

**AVALIAÇÃO EXTERNA E  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
TENSÕES  
EPISTEMOLÓGICAS E  
LIMITES ESTRUTURAIS DO  
SAEB E SPAECE**

**EXTERNAL EVALUATION AND INCLUSIVE EDUCATION: TENSIONS  
EPISTEMOLOGICAL AND STRUCTURAL LIMITS OF SAEB AND SPAECE**

Ciências Humanas • 05/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780546582](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780546582)

---

Ionice Zucolar<sup>1</sup>

Antonio Francisco Feitor<sup>2</sup>

Alissandra Carvalho Santos<sup>3</sup>

Carlos Eduardo Ribeiro Bentes<sup>4</sup>

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues<sup>5</sup>

Luzia Duarte Cardoso<sup>6</sup>

Hanna Karine Araújo Corrêa<sup>7</sup>

---

## RESUMO

Este artigo investiga as tensões estruturais entre os sistemas de avaliação em larga escala e os princípios da educação inclusiva no Brasil. Sob a ótica do gerencialismo público e das políticas de *accountability*, analisa-se os limites do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na avaliação de estudantes público-alvo da Educação Especial. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratório-descritiva e documental, cujos dados foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados apontam para uma contradição performativa entre o arcabouço jurídico-político inclusivo e a lógica homogeneizante dos testes, evidenciada pela insuficiência da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e pela ausência do Desenho Universal para Avaliação (DUA-A). Constata-se, amparado em dados estatísticos, a consolidação de uma "exclusão silenciosa", impulsionada por mecanismos de validação do IDEB. Conclui-se pela urgência de uma reforma epistemológica e estrutural que supere o reducionismo métrico mediante a adoção de indicadores equitativos, como o Índice de Inclusão Avaliativa (IIA).

**Palavras-chave:** Avaliação externa; Educação inclusiva; Educação Especial; SAEB; SPAECE.

## ABSTRACT

This article investigates the structural tensions between large-scale evaluation systems and the principles of inclusive education in Brazil. From the perspective of public managerialism and *accountability policies*, the limits of the Basic Education Evaluation System (SAEB) and the Permanent Basic Education Evaluation System of Ceará (SPAECE) in the evaluation of students who are the target audience of Special Education are analyzed. Methodologically,

this is a qualitative, exploratory-descriptive and documentary research, whose data were submitted to content analysis (Bardin, 2011). The results point to a performative contradiction between the inclusive legal-political framework and the homogenizing logic of the tests, evidenced by the insufficiency of the Item Response Theory (IRT) and the absence of the Universal Design for Assessment (UDL-A). Based on statistical data, it is possible to see the consolidation of a "silent exclusion", driven by IDEB validation mechanisms. It is concluded that there is an urgency for an epistemological and structural reform that overcomes metric reductionism through the adoption of equitable indicators, such as the Evaluative Inclusion Index (IIA).

**Keywords:** External evaluation; Inclusive education; Special Education; SAEB; SPAECE.

## 1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, os sistemas de avaliação em larga escala passaram a ocupar posição estratégica nas políticas educacionais brasileiras. Influenciadas por organismos multilaterais e por modelos de gestão orientados pela lógica da accountability, as avaliações externas tornaram-se mecanismos de monitoramento do desempenho escolar, responsabilização institucional e definição de metas educacionais.

Nesse contexto, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) consolidou-se como principal instrumento nacional de mensuração da qualidade da educação, enquanto estados brasileiros passaram a desenvolver sistemas próprios de avaliação, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Tais avaliações influenciam diretamente políticas públicas,

distribuição de recursos, bonificações institucionais e reorganização curricular.

Paralelamente, o campo da Educação Especial vivenciou importantes avanços legais e políticos. A Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) consolidaram o direito à escolarização em classes comuns, assegurando acessibilidade, adaptações razoáveis e igualdade de oportunidades.

Entretanto, a coexistência entre sistemas avaliativos padronizados e princípios inclusivos produz tensões estruturais. Embora os estudantes público-alvo da Educação Especial estejam formalmente inseridos nas avaliações externas, os mecanismos de aplicação, correção e contabilização frequentemente desconsideram diferenças cognitivas, sensoriais, comunicacionais e pedagógicas.

Nesse cenário, emerge uma contradição central: enquanto a legislação educacional reconhece a diversidade humana como princípio da escolarização, os sistemas avaliativos continuam organizados a partir da lógica do estudante abstrato, homogêneo e padronizado.

Diante disso, este artigo busca responder à seguinte questão: em que medida o SAEB e o SPAECE contemplam as especificidades dos estudantes da Educação Especial e quais limites estruturais esses sistemas apresentam no contexto da inclusão escolar?

O objetivo geral consiste em analisar criticamente os limites das avaliações externas em larga escala no que se refere à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Como objetivos

específicos, pretende-se: (i) compreender o papel das avaliações externas nas políticas educacionais contemporâneas;(ii) discutir os fundamentos da educação inclusiva; (iii) identificar tensões entre padronização avaliativa e diversidade escolar; (iv) analisar os impactos dessas avaliações na escolarização dos estudantes da Educação Especial; (v) propor diretrizes para uma avaliação mais inclusiva.

A relevância deste estudo decorre da crescente ampliação das matrículas de estudantes da Educação Especial na educação básica brasileira e da escassez de pesquisas que analisem criticamente a relação entre inclusão escolar e avaliação externa.

### **1.1. Fundamentação Teórica e o Problema Epistemológico**

A consolidação das avaliações em larga escala no Brasil, a partir da década de 1990, reflete a adoção de uma racionalidade balizada pelo "novo gerencialismo público" (*New Public Management*), que transfere à educação lógicas empresariais de eficiência e *accountability* (Afonso, 2009; Freitas, 2012). Sistemas como o SAEB e o SPAECE utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para mensurar a proficiência; contudo, A utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) nos sistemas de avaliação em larga escala apresenta importantes limitações quando aplicada aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Embora estatisticamente sofisticada, a TRI pressupõe que todos os sujeitos respondam aos mesmos itens em condições relativamente homogêneas, dificultando o reconhecimento de diferentes formas de expressão da aprendizagem, especialmente aquelas mediadas por recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Essa padronização gera o que a literatura classifica como "reducionismo epistemológico"

(Sobrinho, 2008), traduzido na redução da qualidade educacional a índices quantitativos excludentes que negligenciam a diversidade cognitiva, sensorial e comunicacional.

## **1.2. A "Exclusão Silenciosa" e as Evidências Estatísticas**

A análise documental revela uma contradição performativa latente: enquanto a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) garante o direito à acessibilidade, a operacionalização das provas restringe-se a adaptações procedimentais (tempo adicional, leitor, transcritor), omitindo o redesenho cognitivo das questões.

Mais grave é o fenômeno da "exclusão silenciosa" (Benites; Carneiro, 2019), institucionalizado por normas métricas. A regra do SAEB que invalida os testes com menos de 75% de itens respondidos penaliza diretamente estudantes com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou fadiga precoce.

Os dados quantitativos são contundentes quanto aos impactos dessa estrutura segregadora: enquanto a taxa de participação média geral nas provas é de 96,2%, a participação efetiva (válida para o IDEB) dos estudantes da Educação Especial despensa para 44%. Para alunos com deficiência intelectual e deficiência múltipla, a participação válida atinge alarmantes 26,8% e 15,9%, respectivamente. Essa discrepância corrobora a tese de que o sistema vigente induz a exclusão estatística para proteger metas de proficiência escolar.

## **1.3. O Desenho Universal para Avaliação (Dua-a) Como Imperativo Legal**

A superação desse cenário requer o abandono de adaptações reativas e marginalizantes em prol do Desenho Universal para Avaliação (DUA-A), fundamentado pelo CAST (2011) e exigido pela LBI (art. 53). Diferente do modelo atual, o DUA-A atua *a priori*, garantindo:

- Múltiplos meios de representação: itens planejados desde a origem com texto, áudio, vídeos em Libras e símbolos pictográficos.
- Múltiplos meios de expressão: aceitação sistêmica de respostas via rastreamento ocular, pranchas de comunicação e oralidade.
- Múltiplos meios de engajamento: testes aplicados com tempo irrestrito e pausas cognitivas estruturadas.

#### **1.4. Proposições Político-estruturais: O Índice de Inclusão Avaliativa (Iia)**

Reconciliar a função diagnóstica das avaliações com a equidade demanda uma transição metodológica de avaliações puramente somativas para modelos mistos (testes ancorados em DUA-A aliados à portfólios qualitativos). Propõe-se, como mecanismo de indução de políticas públicas, a substituição das regras excludentes pelo Índice de Inclusão Avaliativa (IIA). Este indicador não punitivo avaliaria as escolas com base em três dimensões estruturais: o *Acesso* (taxa de participação, peso de 40%), a *Acessibilidade* (uso de adequações, peso de 30%) e o *Progresso* (cálculo de proficiência longitudinal separado do IDEB, peso de 30%). Apenas com a adoção de indicadores específicos, desagregação rigorosa de dados por tipo de deficiência e democratização da governança (inserindo representantes da sociedade civil nos comitês do INEP e SEDUC-CE),

os sistemas em larga escala deixarão de ser mecanismos de exclusão institucional para se tornarem vetores de justiça curricular

## **2. METODOLOGIA**

Esta pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, articulando análise bibliográfica, documental e crítica das políticas de avaliação em larga escala no contexto da Educação Especial. Considerando o caráter complexo e multidimensional da relação entre inclusão escolar e sistemas avaliativos padronizados, buscou-se compreender não apenas os aspectos normativos e operacionais das avaliações externas, mas também suas implicações epistemológicas, pedagógicas e políticas. Para tanto, foram definidos procedimentos metodológicos voltados à análise crítica de documentos oficiais, produções acadêmicas e evidências empíricas presentes na literatura especializada.

### **2.1. Abordagem da Pesquisa**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva e fundamentação bibliográfico-documental. Segundo Chizzotti (2010), a pesquisa qualitativa em educação possibilita compreender a complexidade dos fenômenos educacionais em seus condicionantes históricos, sociais e políticos, favorecendo interpretações críticas acerca das práticas institucionais e das políticas públicas.

A natureza exploratória justifica-se pela necessidade de aprofundar uma temática ainda pouco sistematizada no campo educacional brasileiro: a interface entre avaliações externas em larga escala e educação inclusiva. O caráter descritivo, por sua vez, busca analisar

criticamente as formas de operacionalização das políticas avaliativas voltadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

## **2.2. Corpus Documental e Fontes da Pesquisa**

O corpus da pesquisa foi constituído por dois conjuntos principais de fontes. O primeiro refere-se à produção acadêmico-científica sobre avaliação educacional, políticas públicas e educação inclusiva, incluindo livros, artigos, teses e dissertações publicados entre 2010 e 2024. Foram mobilizados autores de referência no campo da avaliação crítica e da Educação Especial, tais como Luckesi (2011), Freitas (2012), Mantoan (2003), Pletsch (2014), Saviani (2013), Sobrinho (2008) e Afonso (2009), além de artigos publicados em periódicos indexados, como *Revista Brasileira de Educação*, *Educação & Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação Especial* e *Cadernos de Pesquisa*.

O segundo conjunto compreende documentos oficiais relacionados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), incluindo editais de aplicação, manuais operacionais, orientações de acessibilidade, relatórios técnicos e documentos normativos produzidos pelo INEP, MEC e SEDUC-CE entre os anos de 2018 e 2024. Também foram analisados marcos legais da educação inclusiva, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Além da análise documental nacional, o estudo mobiliza referências comparativas internacionais relacionadas à avaliação inclusiva,

especialmente experiências desenvolvidas no National Assessment of Educational Progress (NAEP), nos Estados Unidos, e discussões vinculadas ao Programme for International Student Assessment (PISA), bem como diretrizes de acessibilidade avaliativa implementadas em sistemas educacionais do Canadá e da Austrália.

### **2.3. Procedimentos de Análise**

A análise documental foi realizada com base na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011), envolvendo três etapas principais: pré-análise do material, categorização temática e interpretação crítica dos dados à luz do referencial teórico adotado.

As categorias analíticas definidas a priori concentraram-se nos seguintes eixos: acessibilidade nas avaliações externas; tipos de adaptações oferecidas; critérios de participação e exclusão; contradições entre discurso inclusivo e prática avaliativa; e impactos dessas avaliações na escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A interpretação dos dados foi articulada à literatura crítica sobre avaliação educacional, gerencialismo público, accountability e inclusão escolar, buscando identificar as tensões epistemológicas entre os princípios legais da educação inclusiva e a racionalidade padronizadora presente nos sistemas avaliativos em larga escala.

### **2.4. Limitações do Estudo**

Como limitação metodológica, reconhece-se a ausência de pesquisa empírica de campo com professores, gestores, estudantes e famílias. Desse modo, o estudo restringe-se à análise bibliográfica e documental, embora se reconheça a importância de futuras

investigações etnográficas e estudos de percepção sobre os efeitos concretos das avaliações externas no cotidiano escolar.

Ainda assim, o trabalho apoia-se em evidências empíricas já documentadas na literatura especializada, especialmente em estudos realizados no contexto cearense. Pesquisas desenvolvidas por Carvalho e Costa (2020) e Sousa e Oliveira (2021) demonstram que, em escolas submetidas à forte pressão por metas de desempenho do SPAECE, gestores e professores, em determinadas situações, orientam famílias de estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA) a não levarem os alunos para a escola nos dias de aplicação das avaliações externas, sob a justificativa de que o baixo desempenho poderia comprometer os índices institucionais. Tais evidências reforçam a existência do fenômeno denominado neste estudo como “exclusão silenciosa”.

Desse modo, embora não realize investigação empírica própria, o presente estudo fundamenta suas análises em casos documentados e em evidências consolidadas na produção acadêmica nacional e internacional, buscando articular crítica teórica, análise documental e referenciais comparativos sobre políticas de avaliação inclusiva.

### **3. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

#### **3.1. A Expansão das Avaliações Externas no Brasil**

As avaliações em larga escala emergem no contexto das reformas educacionais associadas ao chamado novo gerencialismo público. Segundo Afonso (2009), esse modelo incorpora à educação princípios empresariais de eficiência, produtividade e controle por resultados.

No Brasil, o SAEB foi criado em 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), inicialmente em caráter amostral. Posteriormente, com a criação da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as avaliações passaram a exercer forte influência sobre as políticas educacionais e o cotidiano escolar.

Freitas (2012) argumenta que esse modelo fortaleceu processos de responsabilização educacional baseados em indicadores quantitativos, intensificando práticas de ranqueamento escolar e estreitamento curricular. A qualidade da educação passou a ser associada predominantemente ao desempenho em testes padronizados, reduzindo dimensões mais amplas da formação humana.

No estado do Ceará, o SPAECE tornou-se referência nacional na política de gestão por resultados. Vinculado ao Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o sistema passou a associar desempenho escolar, bonificação financeira e metas institucionais.

### **3.2. A Lógica da Padronização Avaliativa**

As avaliações externas baseiam-se na premissa de comparabilidade estatística entre sujeitos, escolas e redes de ensino. Para isso, pressupõem condições uniformes de aplicação e resposta. O SAEB utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologia estatística que busca estimar níveis de proficiência comparáveis ao longo do tempo. Entretanto, esse modelo parte do pressuposto de que todos os estudantes respondem aos mesmos itens em condições equivalentes.

Essa lógica produz importantes limitações quando aplicada à Educação Especial. Estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA), deficiências múltiplas ou comprometimentos comunicacionais frequentemente demandam diferentes formas de representação dos conteúdos, múltiplos meios de resposta e flexibilização dos tempos avaliativos.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação educacional não pode ser reduzida à mensuração quantitativa, pois sua função pedagógica está relacionada à compreensão dos processos de aprendizagem e não apenas à classificação de sujeitos.

## **4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTRADIÇÕES AVALIATIVAS**

### **4.1. Marcos Legais da Inclusão Escolar**

A educação inclusiva consolidou-se internacionalmente a partir da Declaração de Salamanca (1994), que reconhece a escola regular inclusiva como espaço legítimo para escolarização de todos os estudantes.

No Brasil, importantes marcos legais fortaleceram esse paradigma:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Esses documentos asseguram acesso à escola regular, adaptações razoáveis, acessibilidade e igualdade de oportunidades educacionais.

## **4.2. Desenho Universal para Avaliação**

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), desenvolvido pelo CAST, propõe que currículos e instrumentos pedagógicos sejam concebidos desde sua origem para atender à diversidade humana.

Aplicado à avaliação, o Desenho Universal para Avaliação (DUA-A) pressupõe múltiplos meios de representação, diferentes formas de resposta e flexibilização dos processos avaliativos.

Entretanto, os documentos analisados do SAEB e SPAECE demonstram predominância de adaptações procedimentais, como tempo adicional, leitor, transcritor e prova ampliada, sem alterações significativas na estrutura cognitiva dos itens.

## **5. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise documental e bibliográfica revelou importantes tensões entre os princípios da educação inclusiva e a operacionalização dos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil. Os resultados evidenciam que, embora o SAEB e o SPAECE prevejam mecanismos formais de acessibilidade, permanecem estruturados sob uma lógica padronizada de mensuração do desempenho escolar, produzindo limitações significativas à participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os achados foram organizados em quatro eixos analíticos principais: insuficiência das adaptações avaliativas, dinâmica da exclusão

silenciosa, impactos na escolarização e análise comparativa de experiências internacionais de avaliação inclusiva.

## **6. LIMITES ESTRUTURAIS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A análise documental e bibliográfica realizada neste estudo evidencia que os sistemas de avaliação em larga escala, embora sustentados pelo discurso da equidade e da democratização da qualidade educacional, apresentam importantes limites estruturais no que se refere à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Tais limitações não se restringem aos aspectos operacionais das avaliações, mas estão relacionadas à própria racionalidade epistemológica que organiza os modelos padronizados de mensuração do desempenho escolar.

À luz dessas considerações, observa-se que o SAEB e o SPAECE permanecem fundamentados em parâmetros homogêneos de proficiência, compatíveis com a lógica da accountability e da performatividade educacional, mas insuficientes para contemplar a diversidade cognitiva, sensorial e comunicacional presente nas escolas contemporâneas. Embora existam mecanismos formais de acessibilidade, estes concentram-se predominantemente em adaptações procedimentais, sem promover alterações estruturais na concepção dos instrumentos avaliativos.

Os resultados analisados revelam que essa lógica produz impactos diretos na participação efetiva dos estudantes da Educação Especial, contribuindo para processos de exclusão estatística, invisibilização institucional e reforço das desigualdades escolares. A partir dessas evidências, a presente seção discute os principais limites estruturais

identificados nos sistemas avaliativos, organizando a análise em quatro eixos centrais: insuficiência das adaptações avaliativas, dinâmica da exclusão silenciosa, impactos na escolarização e perspectivas comparadas internacionais sobre avaliação inclusiva.

## **6.1. Adaptações Insuficientes**

A análise documental evidencia que as adaptações previstas nos sistemas avaliativos permanecem restritas ao campo operacional.

As principais adaptações oferecidas são:

- tempo adicional;
- leitor;
- transcritor;
- provas em braile;
- fonte ampliada;
- salas com menos estímulos.

No entanto, inexistem adaptações cognitivas e comunicacionais mais amplas, como:

- simplificação textual;
- itens pictográficos;
- respostas por comunicação alternativa;

- avaliações multimodais.

Essa limitação afeta especialmente estudantes com deficiência intelectual, TEA e deficiência múltipla.

<b>Categoria</b>	<b>Participação efetiva (%)</b>
Deficiência intelectual	26,8%
Deficiência física	66,7%
Deficiência visual	76,4%
Deficiência auditiva	77,8%
Deficiência múltipla	15,9%
TEA	36,0%
Altas habilidades	87,3%
<b>Média geral EE</b>	<b>44,0%</b>

**Fonte:** elaboração própria com base em microdados e literatura especializada.

## **6.2. Exclusão Silenciosa**

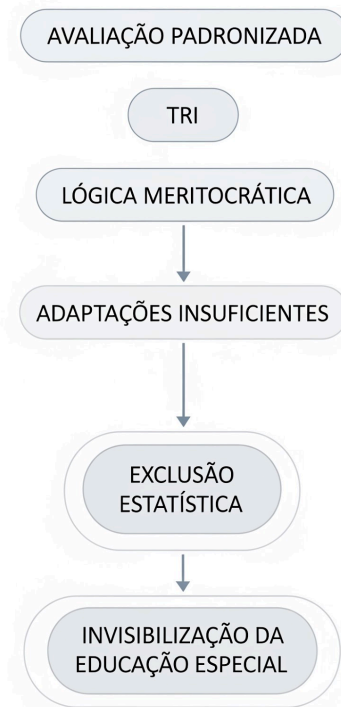
Um dos fenômenos mais preocupantes identificados na análise dos sistemas de avaliação em larga escala é a denominada “exclusão silenciosa”. Embora os estudantes público-alvo da Educação Especial estejam formalmente incluídos nas avaliações externas, muitos têm seus resultados desconsiderados nos indicadores oficiais em razão de critérios estatísticos relacionados ao percentual mínimo de respostas válidas exigidas pelos sistemas avaliativos.

Considerando esse cenário, a lógica padronizada de mensuração do desempenho escolar produz mecanismos indiretos de invisibilização institucional, especialmente no caso de estudantes com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência múltipla, cujas formas de participação frequentemente não se adequam aos parâmetros homogêneos da avaliação tradicional. Sob essa perspectiva, estudos apontam que algumas escolas, pressionadas por metas de desempenho e rankings educacionais, desencorajam informalmente a participação de estudantes com baixo desempenho esperado, buscando evitar impactos negativos nos indicadores institucionais.

Tal dinâmica evidencia que a exclusão avaliativa não ocorre apenas no acesso físico às provas, mas também nos processos estatísticos de validação e contabilização dos resultados. Desse modo, configura-se uma forma de invisibilização estatística em que o estudante está presente na escola e participa formalmente da avaliação, mas permanece ausente dos índices oficiais de desempenho educacional.

A dinâmica da exclusão avaliativa nas avaliações externas pode, portanto, ser compreendida como um processo estrutural que articula racionalidade estatística, padronização curricular e invisibilização da diversidade escolar, conforme sintetizado na Figura 1.

**Figura 1** – Dinâmica estrutural da exclusão avaliativa na Educação Especial



A Figura 1 demonstra que a exclusão avaliativa não ocorre apenas no momento da aplicação das provas, mas constitui um processo sistêmico sustentado por mecanismos estatísticos, pedagógicos e institucionais que dificultam a participação efetiva dos estudantes da Educação Especial nos indicadores oficiais de desempenho.

**Quadro 1** – Contradições entre inclusão escolar e avaliação padronizada

<b>Esfera</b>	<b>Discurso inclusivo</b>	<b>Prática avaliativa</b>
Legal	Direito à acessibilidade e adaptações razoáveis	Adaptações limitadas e predominantemente procedimentais
Pedagógica	Avaliação formativa e inclusiva	Avaliação classificatória e padronizada
Curricular	Flexibilização curricular e respeito à diversidade	Itens fixos e homogêneos
Estatística	Participação de todos os estudantes	Exclusão de resultados e invisibilização estatística

Fonte: elaboração própria (2026)

O Quadro 1 sintetiza a contradição estrutural existente entre os fundamentos da educação inclusiva e o funcionamento das avaliações externas padronizadas. Embora os marcos legais brasileiros assegurem acessibilidade, flexibilização curricular e igualdade de oportunidades, a operacionalização do SAEB e do SPAECE permanece ancorada em uma lógica homogênea de mensuração do desempenho escolar. Como resultado, produz-se um descompasso entre o discurso inclusivo e a prática avaliativa, gerando mecanismos de exclusão silenciosa e invisibilização estatística de estudantes da Educação Especial.

## **7. RECONFIGURAÇÃO INCLUSIVA DOS SISTEMAS AVALIATIVOS**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que os limites identificados no SAEB e no SPAECE não podem ser solucionados apenas por meio de adaptações operacionais pontuais ou ampliação de recursos procedimentais. As contradições observadas possuem natureza estrutural e epistemológica, uma vez que os sistemas avaliativos em larga escala permanecem organizados a partir de modelos homogêneos de mensuração do desempenho escolar, fundamentados em critérios padronizados de produtividade, comparabilidade estatística e accountability educacional.

A partir dessa lógica, a construção de políticas avaliativas efetivamente inclusivas exige uma reconfiguração ampla das formas de conceber, aplicar e interpretar as avaliações externas. Tal transformação implica deslocar o foco exclusivo da proficiência padronizada para perspectivas que reconheçam as condições reais

de participação, acessibilidade e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário superar a lógica de adaptações reativas e adotar modelos avaliativos concebidos desde sua origem para atender à diversidade humana, incorporando princípios do Desenho Universal para Avaliação (DUA-A), múltiplas formas de representação e expressão da aprendizagem, além de indicadores mais sensíveis às trajetórias individuais dos estudantes.

Dessa forma, as proposições apresentadas a seguir buscam contribuir para a construção de sistemas avaliativos comprometidos não apenas com a mensuração estatística do desempenho escolar, mas com os princípios da equidade, da justiça curricular e da inclusão educacional. Entre as principais diretrizes possíveis destacam-se:

### **7.1. Implementação do Desenho Universal para Avaliação**

O Desenho Universal para Avaliação (DUA-A) pressupõe que os instrumentos avaliativos sejam concebidos desde sua origem para atender à diversidade dos estudantes, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores e segregadoras. Diferentemente do modelo tradicional, centrado em um único formato de aplicação e resposta, o DUA-A propõe múltiplas possibilidades de acesso, expressão e engajamento no processo avaliativo.

No âmbito da representação dos itens, avaliações baseadas no DUA-A podem incorporar recursos multimodais, combinando texto escrito, áudio graduado e elementos visuais integrados. Questões podem ser disponibilizadas integralmente em Língua Brasileira de Sinais (Libras), incluindo não apenas instruções gerais, mas também

o próprio conteúdo dos itens avaliativos. Além disso, a utilização de símbolos pictográficos, como sistemas PECS e Bliss, contribui significativamente para estudantes com deficiência intelectual severa ou dificuldades comunicacionais. Outro aspecto relevante consiste na simplificação textual dos itens, reduzindo barreiras linguísticas desnecessárias sem comprometer os objetivos pedagógicos da avaliação.

No que se refere às formas de resposta, o DUA-A amplia as possibilidades de expressão dos estudantes por meio de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), como pranchas comunicacionais, vocalizadores eletrônicos e tecnologias de rastreamento ocular (*eye tracking*). Também admite respostas em formatos diversos, incluindo gravações em áudio, vídeos, oralidade assistida e produções imagéticas, reduzindo a dependência exclusiva da escrita convencional.

Por fim, o DUA-A propõe múltiplas formas de engajamento, considerando ritmos e necessidades diferenciadas de participação. Plataformas digitais adaptativas podem permitir que o estudante escolha previamente o formato de apresentação e resposta mais adequada às suas necessidades. Além disso, substitui-se a lógica padronizada de tempo adicional fixo por estratégias mais flexíveis, como tempo irrestrito, pausas programáveis e organização contextualizada dos itens, reduzindo os impactos do cansaço, da ansiedade e da sobrecarga cognitiva.

Tais medidas contribuem para deslocar o foco da avaliação da mera padronização estatística para uma perspectiva efetivamente inclusiva, centrada nas condições reais de participação e aprendizagem dos estudantes.

## 7.2. Flexibilização Avaliativa

É necessário garantir:

- tempo flexível;
- pausas estruturadas;
- diferentes níveis de complexidade;
- instrumentos complementares de avaliação.

## 7.3. Proposição do Índice de Inclusão Avaliativa (Iia)

Como alternativa aos mecanismos estatísticos atualmente utilizados nas avaliações externas brasileiras, propõe-se a criação do Índice de Inclusão Avaliativa (IIA), concebido como indicador complementar voltado à mensuração da participação e das condições de acessibilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Diferentemente da lógica tradicional centrada exclusivamente na proficiência padronizada, o IIA busca incorporar dimensões relacionadas ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento individual dos estudantes, reduzindo os efeitos da chamada “exclusão silenciosa” produzida pelos modelos avaliativos atuais.

O índice seria estruturado a partir de três dimensões principais.

A primeira dimensão refere-se ao **acesso**, com peso de 40%, medindo a taxa de participação efetiva dos estudantes da Educação Especial nas avaliações externas. Seu cálculo considera a relação

entre o número de estudantes participantes e o total de estudantes matriculados pertencentes ao público-alvo da Educação Especial.

A segunda dimensão corresponde à acessibilidade, com peso de 30%, avaliando a oferta e utilização de adaptações e recursos acessíveis durante a aplicação das avaliações. Nessa dimensão, seriam considerados elementos como uso de leitor, prova ampliada, Libras, comunicação alternativa e demais recursos de acessibilidade previstos nos instrumentos avaliativos.

A terceira dimensão refere-se ao progresso individual, também com peso de 30%, considerando a evolução do estudante ao longo do tempo, independentemente de comparações padronizadas com médias gerais. Essa dimensão permitiria incorporar perspectivas mais formativas e menos classificatórias ao processo avaliativo.

**A composição do índice poderia ser representada pela seguinte fórmula:**

$$IIA=(P\times 0,4)+(A\times 0,3)+(Pr\times 0,3)$$

PPP = participação;

AAA = acessibilidade;

PrPrPr = progresso individual.

A discrepância observada entre a participação média geral e a participação efetiva dos estudantes da Educação Especial demonstra que a exclusão avaliativa não ocorre apenas no acesso às provas, mas sobretudo na validação estatística dos resultados.

## Quadro 2 – Composição estrutural do Índice de Inclusão Avaliativa (IIA)

Dimensão	Descrição	Peso
Participação (P)	Taxa de estudantes da Educação Especial efetivamente participantes da avaliação	40%
Acessibilidade (A)	Uso de adaptações e recursos acessíveis durante a aplicação	30%
Progresso (Pr)	Evolução individual da proficiência em perspectiva longitudinal	30%

$$IIA = (P \times 0,4) + (A \times 0,3) + (Pr \times 0,3)$$

**Fonte:** elaboração própria.

A adoção de indicadores dessa natureza possibilitaria deslocar parcialmente o foco das avaliações externas da lógica estritamente meritocrática para perspectivas mais inclusivas e equitativas, valorizando não apenas o desempenho padronizado, mas também as condições efetivas de participação dos estudantes da Educação Especial.

Além disso, o índice poderia subsidiar políticas públicas voltadas à certificação de práticas avaliativas inclusivas, reconhecendo escolas que apresentavam elevados níveis de acessibilidade e participação educacional.

### 7.4. Formação Continuada

A consolidação de políticas avaliativas inclusivas também exige investimentos sistemáticos na formação continuada de professores,

aplicadores, gestores escolares e equipes técnicas envolvidas nos processos de avaliação externa. A ausência de formação específica sobre acessibilidade avaliativa contribui para a reprodução de práticas padronizadas que frequentemente desconsideram as necessidades cognitivas, comunicacionais e pedagógicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Conseqüentemente, a formação profissional deve contemplar discussões relacionadas ao Desenho Universal para Avaliação (DUA-A), acessibilidade comunicacional, Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), flexibilização avaliativa e uso de tecnologias assistivas no contexto das avaliações em larga escala. Além disso, torna-se fundamental problematizar os mecanismos institucionais que produzem processos de exclusão silenciosa, especialmente aqueles associados à pressão por metas de desempenho e accountability educacional.

Mais do que capacitações técnicas pontuais, trata-se da construção de uma cultura avaliativa comprometida com os princípios da equidade, da justiça curricular e do reconhecimento da diversidade humana como dimensão constitutiva dos processos educacionais.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo analisou criticamente os limites estruturais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no contexto da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial. A análise evidenciou que, embora os sistemas avaliativos contemplem adaptações procedimentais relevantes, permanecem organizados

sob uma racionalidade padronizadora incompatível com os princípios da educação inclusiva.

Os resultados demonstram que a centralidade atribuída às métricas de desempenho e à lógica da accountability reforça mecanismos indiretos de exclusão educacional, especialmente por meio da invisibilização estatística de estudantes cujas formas de aprendizagem e expressão não se ajustam aos modelos homogêneos de mensuração escolar. Do ponto de vista inclusivo, a denominada “exclusão silenciosa” revela-se não apenas como efeito operacional das avaliações externas, mas como expressão de uma estrutura epistemológica que privilegia padrões normativos de desempenho em detrimento da diversidade humana.

Argumenta-se, portanto, que os limites identificados ultrapassam questões técnicas ou administrativas, alcançando dimensões políticas, curriculares e epistemológicas. A permanência de sistemas avaliativos fundamentados em concepções universais e homogêneas de aprendizagem contribui para a reprodução das desigualdades escolares, especialmente no caso de estudantes com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência múltipla.

Sob essa perspectiva, defende-se que a construção de políticas avaliativas verdadeiramente inclusivas exige não apenas adaptações pontuais, mas uma reconfiguração estrutural das formas de produzir, interpretar e legitimar os indicadores educacionais. A incorporação do Desenho Universal para Avaliação (DUA-A), a ampliação das formas de acessibilidade cognitiva e comunicacional e a adoção de indicadores multidimensionais, como o Índice de Inclusão Avaliativa (IIA), representam possibilidades concretas de

superação do reducionismo métrico presente nas avaliações em larga escala.

Por fim, compreende-se que o desafio contemporâneo da inclusão escolar não se limita ao acesso físico dos estudantes à escola regular, mas envolve o reconhecimento de múltiplas formas de aprender, participar e demonstrar conhecimentos. Nesse sentido, uma avaliação verdadeiramente inclusiva exige uma ruptura epistemológica com a lógica padronizadora que historicamente estruturou os sistemas de mensuração educacional no Brasil.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2009.

BALL, S. J. *The Education Debate*. Bristol: Policy Press, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENITES, C. B.; CARNEIRO, R. U. C. Avaliação em larga escala e a invisibilidade do aluno com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 3, p. 387-402, 2019.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Lei nº 13.146/2015.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA, 2011.

CONNELL, R. *Justiça curricular*. São Paulo: Cortez, 1995.

Diniz, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREITAS, L. C. de. *Os reformadores empresariais da educação*. São Paulo: Xamã, 2012.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

PLETSCH, M. D. *Educação especial e inclusão escolar*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SLEE, R. *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge, 2011.

SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Accountability e incentivos nas políticas de avaliação externa: o caso do SPAECE. *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Salamanca, 1994.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

---

<sup>1</sup> Esp. em alfabetização para educandos com deficiência UFSCAR. Campinas, SP, BR. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Esp. Em metodologia do ensino- FAEL. Graduado em pedagogia, matemática e letras (PT) e (ING) Professor do curso de pedagogia CPROFES/UNIFIC. Umari-CE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0994-3323>

<sup>3</sup> Mestre em Ensino. Psicopedagoga. Pedagoga - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Professora efetiva da Rede Municipal de Itapetinga-BA, atuante em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com o Atendimento Educacional Especializado. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>4</sup> Especialista em Gestão Escolar. Centro Universitário Leonardo da Vinci. E-MAIL: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4503-0620>

<sup>5</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional Instituto Federal do Espírito Santo -Campus Vitoria. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2513427821173080>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4814-1358>

<sup>6</sup> Mestranda em Educação Inclusiva -UNEMAT. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>7</sup> Hanna Karine Araújo Corrêa - Mestre em educação e Ensino de Ciências na Amazônia.