suplementar (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, ampliou a proteção jurídica contra formas de discriminação e estabeleceu deveres relacionados à acessibilidade e às adaptações razoáveis (BRASIL, 2015).

A legislação, portanto, demonstra evolução significativa na proteção do direito à escolarização. Entretanto, a existência da norma não elimina automaticamente as barreiras presentes na realidade educacional.

Prieto (2006) ressalta que a implementação das políticas inclusivas depende de mudanças na organização dos sistemas e das escolas. Não basta estabelecer direitos formalmente; é necessário criar condições institucionais que permitam sua concretização.

Nesse ponto, a avaliação torna-se componente decisivo. Um sistema educacional pode reconhecer juridicamente a diversidade e, simultaneamente, manter práticas avaliativas estruturadas segundo expectativas homogêneas.

Essa contradição revela que a democratização da matrícula precisa ser acompanhada pela democratização das possibilidades de aprender e demonstrar aquilo que foi aprendido.

2.3 Equidade educacional: igualdade não significa homogeneidade

O conceito de equidade permite aprofundar o debate. Igualdade jurídica estabelece direitos comuns; equidade procura compreender quais condições são necessárias para que esses direitos possam ser exercidos por pessoas situadas em circunstâncias distintas.

Dubet (2004), ao discutir justiça social, problematiza os limites de sistemas que oferecem formalmente oportunidades semelhantes, mas permanecem atravessados por desigualdades. No campo educacional, essa reflexão possibilita compreender que tratar todos exatamente da mesma maneira pode conservar diferenças anteriores em vez de superá-las.

Quando uma avaliação utiliza o mesmo instrumento, tempo, linguagem, formato de resposta e critério interpretativo para todos os estudantes, aparentemente existe igualdade. Entretanto, se algumas pessoas encontram barreiras de comunicação, acesso ou compreensão decorrentes da própria configuração do instrumento, o tratamento idêntico pode produzir desigualdade.

A equidade exige, portanto, que sejam observadas as condições de participação.

Essa compreensão não significa diminuir expectativas em relação ao público da Educação Especial. Ao contrário, implica construir condições para que cada estudante possa demonstrar conhecimentos sem que barreiras externas sejam confundidas com incapacidade.

Carvalho (2000) argumenta que a educação inclusiva demanda identificação e remoção das barreiras que dificultam a participação. Essa ideia permite deslocar a análise do déficit individual para a relação entre sujeito e contexto educacional.

A avaliação, nessa perspectiva, precisa ser analisada não somente pela validade técnica dos itens, mas também pelas condições de acesso e pelos usos pedagógicos dos resultados.

3 Avaliações externas e regulação da educação

3.1 A consolidação das avaliações em larga escala

A expansão das avaliações externas no Brasil está relacionada às transformações ocorridas na gestão das políticas educacionais desde o final do século XX. O SAEB tornou-se um dos principais instrumentos nacionais de acompanhamento da Educação Básica, enquanto estados e municípios desenvolveram sistemas próprios.

Os indicadores permitem observar tendências, comparar resultados entre períodos e identificar desigualdades entre grupos, redes e territórios. Sob esse aspecto, a avaliação em larga escala oferece informações que dificilmente poderiam ser obtidas exclusivamente por avaliações realizadas no interior das escolas.

Gatti (2014) destaca que a avaliação educacional precisa ser compreendida em suas múltiplas funções e finalidades. Os resultados podem contribuir para diagnóstico e planejamento, desde que interpretados considerando as limitações dos instrumentos e os contextos nos quais são produzidos.

O problema aparece quando um indicador concebido para determinada finalidade passa a orientar decisões para as quais não foi originalmente construído.

Ball (2001) associa a expansão das políticas baseadas em desempenho a formas contemporâneas de regulação. Nesse modelo, metas e indicadores assumem crescente importância na definição daquilo que as instituições devem alcançar.

No campo educacional, essa dinâmica pode produzir efeitos sobre planejamento, currículo e atuação docente.

3.2 SAEB, indicadores e qualidade educacional

O SAEB possui importância histórica na construção de informações sobre a Educação Básica brasileira. Ao longo de sua trajetória, passou por modificações metodológicas e institucionais que ampliaram sua capacidade de produzir dados comparáveis.

Esses resultados subsidiam políticas públicas e integram indicadores amplamente utilizados na análise da qualidade educacional.

Todavia, qualidade não é um conceito neutro. Quando associada prioritariamente ao desempenho em testes, existe o risco de outras dimensões da experiência escolar receberem menor atenção.

A aprendizagem envolve conhecimentos curriculares, mas também participação, autonomia, comunicação, desenvolvimento e possibilidades de inserção social. Para o público da Educação Especial, reduzir qualidade exclusivamente à proficiência obtida em uma prova padronizada pode ocultar avanços educacionais relevantes.

Freitas (2012) adverte para consequências das políticas de responsabilização quando resultados quantitativos passam a exercer forte pressão sobre escolas e professores. Entre os riscos encontram-se a concentração do trabalho pedagógico nos conteúdos avaliados e o fortalecimento de estratégias destinadas à melhoria dos índices.

Isso não significa que os resultados devam ser descartados. Significa reconhecer que representam uma dimensão da realidade escolar e precisam dialogar com outras informações.

3.3 SARESP e a realidade paulista

No Estado de São Paulo, o SARESP tornou-se elemento relevante das políticas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem. Sua articulação com currículo, planejamento e políticas de desempenho confere aos resultados papel significativo na organização da rede.

Assim como ocorre com o SAEB, sua contribuição diagnóstica precisa ser analisada juntamente com as implicações da padronização.

A existência de um currículo comum possibilita estabelecer referências compartilhadas acerca dos direitos de aprendizagem. Entretanto, currículo comum não significa percurso pedagógico único.

Sacristán (2000) compreende o currículo como construção que ganha concretude nas práticas. Consequentemente, aquilo que está prescrito não se realiza de maneira idêntica em todas as escolas nem para todos os sujeitos.

Para estudantes que necessitam de diferentes estratégias de acesso ao currículo, essa distinção é fundamental.

4 Acessibilidade e avaliação do público da educação especial

A ampliação da participação do público da Educação Especial nas avaliações externas representa conquista importante. Durante muitos anos, estudantes com deficiência permaneceram pouco considerados nas discussões acerca dos indicadores educacionais.

A perspectiva inclusiva exige que esses estudantes sejam reconhecidos como integrantes do sistema educacional e, consequentemente, das políticas de acompanhamento da qualidade.

Entretanto, participação e equidade precisam ser diferenciadas.

Os documentos que orientam avaliações recentes apresentam recursos destinados a garantir acessibilidade, entre eles tempo adicional, leitor e apoios especializados.

Esses mecanismos podem remover barreiras importantes relacionadas à aplicação do instrumento.

Sua existência constitui avanço porque reconhece que uma prova aplicada em formato único pode impedir determinados estudantes de participar adequadamente.

O problema encontra-se no fato de que acessibilidade operacional não necessariamente modifica a lógica de interpretação do desempenho.

Imagine-se um estudante cuja trajetória curricular tenha sido construída mediante estratégias específicas, mediações intensivas e objetivos pedagógicos definidos a partir de sua situação educacional. Na avaliação externa, embora ele possa receber apoio para acessar o instrumento, suas respostas continuam inseridas em parâmetros gerais de proficiência.

Forma-se, assim, uma tensão entre individualização pedagógica e padronização estatística.

Essa tensão não pode ser resolvida simplesmente retirando o estudante da avaliação. A exclusão reforçaria sua invisibilidade nas políticas educacionais.

O caminho precisa ser outro: aperfeiçoar as formas de leitura e contextualização dos resultados.

5 Percorso metodológico

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com orientação analítico-interpretativa. A escolha dessa abordagem decorre da necessidade de compreender não apenas a existência das normas e procedimentos, mas também as concepções de inclusão, equidade e aprendizagem presentes nas políticas avaliativas.

A pesquisa qualitativa possibilita analisar sentidos, contradições e relações estabelecidas no fenômeno investigado. Lüdke e André (1986) destacam a relevância das abordagens qualitativas para investigações educacionais preocupadas com processos e contextos.

A dimensão bibliográfica compreendeu produções relacionadas à avaliação externa, educação inclusiva, equidade educacional, currículo, políticas públicas e Educação Especial.

A dimensão documental concentrou-se em legislações, políticas educacionais e orientações institucionais relacionadas à inclusão e às avaliações em larga escala, com atenção especial ao SAEB e ao SARESP.

O levantamento bibliográfico considerou artigos, dissertações, teses e obras pertinentes ao problema investigado. Foram consultadas produções que discutem tanto os fundamentos das avaliações externas quanto suas repercussões no cotidiano escolar e na participação do público da Educação Especial.

A seleção das fontes procurou privilegiar trabalhos diretamente relacionados à interface entre avaliação e inclusão. Após identificação inicial dos materiais, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos e, posteriormente, à análise integral das produções consideradas pertinentes.

O corpus bibliográfico de referência foi constituído por 45 produções acadêmicas selecionadas após processo de identificação, retirada de duplicidades, análise de aderência temática e leitura integral.

A análise documental voltou-se para aspectos como: concepção de avaliação; finalidade atribuída aos resultados; formas de participação do público da Educação Especial; recursos de acessibilidade; critérios de interpretação do desempenho; relação entre currículo e avaliação; e possibilidades de utilização pedagógica dos indicadores.

A interpretação ocorreu mediante aproximação temática entre documentos e literatura, permitindo construir quatro núcleos analíticos: a avaliação como mecanismo de regulação; acessibilidade e participação; padronização e equidade; e reconhecimento pedagógico das trajetórias individuais.

Não se pretendeu estabelecer julgamento sobre a validade estatística do SAEB ou do SARESP. O interesse concentrou-se nas implicações educacionais decorrentes da relação entre sistemas padronizados e princípios inclusivos.

6 Análise e discussão

6.1 Entre diagnóstico e regulação

A análise indica que as avaliações externas ocupam dupla posição nas políticas educacionais. Por um lado, fornecem informações relevantes para identificar desigualdades e acompanhar resultados. Por outro, seus indicadores influenciam progressivamente a organização do trabalho escolar.

Esse segundo movimento precisa ser observado com cuidado.

Quando os resultados orientam políticas de formação, planejamento e intervenção, podem favorecer decisões fundamentadas em evidências. Contudo, quando são transformados em finalidade predominante do processo educativo, existe risco de deslocamento do sentido pedagógico da avaliação.

Perrenoud (1999) diferencia perspectivas avaliativas voltadas à classificação daquelas relacionadas à regulação das aprendizagens. Essa distinção contribui para compreender que produzir informação sobre desempenho não garante automaticamente sua utilização para favorecer a aprendizagem.

Uma avaliação pode ser tecnicamente sofisticada e, ainda assim, ter pouca utilidade para determinado estudante se os resultados não forem convertidos em informação pedagogicamente significativa.

6.2 Participar não é necessariamente estar incluído

Um dos principais achados da análise está relacionado à diferença entre participação procedimental e reconhecimento pedagógico.

Os recursos de acessibilidade ampliaram as possibilidades de realização das provas pelo público da Educação Especial. Esse avanço deve ser reconhecido.

Entretanto, garantir acesso ao instrumento constitui apenas uma das dimensões da inclusão.

Um estudante pode realizar a prova, integrar os bancos de dados e aparecer nas estatísticas oficiais sem que o resultado produzido consiga representar adequadamente sua trajetória.

A situação torna-se mais evidente entre estudantes com deficiência intelectual, para os quais os percursos curriculares podem apresentar diferenças significativas.

A avaliação inclusiva não pode ser reduzida à pergunta “o estudante fez a prova?”. É necessário acrescentar outras: em quais condições realizou? O instrumento possibilitou demonstrar aquilo que aprendeu? O resultado permite compreender seu progresso? A informação produzida pode orientar novas intervenções pedagógicas?

Essas questões deslocam a análise da presença para o reconhecimento.

6.3 O “não lugar pedagógico” como chave interpretativa

A contradição observada pode ser compreendida mediante a ideia de “não lugar pedagógico”: situação em que o estudante está formalmente presente no sistema avaliativo, mas sua singularidade permanece pouco reconhecida nos processos de interpretação dos resultados.

Não se trata de ausência física. O estudante está matriculado, frequenta a escola, participa da avaliação e compõe os indicadores.

A invisibilidade ocorre em outro plano.

Quando diferentes trajetórias são convertidas em uma mesma escala sem contextualização pedagógica suficiente, determinados processos de aprendizagem podem desaparecer na leitura agregada dos resultados.

Essa situação demonstra que inclusão estatística não equivale necessariamente a reconhecimento educacional.

O conceito permite problematizar uma forma contemporânea de exclusão que não se manifesta pela proibição da matrícula, mas pela dificuldade de determinados sujeitos terem seus percursos reconhecidos dentro dos mecanismos institucionais de qualidade.

Mantoan (2003) contribui para essa análise ao argumentar que a inclusão exige transformação da escola. Se apenas o estudante precisa adequar-se aos critérios já existentes, a estrutura permanece inalterada.

A mesma reflexão pode ser aplicada às políticas avaliativas.

6.4 Acessibilidade operacional e equidade substantiva

Os recursos disponibilizados nas avaliações representam condição necessária, porém insuficiente, para assegurar equidade.

Tempo adicional, apoio de leitor e outros mecanismos eliminam determinadas barreiras. Sem eles, muitos estudantes sequer conseguiriam acessar adequadamente o instrumento.

Por isso, questionar seus limites não significa diminuir sua importância.

A questão consiste em reconhecer que a acessibilidade precisa ultrapassar o momento de aplicação e alcançar também a interpretação pedagógica.

Equidade substantiva pressupõe perguntar o que o resultado significa para aquele estudante e como pode contribuir para a continuidade de seu processo educacional.

Essa mudança exige articulação entre avaliação externa, avaliação realizada pelo professor, planejamento da sala comum e trabalho do Atendimento Educacional Especializado.

Nenhuma dessas fontes, isoladamente, oferece compreensão completa da aprendizagem.

6.5 Currículo comum e trajetórias diferentes

A BNCC estabelece direitos de aprendizagem comuns e desempenha papel relevante na organização curricular brasileira. Entretanto, o reconhecimento de objetivos comuns não elimina a diversidade de percursos necessários para alcançá-los.

Essa distinção é decisiva na educação inclusiva.

O Desenho Universal para a Aprendizagem oferece contribuições importantes ao propor múltiplas formas de envolvimento, representação e ação. Seus princípios ajudam a compreender que a flexibilização das estratégias não significa ausência de objetivos educacionais.

Ao contrário, diversificar caminhos pode ampliar a participação dos estudantes.

O mesmo princípio pode inspirar uma leitura mais inclusiva da avaliação: manter referências educacionais compartilhadas sem ignorar diferentes formas de demonstrar aprendizagem.

6.6 Avaliação e trabalho docente

Outro aspecto relevante refere-se aos efeitos das avaliações externas sobre o trabalho do professor.

Indicadores podem favorecer a identificação de dificuldades coletivas e auxiliar o planejamento. Entretanto, pressão excessiva por resultados tende a alterar prioridades pedagógicas.

Freitas (2012) problematiza processos de responsabilização que transferem para escolas e professores a obrigação de responder por resultados cuja produção envolve fatores sociais e institucionais muito mais amplos.

Na educação inclusiva, esse problema adquire características específicas.

O professor pode enfrentar o dilema de desenvolver práticas adaptadas às necessidades de seus estudantes e, simultaneamente, preparar a turma para instrumentos construídos a partir de parâmetros comuns.

Quando o indicador assume valor superior ao processo, existe risco de estudantes considerados capazes de reduzir médias serem percebidos como problema institucional.

Tal situação contraria frontalmente os fundamentos da inclusão.

A responsabilidade pela qualidade não pode ser convertida em mecanismo de seleção daqueles que melhor respondem às métricas.

6.7 Indicadores precisam produzir intervenção

Os dados das avaliações externas adquirem sentido educacional quando retornam à escola como elementos de reflexão.

A simples divulgação de médias e níveis de proficiência possui capacidade limitada de transformar a aprendizagem.

É necessário interpretar os resultados coletivamente.

Gestores, professores da sala comum e profissionais do AEE podem analisar quais habilidades apresentaram maiores dificuldades, quais barreiras podem ter interferido no desempenho e quais estratégias precisam ser reorganizadas.

Nesse movimento, o resultado deixa de ser sentença e torna-se ponto de partida.

Essa perspectiva aproxima avaliação e planejamento.

Hadji (2001) destaca a necessidade de compreender a avaliação em sua capacidade de contribuir para decisões pedagógicas. Quando os dados não provocam revisão de práticas, perdem parte significativa de sua função educativa.

Para o público da Educação Especial, essa interpretação precisa dialogar com informações produzidas durante o processo escolar.

6.8 Equidade não significa criar uma avaliação sem critérios

Um equívoco frequente consiste em associar inclusão à ausência de critérios acadêmicos.

A defesa de práticas avaliativas inclusivas não significa abandonar referências curriculares ou deixar de acompanhar a aprendizagem.

Significa aperfeiçoar os instrumentos e, sobretudo, as formas de interpretar seus resultados.

Todos os estudantes possuem direito a aprender. Consequentemente, também possuem direito a ter seu desenvolvimento acompanhado.

A questão central não é avaliar ou não avaliar, mas compreender para que se avalia, como se avalia e quais decisões serão tomadas a partir das informações obtidas.

Uma perspectiva inclusiva rejeita tanto a exclusão do estudante da avaliação quanto sua submissão acrítica a procedimentos que ignoram barreiras evidentes.

Entre esses extremos encontra-se o desafio da equidade.

7 Implicações para as políticas e para a prática escolar

A análise realizada permite identificar algumas implicações para políticas educacionais.

A primeira refere-se à necessidade de ampliar o debate sobre inclusão dentro das próprias políticas de avaliação.

Durante muito tempo, acessibilidade foi tratada principalmente como condição de aplicação. É necessário avançar para a discussão acerca do significado pedagógico dos resultados produzidos.

A segunda diz respeito à formação dos profissionais.

Professores e gestores precisam compreender as possibilidades e os limites dos indicadores. Uma média não descreve integralmente uma turma, assim como um nível de proficiência não resume um estudante.

A leitura crítica dos dados constitui competência indispensável à gestão pedagógica.

Outra implicação encontra-se na articulação entre avaliação externa e informações produzidas pela própria escola.

Registros docentes, avaliações diagnósticas, observações, atividades realizadas e instrumentos individualizados podem oferecer elementos complementares.

Para estudantes atendidos pela Educação Especial, essa articulação é ainda mais necessária.

A escola precisa evitar dois movimentos igualmente problemáticos: ignorar completamente os resultados externos ou transformá-los em verdade absoluta sobre a aprendizagem.

Os indicadores devem ser uma fonte entre várias.

Também se torna necessário fortalecer uma cultura de avaliação na qual dificuldades não sejam utilizadas para culpabilizar sujeitos.

Quando baixos resultados são interpretados exclusivamente como falha individual do aluno ou do professor, perde-se a oportunidade de investigar barreiras curriculares, metodológicas, institucionais e sociais.

Uma política comprometida com equidade precisa perguntar quais condições produziram determinado resultado.

8 Considerações finais

As avaliações externas em larga escala integram definitivamente a organização das políticas educacionais brasileiras. SAEB, SARESP e outros sistemas produzem informações relevantes sobre redes de ensino, possibilitam acompanhar tendências e contribuem para a identificação de desigualdades.

Sua importância, entretanto, não elimina a necessidade de análise crítica.

Este artigo procurou demonstrar que a relação entre avaliação externa e educação inclusiva é marcada por avanços e contradições.

A ampliação da participação do público da Educação Especial e a oferta de recursos de acessibilidade representam conquistas significativas. Estudantes historicamente invisibilizados passaram a ocupar espaço mais explícito nos procedimentos avaliativos.

Contudo, acesso ao instrumento não assegura, isoladamente, equidade.

A permanência de critérios homogêneos de interpretação pode limitar o reconhecimento de trajetórias escolares distintas. Nesse cenário, surge a possibilidade de um “não lugar pedagógico”: o estudante está presente institucional e estatisticamente, porém suas formas particulares de aprender permanecem pouco consideradas na leitura dos resultados.

Superar essa condição não exige necessariamente abandonar as avaliações externas. Exige ressignificar sua função.

Indicadores precisam ser compreendidos como informações parciais que, articuladas a outros conhecimentos sobre a escola e seus estudantes, podem orientar decisões pedagógicas.

A equidade depende dessa contextualização.

Uma escola inclusiva não é aquela que deixa de avaliar as diferenças, mas aquela que evita transformar diferenças em justificativas para exclusão.

Da mesma maneira, uma política avaliativa inclusiva precisa reconhecer que qualidade educacional não pode ser medida apenas pela aproximação dos estudantes a uma média estatística.

Qualidade envolve aprendizagem, participação, acessibilidade, desenvolvimento e garantia de direitos.

Os desafios identificados apontam para a necessidade de novas pesquisas capazes de investigar empiricamente como estudantes da Educação Especial participam das avaliações, como professores interpretam seus resultados e de que maneira esses dados interferem no planejamento pedagógico.

Também são necessárias investigações que considerem diferentes deficiências e contextos escolares, evitando generalizações acerca de um grupo profundamente heterogêneo.

Por fim, discutir avaliação em larga escala sob a perspectiva da inclusão significa recolocar o estudante no centro da política educacional.

Os números são necessários, mas não podem substituir os sujeitos que representam.

Quando os indicadores deixam de ser um fim em si mesmos e passam a subsidiar decisões comprometidas com o direito de aprender, avaliação, qualidade e inclusão deixam de ocupar campos opostos e podem integrar uma mesma concepção democrática de educação.

Referências

BALL, Stephen J. Educação, globalização e novas políticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o IDEB como instrumento de accountability. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 19, n. 73, p. 723-748, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia. Adaptações curriculares na escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 45-60, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield: CAST, 2018.

DUBET, François. O que é justiça social? Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do professor à destruição do ensino público. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação educacional: sentidos, princípios e práticas. São Paulo: Unesp, 2014.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação inclusiva: políticas e práticas. São Paulo:

Summus, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 109, de 29 de julho de 2025. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2025.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Avaliação em larga escala: implicações para a equidade educacional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 402-425, 2015.